

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 16 | Juliol-Desembre | 2010

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

Centenari Ferrer i Guàrdia:
un balanç historiogràfic
i pedagògic



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 16 | Juliol-Desembre | 2010

**Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana**
Filial de l'Institut d'Estudis Catalans

Universitat de les Illes Balears

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
Joan Soler Mata. Universitat de Vic

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 Dávila 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 María Muriá Rouret. Academia Mexicana de la Historia
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:

Xavier Motilla Salas i Maria Antònia Roig Rodríguez

Història de l'Educació és una revista semestral especialitzada en estudis sobre l'educació des d'una perspectiva històrica. El 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/ppperiodiques> i és subjecta a una llicència Creative Commons

Coordinador del monogràfic: Pere Solà Gussinyer

© dels autors dels articles

© de l'edició: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona i Universitat de les Illes Balears.

Fotografia de la coberta: Retrat del fundador de l'Escola Moderna. Arxiu fotogràfic de Pere Solà, del fons dels descendents de Josep Ferrer i Guàrdia.

Primera edició: desembre de 2010

Tiratge: 650

Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)
<http://edicions.uib.es>

Impressió: Taller Gràfic Ramon. Gremi Forners, 18. Polígon Son Castelló. 07009 Palma

ISSN: 1134-0258

DL: B. 14977-1994

Bases de dades:

ISOC LATINDEX

DICE

TEMA MONOGRÀFIC

MONOGRAPHIC THEME

Centenari Ferrer i Guàrdia: un balanç historiogràfic i pedagògic

Ferrer i Guàrdia Centenary: historiographical and pedagogical balance

Pere Solà Gussinyer

En el centenari Ferrer i Guàrdia. Pòrtic de presentació al monogràfic, pàg. 11

In the centenary of Ferrer i Guàrdia. An introduction to the monographic

Pere Solà Gussinyer

El centenari Ferrer: un balanç historiogràfic i pedagògic, pàg. 15

Ferrer Centenary: a historiographical and pedagogical report

Jordi Riba Miralles

L'educació incessant: les idees pedagògiques de Jean-Marie Guyau, pàg. 31

An incessant education: Jean-Marie Guyau's pedagogical ideas

Pere Solà Gussinyer

Las coordenadas morales y filosófico-educativas de Ferrer, pàg. 43

Ferrer's moral, philosophical and educational coordinates

Pascual Velázquez, Antonio Viñao

Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936), pàg. 79

Programme on Popular Education: the legacy of Ferrer Guardia and Publicaciones de la Escuela Moderna Editions (1901-1936)

Pere Alzina Seguí
L'obrerisme educatiu a les Illes Balears, pàg. 105
Educational workerism in the Balearis Islands

Anna Ribera Carbó
Ferrer Guardia en la Revolución Mexicana, pàg. 139
Ferrer Guardia in the Mexican Revolution

Josep Lluís Rodríguez i Bosch
L'origen de la formació d'adults a Catalunya (1874-1936).
L'associacionisme com a trama educativa, pàg. 161
The origin of adult teaching in Catalunya (1874-1936).
Associationism as an educational network

APENDIX DOCUMENTAL
DOCUMENTARY APPENDIX

Francesc Ferrer i Guàrdia. «Feuilles detachées», hojas sueltas...
(Edición y notas de Pere Solà Gussinyer), pàg. 173
Francesc Ferrer i Guàrdia. «Feuilles detachées», loose papers...
(Editing and notes by Pere Solà Guissinyer)

Elements d'un procés de crim d'estat
(discurs de l'Auditor de Guerra en el judici contra Ferrer i Guàrdia,
amb comentaris crítics de Pere Solà), pàg. 187
Elements of the process of a state crime
(Speech by the War Auditor and commented by Pere Solà)

ASSAJOS I ESTUDIS
ESSAYS AND RESEARCHES

Jordi Monés i Pujol-Busquests
La influència germànica i la pedagogia catalana. 1900-1939, pàg. 211
German education and catalan pedagogy. 1900-1939

RESSENYES CRÍTIQUES I BIBLIOGRAFIA

CRITICAL REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Juan Manuel Fernández-Soria

Contribucions del projecte Nebraska a la formació d'una didàctica crítica a Espanya. A propòsit de dos llibres de Juan Mainer Baqué sobre la genealogia de la Didàctica de les Ciències Socials, pàg. 243

Contributions of the Nebraska Project to the creation of critical didactics in Spain. On the occasion of the two publications by Juan Mainer Baqué about the genealogy of the Social Sciences Didactics

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES, pàg. 253

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ, pàg. 257

GUIDELINES FOR THE PRESENTATION OF ORIGINAL DOCUMENTS FOR PUBLICATION

TEMA MONOGRÀFIC
MONOGRAPHIC THEME

Centenari Ferrer i Guàrdia:
un balanç historiogràfic i pedagògic
Ferrer i Guàrdia Centenary:
historiographical and pedagogical balance

PRESENTACIÓ

En el centenari Ferrer i Guàrdia.
Pòrtic de presentació al monogràfic
In the centenary of Ferrer i Guàrdia.
An introduction to the monographic

Pere Solà Gussinyer
Universitat Autònoma de Barcelona

Tinc el gust d'editar i de presentar, a petició de la Societat d'Història de l'Educació, un dossier sobre Ferrer i Guàrdia i la seva concepció i pràctica educativa.

Val a dir que el 2009 ja passat ha estat un any de celebracions: centenari de la Setmana Tràgica, setanta anys de la desfeta republicana i la catàstrofe humanitària subsegüent i, per al cas que ens ocupa, centenari de l'afusellament al castell barceloní de Montjuïc de l'editor i pedagog català Francesc Ferrer i Guàrdia.

Aquest dossier és un entre tants altres que s'hauria pogut organitzar per a l'ocasió. Conté un assaig de balanç historiogràfic (Pere Solà) entorn del tema Ferrer / Escola Moderna, una exposició de les idees pedagògiques de Jean-Marie Guyau («l'educació incessant») (Jordi Riba), uns apunts crítics sobre els plantejaments morals i pedagògics de Ferrer (Pere Solà), una anàlisi del programa d'Educació Popular i de l'editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936) (Pascual Velázquez i Antonio Viñao), una aportació de valor sobre l'obrerisme educatiu a les Illes Balears (Pere Alzina), una visió de Ferrer i Guàrdia a la Revolució Mexicana (Anna Ribera) i, finalment, una aportació

sobre l'origen de la formació d'adults a Catalunya (1874-1936), amb l'associacionisme com a trama educativa (Josep Lluís Rodríguez).

També s'hi inclouen dos annexos, un de pensaments inèdits del mateix Francesc Ferrer i Guàrdia (Annex 1: «Feuilles detachées») i el discurs de l'Auditor de Guerra en el judici contra ell (Annex 2: Elements d'un procés de crim d'estat).

El punt fins al qual Ferrer i Guàrdia va viure la filosofia de la seva època, concretament el vitalisme filosòfic francès de Guyau, és quelcom que Sol Ferrer, que es doctorà a la Sorbona, ja havia assenyalat i que aquí evoca el professor Jordi Riba, especialista en Jean-Marie Guyau, un filòsof francès de curta vida però de considerable projecció internacional en pedagogia i en filosofia moral en la conjuntura del canvi de segle.

Anna Ribera documenta i explica magistralment el trànsit de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia i del racionalisme educatiu per la Revolució Mexicana. De fet, a la revista *Educació i Història*, fundada el 1994 per qui subscriu aquesta presentació, juntament amb Jordi Monés, ja ens havia ofert un bell tast d'aquesta qüestió la investigadora també catalano-mexicana Sònia Subirats i Silvestre.¹

Ribera estableix l'obertura a Mèxic de «Casas del Obrero» el 1915. En particular, els Estats de Yucatán i Tabasco promogueren propostes de racionalisme,

¹ *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Volum: 1 (1994). 1994. ISSN: 1134-0258; 178 pàg. El número, editat per Pere Solà, incloua totes les aportacions fetes arran de la crida feta per l'Ateneu Enciclopèdic Popular de Barcelona amb motiu de l'exposició Ferrer Guàrdia i l'Escola Moderna, dirigida per P. Solà i organitzada per ell mateix amb Ferran Aisa i Ernest Núñez. Contenia els següents articles: SOLÀ I GUSSINYER, Pere. «Presentació amb algunes idees recapituladores: Ferrer i Guàrdia educador, revolucionari»: 15-21; BOSCUS, Alain. «Les Souvenirs de Francisco Ferrer en France»: 25-27; CAPPELLETTI, Àngel J. «La Escuela Moderna en América latina»: 29-31; CAZALS, Rémy. «Rue Francisco Ferrer - Boulevard Jean Jaurès - Mazamet (França)»: 33-36; CID FERNÁNDEZ, Xose. «Manuel Ferrer y el laicismo escolar en Galicia»: 37-40; GALLO, Silvio. «Ferrer i Guàrdia e a Pedagogia Racional: Uma Educação para a Liberdade»: 41-44; HERNANDO, Alberto. «Recuperar la memoria histórica: el cuaderno manuscrito de la Escuela Moderna»: 45-47; LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. «Alcance y significado de la Escuela Moderna en el País Valenciano»: 49-51; LIZCANO, Manuel. «Ferrer Guardia y el catolicismo español»: 53-55; LUIZETTO, Flavio. «Presença das idéias de Ferrer no Brasil: o exemplo da "Escola Moderna n.º 1" de Sao Paulo»: 57-59; MADRID, Paco. «Racionalismo pedagógico y movimiento obrero en España: Ferrer Guardia y *La Huelga General*»: 61-65; MOLINS FERNÁNDEZ, Francisco. «La absolución de Ferrer i Guàrdia»: 67-68; MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. «Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Nova»: 69-72; SAFON, Ramon. «Las fuentes pedagógicas de la Escuela Moderna»: 73-75; SÁNCHEZ I FERRÉ, Pere. «F. Ferrer i Guàrdia i la maçoneria: una aproximació crítica»: 77-81; SOLÀ I GUSSINYER, Pere. «Escrips de Francesc Ferrer i Guàrdia a Luigi Fabbri, Max Nettlau, François Kupka i Paul Robin»: 83-94; SUBIRATS, Sonia. «Notas sobre el racionalismo pedagógico en Tabasco (México 1923-1934)»: 95-100; TORT I BARDOLET, Antoni. «L'activisme racionalista a Osona a la primera dècada del segle XX»: 101-105; ÁLVAREZ FERRERAS, Félix. «Testimonis: Francisco Ferrer Guardia. El Estado y la Religión»: 107-109.

educació integral i coeducació de sexes, en la línia del projecte ferrerrià. La resultant, però, va ser una proposta estatalista, autoritària: «fueron furibundamente anticlericales, pero nunca cuestionaron el poder del Estado que en ese tiempo mexicano se asumía y era revolucionario». La desnaturalització (relativa) del projecte ferrerrià va arribar a l'extrem de proposar una «escuela racionalista» desvinculada del l'Escola Moderna de Ferrer, titllada d'anarquista.

La revolució mexicana reforçà a la llarga el paper de l'Estat autoritari i d'un moviment obrer reformista que arraconà l'anarquisme. Tot i així el 1922 es va crear a Mérida una Liga de Maestros Racionalistas Francisco Ferrer Guardia i s'hi fundà una Escuela Racionalista Francisco Ferrer Guardia. Que tot un Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, ridiculitzés els intents ferrerrians del sud-est dient que «las nuevas orientaciones van mucho más allá que la pequeña y limitada escuelita de Ferrer», sembla que indica que aquesta encara era un referent popular a Mèxic.

Per part seva, l'article signat conjuntament pels investigadors de la Universitat de Múrcia Antonio Viñao i Pascual Velázquez és resultat de la tesi doctoral del darrer, defensada a la Universitat de Múrcia i dirigida pel primer. Vaig tenir el goig de formar part del tribunal de la tesi. Veig amb satisfacció que una part important de les observacions crítiques han estat incorporades o tingudes en compte.

I pel que fa a la difusió territorial de l'ensenyament laic i racionalista a altres territoris catalanoparlants que no fossin l'estricta Catalunya industrial, Pere Alzina sosté la tesi que el moviment secularitzador i laïcista, abans i després de Ferrer i Guàrdia, serví a la societat illenca per fer-la més conscient del paper decisiu de l'educació «per accedir a millor benestar i que els sectors dirigents de l'església catòlica suposaven un fre a tota iniciativa progressista». Insisteix en el cost econòmic de «mantenir o iniciar escoles obreres» i en el fet que «les dificultats legals per mantenir-se i consolidar-se eren gairebé insalvables».

Alzina posa el dit a la nafra pel que fa a la dificultat de mantenir un clima educatiu serè en una situació d'oberta confrontació entre un camp burgès/catòlic dominant i unes iniciatives obreristes de centres educatius, culturals i esportius que maldaven per fer-se amb el control de l'educació, amb el perill evident de caure en el mateix estil adoctrinador del front quasi sempre hegemònic, tot i que «potser a Menorca, en algun moment, va arribar a existir una majoria progressista amb ànsies de canvi». L'autor menorquí afirma que el considerable teixit associatiu illenc va servir de forma determinant per «demostrar i secularitzar la societat, fins i tot en el cas de les associacions de caire

més clerical. L'associacionisme, la diversitat d'associacions, enriqueix el teixit social i cohesiona la societat».

Precisament, el paper de «l'associacionisme popular català (1874-1936)» en l'educació, i concretament en la formació de les persones adultes, és l'objecte del frondós i documentat article de Josep Lluís Rodríguez, de suggerent subtítol: «L'associacionisme com a trama educativa». Voldria justificar la inclusió d'un treball acadèmic d'aquestes característiques en un dossier sobre Ferrer i Guàrdia. Així com l'article de Velázquez i Viñao descriu amb elements innovadors la força educativa popular d'un instrument informal d'educació com és el món editorial, la contribució de Rodríguez i Bosch evoca el paper històric de l'associacionisme en l'educació dels adults, vista com «una eina d'autèntica justícia social» i com «un exercici majúscul de llibertat», amb l'objectiu de «democratitzar, d'eixamplar, l'horitzó instructiu».

És evident que sense un teixit associatiu popular de la força del que hi havia a la societat catalana de la Restauració, amb un estat que abdicava quasi totalment les seves obligacions educatives en camps crucials com l'educació d'adults i la formació professional, no hauria estat possible el progrés educatiu. És ben legítim, doncs, de fer una lectura del moviment d'educació popular (en el qual cal incloure, naturalment, les expressions del racionalisme educatiu i de l'educació laica) des de l'associacionisme.

En darrera instància, aquest dossier permet calibrar fins a quin punt tenia o no raó aquell assenyat catedràtic d'història econòmica que, quan qui fa aquesta presentació feia la tesi sobre les escoles racionalistes els primers anys setanta del segle passat, li va dir: «Tu creus que encara hi ha coses a dir sobre Ferrer i Guàrdia?»

CENTENARI FERRER I GUÀRDIA: UN BALANÇ HISTORIOGRÀFIC I PEDAGÒGIC

El centenari Ferrer: un balanç historiogràfic i pedagògic

Ferrer Centenary: a historiographical and pedagogical report

Pere Solà Gussinyer
Universitat Autònoma de Barcelona

Data de recepció de l'original: maig de 2010

Data d'acceptació: juny de 2010

ABSTRACT

At the 100th anniversary of the execution of Francisco Ferrer, the author outlines a historiographic and pedagogical assessment on the Rationalist pedagogist and the Modern School.

KEY WORDS: Rationalist education, Francesc Ferrer i Guàrdia, Catalan pedagogy, Ferrer's historiography.

RESUM

Amb motiu del centenari de l'afusellament de Francesc Ferrer i Guàrdia, l'autor esbossa un balanç historiogràfic i pedagògic sobre el pedagog racionalista i l'Escola Moderna.

PARAULES CLAU: Educació racionalista, Francesc Ferrer i Guàrdia, pedagogia catalana, historiografia ferreriana.

RESUMEN

Con motivo del centenario del fusilamiento de Francisco Ferrer Guardia, el autor esboza un balance historiográfico y pedagógico sobre el pedagogo racionalista y la Escuela Moderna.

PALABRAS CLAVE: Educación racionalista, Francesc Ferrer i Guàrdia, pedagogía catalana, historiografía ferreriana.

Podem preguntar-nos, com a qüestió prèvia, en quin context «revisitem» l'Escola Moderna.

Certament en un moment en què, per una banda, el nostre sistema educatiu es troba en crisi, fet, però, que no sembla que preocupi gaire la classe política ni una ciutadania sovint alienada per la informació/escombraria de masses, ideològicament esbiaixada, i, per una altra banda, és evident que la reflexió, les humanitats, la mateixa visió històrica, documentalment construïda i crítica, arriba a fer nosa a executius i tecnòlegs (de l'educació), segurament perquè els posa en evidència.

El marc polític i cultural, quasi un segle després de la Gran Guerra de 1914, és tot un altre. S'ha dit amb raó que la revolució informacional dels nostres dies necessita una societat autònoma de l'Estat. D'altra banda, el capitalisme s'ha globalitzat i ja no el poden contenir, si és que mai han pogut fer-ho, els límits de l'Estat nació on «s'assentava políticament», que cada vegada queden més estrets en una «economia global». De forma que, entre el capitalisme global desbocat i l'Estat nació minvat de competències, la societat s'ha «atrinxerat cada cop més en l'àmbit local» (i en l'àmbit individual), que esdevenen una mena de plataforma de resistència enfront d'allò que no funciona.

Aquesta forma de resistència o contestació de base local, autogestionària i descentralitzada, el sociòleg Manuel Castells, de qui manllevem aquest diagnòstic, la qualifica d'«anarquista». Amb l'avantatge que si històricament el problema de l'anarquisme va ser harmonitzar la llibertat d'acció individual i local amb la complexitat de l'organització de les societats industrialitzades, ara la tecnologia juga a favor de la ideologia i de la pràctica de lluita llibertària: «el

neanarquismo es un instrumento de lucha que parece adaptado a las condiciones de la revuelta social del siglo XXI».¹

És amb aquest teló de fons que revisitem Ferrer i l'Escola Moderna. Anem, però, a pams.

És prou conegut el paper que ha tingut el mite Ferrer en totes les seves plasmacions. La pregunta si la importància d'aquest pedagog català universal rau en el seu martiri exclusivament, pot ser fàcilment invertida, en el sentit de preguntar-nos si:

El seu martiri va ser degut al significat programàtic i pràctic (més que no pas teòric) de la seva proposta revolucionària, en diversos camps, el de l'educació, en primer lloc.

El fet és que el sindicalisme obrer revolucionari adoptà el model de l'educació racionalista ferreriana, que n'esdevingué targeta de presentació i bandera, però el mite Ferrer contribuï també a la idealització i deformació de la proposta programàtica original, com els especialistes han mostrat diverses vegades i com ens confirma Ribera Carbó a la seva contribució d'aquest dossier.

Es féu palesa, l'any 2001, amb motiu del centenari de la fundació de l'Escola Moderna, una notable absència de debat i d'aprofundiment crític dels nostres intel·lectuals i pedagogs sobre el que ha suposat Ferrer i Guàrdia a la nostra història i cultura. Hi hagué aleshores una bona oportunitat perduda. En efecte, imperà un autèntic desert de debat, amb prou feines cobert per algun intel·lectual francitador, com Eduardo Haro Tecglen, a Madrid. Per part seva, J. M. Martí i Font proclamava que «el proyecto pedagógico de Francesc Ferrer Guardia cumple cien años» i constata que l'efemèride havia passat inadvertida, però no n'apuntava cap motiu, del fet.² Pocs intel·lectuals es manifestaren, tret d'Haro Tecglen.³ L'extrema dreta repetí el clixé de sempre.⁴

No hi ha hagut amb posterioritat gaire debat públic en aquesta direcció d'anàlisi i de separar el gra de la palla, circumstància que duu a repetir i magnificar mites i contramites.

El 13 d'octubre del 1909 van afusellar a Montjuïc, Francesc Ferrer i Guàrdia. El van acusar d'haver promogut tant l'atemptat contra el rei que va perpetrar Mateu Morral com el moviment revolucionari de la Setmana Tràgica.

¹ <http://www.lavanguardia.es/web/20050521/51185273593.html>.

² *El País*. «Sociedad/educación», 10/12/2001: 36.

³ HARO TECGLEN, Eduardo. «Ferrer Guardia», *El País*, 11 de desembre de 2001.

⁴ MOA, Pío. «Ferrer Guardia». *Libertad Digital*, 10-10-2001, <http://www.conoze.com/oc.php?doc=763>.

Fet i fet, però, la seva execució rapidíssima (en encara no cinquanta dies va ser engarjolat, jutjat i afusellat) va ser en realitat un crim d'Estat.

Tanta por feia un home que havia apostat per l'educació com a motor de canvi social? A l'època Ferrer havia esdevingut la icona mediàtica de l'enemic social i religiós a abatre. Costa de creure tant de fanatisme, sectarisme i inhumanitat. Cal tenir en compte la polarització de postures en qüestions socials i religioses. El clericalisme i l'anticlericalisme apuntaven sovint a la supressió del contrari. La balança, però, no estava equilibrada: els clericals tenien tota la força política i econòmica; els anticlericals amb prou feines tenien la paraula. La Setmana Tràgica en realitat havia estat un moviment de tot el Principat. En efecte, va ser una revolta popular que va arrencar el 26 de juliol de 1909 a Barcelona com una vaga general, no com una revolta de més ampli abast. Tot va créixer, espontàniament, i adquirí dimensions de tragèdia, més que no pas de comèdia, per més que gent com Josep Pla definissin els fets de l'any 1909 com una explosió d'estupidesa «rigorosament pairal».

La protesta va acabar amb la crema de diverses esglésies, entre altres incidents, i no pas només a Barcelona, sinó a una llarga mostra de localitats catalanes, i gironines sobretot. Naturalment, la importància clau d'una ciutat industrial com Barcelona, amb una classe obrera molt combativa, i amb el reclam sobreafegit dels episodis de terrorisme, feien d'aquesta capital un referent no sols dins de Catalunya o els Països Catalans, sinó a la Península i a Europa. Però això ha fet que s'hagi tingut menys en compte la dimensió catalana de la revolta política i social.

La burgesia, la catalanista i l'espanyolista, es van anar posicionant a favor d'una sortida de la crisi que refermés l'ordre social i que fos un sonat escarment. Com a «agent social», la dreta, la dreta espanyola i la dreta catalana que donava suport a Maura, es mostrarà resoluta, terriblement resoluta. Gent com Lluís Muntadas, el dirigent de la patronal Foment del Treball Nacional, ja el primer dia de la revolta apuntaren a Ferrer com a imaginari cap dels revolucionaris, i en acabar els aldarulls exigien mà de ferro i càstigs exemplars.

Pel que fa a l'Església oficial, malgrat la postura valenta i evangèlica de persones com el poeta Joan Maragall, l'actitud oficial va ser hipòcrita i inconseqüent amb el mandat del perdó. Només un exemple d'intolerància: un dels motius per no reobrir l'Escola Moderna de Ferrer el 1907 va ser el fet que el Col·legi del Sagrat Cor, Diputació-Bailèn, a Barcelona, encara avui ufanós, podia rebre l'«efecte» corruptor de l'escola veïna —la denominada Escola Moderna, l'escola de pis de Ferrer i Guàrdia—, on nens i nenes aprenien junts.

Pel que fa a la premsa lliure d'esquerres o obrerista, la rígida censura i repressió del Govern conservador que dugué el pedagog a la mort va fer que l'execució de Ferrer no tingués a Catalunya pràcticament plomes que la denunciessin. La premsa de dretes —la controlada per la Lliga Regionalista—, en canvi, tingué via lliure. Així, tenim el cas de *La Veu de Catalunya*, que va llançar el famós «Delateu!», incitant a denunciar els possibles activistes.⁵ En aquest periòdic de la Lliga, Prat de la Riba no va voler, com sap tothom, publicar l'article de Joan Maragall «La ciutat del perdó».

El mateix dirigent de la Lliga Francesc Cambó, passats els fets, escrivia al ministre de Governació espanyol Juan de la Cierva per dir-li que calia una repressió per les atrocitats del juliol, que no havien de quedar impunes. S'imposava, afegia, el càstig severíssim dels culpables i atacar severíssimament tots els «focus d'infecció social» que havien provocat la revolta.

Una part de la premsa republicana va mirar de denunciar, en la mesura que la repressió i la censura ho permetien, la repressió indiscriminada, poc justa, arbitrària.

Destaquen per la seva força els escrits del mallorquí Gabriel Alomar i els de Roberto Castrovido Sanz, el director del diari republicà *El País i Vida Nueva*, on va escriure editorials crítics amb la Guerra del Marroc i la Setmana Tràgica de Barcelona. La premsa d'ordre de la Lliga, carlina o simplement burgesa, va tenir un paper fosquíssim avalant la repressió i amagant el cap sota l'ala en l'afer Ferrer.

Fins a quin punt l'execució de Ferrer va posar en perill real la monarquia d'Alfons XIII? L'afer Ferrer va minar al nivell intern i internacional la credibilitat i legitimitat de la monarquia alfonsina. Aquesta va recórrer a l'alternança de partits, en vista de l'atzucac del programa reformista de Maura. Els reformistes del PSOE, amb Pablo Iglesias (diputat des de 1910), van mirar de fer forat, i José Canalejas, l'hàbil polític liberal, malaguanyat —ja que va ser assassinat el 1912—, va fer un últim esforç per treure les castanyes del foc de la monarquia amb un programa reformista que incloïa el servei militar obligat en temps de guerra, la llei per posar fre a l'expansionisme dels ordes religiosos, popularment coneguda com a llei del «cadenat» (*candado*), o la Llei de Mancomunitats, que trobà llum vermell al Senat.

En veritat Ferrer va ser el símbol d'una altra societat i d'una altra forma d'entendre la cultura popular. Va ser un pedagog i editor que va dur a la pràc-

⁵ En efecte, «Pol», és a dir, Ferran Agulló a *La Veu de Catalunya* del 12 d'agost de 1909, va parlar genèricament de denunciar.

tica de forma genial idees d'educació popular integral que l'experiència progressista i la praxi socialista havien anat acumulant durant dècades. És recordat pel seu model de pedagogia popular, laica, humanitària i en sintonia amb un projecte d'emancipació econòmica universal. Això és precisament el que el fa l'educador català de l'època contemporània més conegut internacionalment. Els historiadors revisionistes ho neguen i alhora fan un judici paral·lel, sense elements documentals nous decisius, donant per segura una implicació de Ferrer en diversos atemptats, implicació que no s'ha pogut provar.

S'ha dit recentment que «avui la reivindicació de la figura de Ferrer i Guàrdia passa per la pedagogia, però s'oblida que gràcies a figures com la seva a Catalunya, ateneus obrers, cooperatives, diaris o escoles laiques van sorgir com a manifestacions d'una cultura popular que anava contra el clergat i els oligarques. Avui sembla que després de dècades de franquisme i govern de CiU, aquesta feina s'ha volgut esborrar».⁶ El cert és que cal llegir els fets de juliol de 1909 i el crim d'estat comès en Ferrer i Guàrdia en clau de present i de futur. Ni la jerarquia catòlica, ni l'exèrcit ni la monarquia restablerta han demanat perdó per la seva injusta execució, motiu pel qual s'escauria una reparació pública retrospectiva, o no ha demanat perdó el Vaticà pel cas Galileu?

A nivell institucional, l'Ajuntament de Barcelona, en particular quan era dirigit per Pasqual Maragall, va fer un gest simbòlic per reconèixer el valor cívic del fundador de l'Escola Moderna. Aquest mateix Ajuntament ha canviat el nom de l'avinguda Marquès de Comillas, a Montjuïc, pel de Francesc Ferrer i Guàrdia, a partir de la proposta de la Comissió del Nomenclàtor de l'Ajuntament de Barcelona, seguint una iniciativa ciutadana impulsada per la Fundació Ferrer i Guàrdia.

S'han succeït altres actes simbòlics, com la descoberta de la placa commemorativa de l'Escola Moderna de la Comissió de la Memòria Històrica de Barcelona, al carrer Bailèn, 56, o la commemoració de l'Any Ferrer i Guàrdia, amb recepció a la Generalitat de Catalunya el 16 d'abril de 2010.

Més enllà d'actes simbòlics, costa d'entendre que la inèrcia institucional no reconegui les aportacions, sovint pagades amb l'exili i fins la mort, de tants homes i dones a favor de l'educació i la cultura popular, però menys s'entén que des de tribunes teòricament progressistes hi hagi afirmacions per l'estil de: «Ferrer i Guàrdia no era pedagog i la seva Escola Moderna [...] el que va fer és recollir línies educatives que ja existien a Europa per oferir-les a la classe mitja-

⁶ LANAÓ, Pau. «Entrevista a Pere Solà i Gussinyer». *El Punt*, Catalunya, 07/10/09: 7.

alta, completament al marge de les societats obreres». ⁷ Ja que presentar una Escola Moderna al marge del moviment obrer és estrafer la realitat històrica.

Què representa Francesc Ferrer per als joves? Molts joves deuen ignorar totalment qui és. Amb els plans d'estudis escolars i universitaris actuals, tecnocràtics i buits d'humanisme, els joves corren el risc de sortir amb orelles de ruc, per la desaparició de matèries fonamentadores i de continguts crítics. Ferrer i Guàrdia va ser un lluitador que donava a la cultura i a l'educació el paper clau de la transformació política i social. Creia en la unitat d'acció amb el republicanisme radical, però va poder patir en pròpia carn la traïció i demagogia dels líders republicans radicals. Va pecar d'incaut.

Cal dir que a la seva proposta i acció pedagògica hi ha aspectes que, o bé no són aprofitables —com la ceguesa amb què va tractar la seva pròpia llengua materna, el català—, o bé han de ser manejats amb precaució perquè una proposta d'humanisme crític no derivi cap a fórmules dogmàtiques. Ferrer valorava l'organització popular amb ànim constructiu, per fer una societat lliure i sense classes, però encara hi ha historiadors que sostenen sense proves reals, i només basant-se en suposicions i indicis vaporosos, que era bàsicament un petardista inductor d'atemptats terroristes.

Cal valorar sobretot la visió ferrerista del paper decisiu d'una educació crítica per a tothom i d'una educació que inclogui l'entrenament a l'organització per a aquest canvi humanitzador; educació crítica i organització per al canvi humanitzador són valors dels quals els joves d'avui dia no poden passar si volen un futur millor.

Finalment, si ens preguntem quina visió projecten d'aquest personatge i la seva obra l'art, el teatre o la narrativa contemporànies, la resposta seria que encara no s'ha escrit una bona obra de teatre català —o en altres idiomes— sobre la tragèdia de Francesc Ferrer i Guàrdia.

Cent anys després del crim d'Estat comès en la persona del fundador de l'Escola Moderna, s'ha anat consolidant un cert consens generalitzat respecte del valor de la seva aportació a la història de l'escola popular i la cultura d'esquerres.

En efecte, a principis del segle XXI és innegable l'empremta de Francesc Ferrer i Guàrdia i el projecte educatiu de l'Escola Moderna en la pedagogia contemporània, punt sobre el qual els especialistes s'han anat manifestant i es

⁷ ABELLÓ, Teresa. *La Veu del Carrer*. Dossier: La Setmana Tràgica a Barcelona. Entrevista: «El 1909 va ser més bullanga que revolució», núm. 112, juliol de 2009: 17. Vegeu SOLA, P. *La Veu del Carrer*, núm. 113, setembre de 2009: 12: «Ferrer i Guàrdia cent anys després».

manifesten.⁸ El projecte d'educació escolar i social de l'Escola Moderna ferreriana va suposar una teoria i una pràctica de l'educació que incorporava el pensament positivista i de l'esquerra radical europea. Una forma de posar les teories lliurepensadores al servei d'un canvi social i econòmic humanitzador.

És evident que al món acadèmic cada cop és més gran la informació de docents i estudiants respecte de l'Escola Moderna i els temes que suggereix: modernització curricular, introducció decisiva de l'estil de l'Escola Nova a Catalunya, valor eminent de l'educació popular, renovació de metodologies educatives basada en un concepte de la ciència, ensenyament compromès amb la pau, denúncia de l'imperialisme i el colonialisme, reivindicació de la igualtat de sexes, la igualtat d'individus i classes, la democràcia social, la reivindicació de la salut física i mental de la població infantil, etc.

Tot plegat apuntant a una nova concepció de la formació del professorat amb vista a una renovació efectiva de l'escola, l'educació escolar com un canal per excel·lència d'expressió infantil i de gaudi en el treball creatiu, font de felicitat, on no hi ha metodològicament ni premis ni càstigs, que fa ús de bons mitjans formatius (biblioteca, el butlletí de l'escola, etc.), no descuidant l'extensió escolar fora de l'àmbit estricte (projecció al barri, ciutat, món), i aspirant al treball en xarxa innovadora.

Curiós llegat d'un projecte animat per la personalitat polièdrica i simple alhora de qui no era pedagog d'ofici, sinó un autodidacte. Un encert o intuïció de Ferrer va ser apostar per la formació dels docents i pel sindicalisme docent. El seu *Butlletí de l'Escola Moderna* és ple d'articles de pedagogs i mestres sindicalistes que desbrossen nous camins d'excel·lència educativa des de plantejaments laïcistes i socialistes radicals. La versió francesa de la seva revista (*L'École Rénovée*) està en els orígens del sindicalisme militant del professorat francès, un sindicalisme que es plantejà la condició del funcionariat docent, les condicions de la renovació educativa integral i les condicions o els requisits d'una pedagogia de la pau en un moment en què bona part dels republicans (majoritaris) francesos es decantaven per atiar la venjança envers Alemanya.

El sincretisme ideològic de Ferrer no treu que tendencialment fos un comunista llibertari. Però la paraula «comunista» —com la de «col·lectivista»— volia dir propietat comuna dels mitjans de comunicació. No volia dir comunisme d'Estat, ni segrestar la llibertat i la propietat individuals legítimes, ni els drets del mèrit i de l'esforç individual i grupal en el treball. Els comunistes (i abans

⁸ MUÑOZ, N. *La enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia*. Burgos: Editorial Gran Vía, 2009.

col·lectivistes) llibertaris apostaven per l'educació lliure i laica. Em faig càrrec de la dificultat d'entendre el passat: avui dia això de comunista està estigmatitzat (i amb raó a causa de la inhumanitat dels règims de socialisme «real» del segle XX, que van matar la democràcia i la llibertat), i això de llibertari no ho està menys. Llibertari s'assimila sovint a «antisistema».

En el seu moment Ferrer va encarnar per a les mentalitats i els poders establerts el desordre. Va ser una «figura de desordre» que venia a estroncar la digestió dels poderosos. Les seves doctrines eren la pesta. No es combatien amb idees, ni tan sols amb propaganda, sinó amb els fusells i també clausurant escoles i ateneus. Absolt el 1907 de complicitat en l'intent de regicidi del sabadellenc Mateu Morral, el «sistema» no li permeté de reobrir l'escola, però en canvi, incomprensiblement, li permeté de continuar regentant l'editorial que publicava Kropotkin, De Buen i Reclus.

Històricament, no s'ha valorat en general amb prou normalitat la figura i l'obra de Ferrer. Part de la intel·lectualitat catalana i espanyola contemporània les ha jutjat massa visceralment. Hi ha raons que ho expliquen: el pedagog racionalista va ser increïblement curt de mires en el tema del valor educatiu i cultural del català. Gent com Pau Vila i Albà Rossell el criticaren en aquest aspecte, el primer amb molta vehemència, el segon des d'una postura ambivalent, on jugaven tant l'admiració com l'enveja. D'altra banda, el seu apassionament antireligiós no hi ajudava. És clar que el seu ànim fonamentalment dialogant impedia que fos dogmàtic. Volia persuadir, no imposar, però això no treu que els sectors d'ordre el veiessin com un fanàtic perillós.

El catolicisme abans de la guerra (el nacionalcatolicisme després) i el marxisme acadèmic dels seixanta tampoc no han ajudat a avançar vers aquesta valoració desapassionada del pensament i la praxi pedagògica ferreriana.

D'acord, l'humanisme racionalista i laic de Ferrer mirava de superar el conflicte en el món en nom de l'harmonia de classes i sexes, però aquest mateix humanisme (i el personatge que el predicava com a símbol) esdevenia un conflicte per als benpensants, que van criminalitzar el seu missatge i la seva persona de la manera que tothom sap.

Tot plegat fa que costi veure la dimensió universal o l'originalitat de l'obra o moviment o proposta. Els aspectes, anecdòtics o centrals (la qüestió de la defensa de Ferrer de la violència revolucionària) han imperat sobre les consideracions de fons.

El resultat ha estat una absència de debat i d'aprofundiment crític dels nostres intel·lectuals i pedagogs. Això es féu palès l'any 2001, amb motiu del centenari de la fundació de l'Escola Moderna. Hi hagué aleshores una bona

oportunitat perduda. En efecte, imperà un autèntic desert de debat. No hi ha hagut, doncs, debat públic en aquesta direcció d'anàlisi i de separar el gra de la palla, circumstància que duu a repetir i magnificar mites i contra mites.

En definitiva, la seva proposta educativa sincrètica, original i agosarada és una incitació permanent a una pedagogia compromesa en els valors humans i socials (la pau, la justícia, la solidaritat), alhora que és important tenir en compte que tot «clàssic» té punts febles. Quin no recorda la misogínia de Jean-Jacques Rousseau o la implacable defensa del sistema esclavista d'Aristòtil? Cal ser igualment crítics amb l'inexplicable menyspreu de Ferrer per la llengua catalana i amb els perills d'una imposició de valors, això sí, amb la millor de les intencions.

Conèixer vol dir reconèixer. I quin dia les institucions de l'Estat espanyol, la Monarquia borbònica i l'Exèrcit reconeixeran l'abús de força i la violació dels drets humans de 1909? Quant caldrà esperar perquè la cultura i l'escola catalana reconeguin amb normalitat la figura i l'obra de Ferrer i de la línia de pedagogs que inspirà, per exemple el president del Comitè de l'Escola Nova Unificada de 1936, el sallentí Joan Puig i Elias?

Per a aquest, Ferrer era «una voluntat extraordinària», però no va tenir la sort de trobar altres persones que s'hi poguessin comparar i que, com ell, «sentissin la tasca escolar». És ben interessant aquesta manera d'apropriar-se l'herència racionalista, i per això transcriu el discurs de Puig en la seva literalitat i sense traduir:

«¿Escuela Racionalista? Bien. Pero el nombre de racionalista, ¿qué significaba, qué significa? No de ahora tampoco. En el año 20, deportado a Zaragoza, con un compañero que aquí me escucha, que estuvo en la cárcel conmigo en Zaragoza, en una controversia sostenida con Peiró, yo dije ya lo mismo que voy a decir ahora: que racionalista tenía para mí un sabor de otro siglo, un regusto [sic] de discípulo de Robespierre y de adoradores de la diosa Razón. Yo respeto [...] todo lo que han sufrido los compañeros para sostener su escuela, y que cuando le han dado este nombre es porque ellos querían significar que basaban su enseñanza en el razonamiento y no en el dogma y en la imposición. ¿Pero es que nos basta a nosotros cultivar el pensamiento ni el razonamiento del niño? No. Si de algo estamos satisfechos, si de algo estamos ya hartos, es de hombres que piensan muy bien y obran muy mal. Necesitamos una escuela sobre todo que cultive en el niño el sentimiento, que logre de cada niño un hombre con carácter capaz de saber traducir en actos sus pensamientos».⁹

⁹ Archivo General de la Guerra Civil. Salamanca. Fondos originarios. 1. Servicios Documentales de la Presidencia del Gobierno. Sección Político-Social. Barcelona 1873-1939 Barcelona - Generalidad 1921-

La clau de l'educació està en els sentiments. Cultura és sentir, tenir ànima o esperit, que vol dir vibració de la «matèria més delicada, més elevada, més superior del desenvolupament de la humanitat des de les primeres vibracions fins a l'home. És el que separa la bèstia de la pedra, i el que fa superior l'home a la bèstia». El saber sol no és cultura. La cultura exigeix un saber posat al servei del sentiment ètic i estètic. Molta gent amb pocs coneixements però humans i que reaccionen davant de les injustícies i aprecien la bellesa o l'abnegació... són en el fons més cultes que aquells que «ja no són capaços de vibrar davant de cap injustícia ni cap de les lletjors de la vida».¹⁰

Puig Elias, com Tolstoj, creu bo el procediment didàctic per aconseguir que els infants aprenguin cada dia una mica a prescindir dels seus mestres. És dolorós per al professor saber-se prescindible, però vol dir que ha culminat la seva feina: «pero hay también la satisfacción de la conciencia superior, que dice: así lo amo más y lo amo mejor. Pongo al niño en condiciones de que, el día que falte yo, sepa él, o el día que él quiera, prescindir de mí, sepa él por su cuenta, bastarse a sí mismo».¹¹

Més enllà de les varietats discursives sobre Ferrer i Guàrdia que ens ha donat la tradició de la nostra història social, el debat historiogràfic pedagògic ha continuat i sens dubte serà revifat per les celebracions de 2009, com el dossier monogràfic «Ferrer i Guàrdia, in memòriam», de la revista barcelonina *Cuadernos de Pedagogía*, de gran arrelament en els medis pedagògics renovadors crítics de l'Estat espanyol, amb els textos «Otra poética y otra retórica» de Pere Solà i Gussinyer, «La “bulliciosa república escolar” de Odón de Buen», de Jordi Serrano Blanquer i «Ferrer i Guàrdia y la psicopedagogía actual» de Lluís Maruny i Curto, on se sosté que els plantejaments ferrerians mostren traces evidents dels processos de construcció del coneixement més endavant propugnat pel constructivisme de Piaget, les teories de la «presa de consciència» crítica de Paulo Freire o la investigació sobre lectoescriptura d'Ana Teberosky.

També altres publicacions pedagògiques com *Guix: Elements d'Acció Educativa* (Pere Solà i Gussinyer, «Cent anys després de l'afusellament del pedagog

1939 Llérida 1909-1939. Sección P. S. Barcelona. Legajo 266, Expediente 1-4, Discurs J. Puig Elias, carpeta 1289. Barcelona, pàg. 21-29.

¹⁰ Archivo General de la Guerra Civil. Sección P. S. Barcelona. Legajo 266, Expediente 1-4, Discurs J. Puig Elias, carpeta 1289. Barcelona, pàg. 21-29.

¹¹ Archivo General de la Guerra Civil. Sección P. S. Barcelona. Legajo 266, Expediente 1-4, Discurs J. Puig Elias, carpeta 1289. Barcelona, pàg. 21-29.

Ferrer i Guàrdia»),¹² *Perspectiva Escolar*¹³ o la *Revista Docència*, publicada pel sindicat USTEC-STEs, se n'han fet ressò. Aquesta darrera dedica un monogràfic a Ferrer i Guàrdia en el seu número 29 (maig de 2009).¹⁴

Cal destacar igualment els actes promoguts per la Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia, com l'homenatge a la memòria de Ferrer al Saló de Cent de l'Ajuntament de Barcelona, el 13 d'octubre 2009, i la preparació d'un Congrés Internacional sobre l'Escola Moderna, els actes commemoratius de sindicats com la CGT o la CNT, conferències i taules rodones a diversos punts del món (a França a centres universitaris i centres cívics de localitats com Perpinyà, Tolosa, París o Ais de Provença) i l'edició de nous o antics materials, en què es destaca la traducció francesa de *L'Escola Moderna, L'École moderne, explication posthume et finalité de l'enseignement rationnel*, amb prefaci d'Anne Morelli i Marie-Jo Sanchez Benito. (Bruxelles/ Charleroi: Couleur livres. Bruxelles laïque).

També, la Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia de Barcelona ha publicat (2009) els *Principios de moral científica* (Centenari Ferrer i Guàrdia, pròleg de Vicenç Molina).

Una iniciativa feliç del servei documental de la Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia ha estat el portal dedicat a l'any Ferrer,¹⁵ on es pot veure la repercussió i l'abast peninsular i internacional de les celebracions sobre l'efemèride.

I cal destacar igualment les VIII Jornades Ferrer i Guàrdia a Alella (octubre-novembre de 2009), amb l'exposició *Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909), la vida per un ideal*, una mostra que volia donar a conèixer la vida i l'obra del fundador de l'Escola Moderna, nascut a Alella, a través de la reunió de material original d'època, com diaris, postals, revistes, cartells i manuscrits, per tal de fer-se «una idea de qui va ser i per què va morir Francesc Ferrer i Guàrdia». Hi fou presentada una fotografia inèdita del judici a Ferrer i Guàrdia, a càrrec de Miquel Galmés, president de l'Institut d'Estudis Fotogràfics de Catalunya.

A les Jornades al·lenques hi hagué visites escolars guiades i un original itinerari teatralitzat, *Ferrer i Guàrdia a Alella*, a càrrec del grup de teatre de la vila, com també «un recorregut a peu per la vida i l'obra del pedagog», portat

¹² N. 355, 2009: 76-81.

¹³ N. 338, 2009 - 10: «Ferrer i Guàrdia: entre la pedagogia i la revolució», de Vicenç Molina: 54-59.

¹⁴ Inclou una edició especial del film *Una vida per la llibertat* d'Agustí Coromines, amb articles de Pere Solà, Victòria Camps, Joan-Francesc Pont, Francesc Saló i Jaume Carbonell, amb aportacions dels quatre centres educatius catalans que porten el nom de Ferrer i Guàrdia, i una taula rodona d'Agustí Coromines, M. Pau Trayner, Emili Cortavirta i Gemma Martín. USTEC-STEs ha editat, així mateix, calendaris dels curs 2009-2010 (en format gran i petit) dedicats també a la figura de Ferrer i Guàrdia.

¹⁵ <http://www.centenario-ferreriguardia.org/>.

pel col·lectiu Cerquem les Arrels, l'Associació Dones Solidàries i el grup de teatre Pàmpol, i no hi podia faltar la projecció del clàssic *La ciutat cremada* (1976), dirigida per Antoni Ribas. En l'aspecte cívic o científic cal destacar el monogràfic sobre Ferrer i Guàrdia de la revista *Alella*, així com un seguit de conferències.¹⁶

En fi, gran nombre de conferències i debats commemoratius se succeïren els darrers mesos de 2009, sobre la Setmana Tràgica i específicament sobre Ferrer i Guàrdia, a l'Ateneu Barcelonès i a escoles, universitats, ateneus i biblioteques. Seria feixuc fer-ne la llista aquí. Volem cloure aquestes referències amb dues aportacions acadèmiques més.

Una és l'edició del clàssic *La Escuela Moderna* a les publicacions de Clásicos de la Educación de la Sociedad Española de Historia de la Educación, per Luis Miguel Lázaro, catedràtic de la Universitat de València, amb pròleg conjunt de Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés i Pujol-Busquets i Pere Solà,¹⁷ i l'altra és l'edició del número monogràfic de la revista d'història *Afers* (XXIV: 64, 2009), sobre Francesc Ferrer i Guàrdia, comissariada per Jordi Riba, amb articles de Juan Avilés («La trajectòria política i intel·lectual de Francesc Ferrer»), Pere Solà («Historiografia sobre Ferrer. Elements per a una revisió»), Marie-Catherine Talvikki Chanfreau («Els encontres parisencs de Ferrer i Guàrdia. Fonts de l'Escola Moderna»), Montserrat Jufresa («L'escola de Josep Miquel Guàrdia, un antecedent de l'Escola Moderna?»), Xavier Díez («El projecte Ferrer. Èxits i fracassos de l'Escola Moderna en una societat dividida»), Albert Palà Moncusí («Francesc Ferrer i Guàrdia i La Huelga General. Publicisme, organització sindical i revolució, 1901-1904»), Isabel Pereira («Ferrer i Guàrdia en bronze») i Francesc Poblet («La Huelga General») i finalment textos de Ferrer i Guàrdia (amb transcripció de textos inèdits, aportació de Pere Solà).¹⁸

¹⁶ A càrrec de Ramon Ruiz, director de l'esmentada revista, Pere Gabriel, catedràtic d'Història Contemporània de la UAB, Pere Solà, catedràtic d'Història de l'Educació de la UAB, Vicenç Molina, del Patronat de la Fundació Ferrer i Guàrdia, Ferran Aisa, historiador, poeta i escriptor, Dolors Marín, doctora en Història Contemporània de la UB, i Emili Cortavitarte, professor i historiador.

¹⁷ *La Escuela Moderna*, introducció de Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés i Pere Solà. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010 (Sèrie Clásicos de la Educación, n. 27).

¹⁸ Finalment, mencionem l'aportació de Pere Solà a la revista *Escola Catalana*, d'Òmnium Cultural, n. 461. Monogràfic «Fer de mestre», article demanat per l'aleshores directora d'*Escola Catalana* Carme Alcoverro en aquests termes: «Preparem a la revista *Escola Catalana*, un monogràfic sobre la formació del mestre [...]. I com que enguany fa cent anys que es va assassinar Ferrer i Guàrdia [...] ens agradaria que en fessis un article sobre les seves aportacions bàsiques a l'educació, i sobretot, allò que encara avui és viu, d'aquest gran pedagog». Tomb significatiu de la revista d'Òmnium Cultural.

A moltes localitats de l'Estat espanyol, com és el cas de Valladolid o Sevilla, hi va haver celebracions de Ferrer el 2009; destaca el seguit d'actes al País Valencià. Ementem, per acabar, l'homenatge a Ferrer i Guàrdia i a les escoles laiques de Menorca, 10-17 de novembre, amb la mostra de CGT de Menorca i el Moviment de Renovació Pedagògica a la sala d'exposicions Sala Morell, a Ciutadella, on foren evocades les experiències educatives obreristes menorquines.¹⁹

¹⁹ *Catalunya*, òrgan d'expressió de la CGT de Catalunya i de Balears, desembre de 2009, n.112: 30.



Retrat del fundador de l'Escola Moderna.
Arxiu fotogràfic de Pere Solà, del fons dels descendents de Josep Ferrer i Guàrdia.



Escola laica de 1909 d'on era alumna la neboda del fundador de l'Escola Moderna
Laieta Ferrer Fontcuberta.
Arxiu fotogràfic de Pere Solà, del fons dels descendents de Josep Ferrer i Guàrdia.



Bano amb fotos, d'esquerra a dreta de Trini Ferrer, Francesc Ferrer i Guàrdia,
Paz Ferrer i Sol Ferrer.
Arxiu fotogràfic de Pere Solà, del fons dels descendents de Josep Ferrer i Guàrdia.

L'educació incessant:
les idees pedagògiques de Jean-Marie Guyau
*An incessant education:
Jean-Marie Guyau's pedagogical ideas*

Jordi Riba Miralles
Universitat Autònoma de Barcelona

«Així, veiem que en una autèntica educació hi ha molt per fer».
«Pel que fa al lliure conreu de les facultats de l'ànima, podem veure que encara està progressant» (Kant).¹

Data de recepció de l'original: maig de 2010

Data d'acceptació: juny de 2010

ABSTRACT

Who was this philosopher? Sol Ferrer says that his father considered him the author who had most influenced him. Jean-Marie Guyau, despite its short life, is an author at the crossroads of several eras. His views on education earned him an international audience. With the support of a moral philosophy, he wrote about how education should be in order to enable young people to cope with a new, complex and difficult world in the best conditions.

KEY WORDS: Jean-Marie Guyau, Ferrer i Guàrdia, Nietzsche, Spencer, moral philosophy, moral education.

¹ KANT, Immanuel. *Sobre pedagogia*. Vic: Eumo, 1991, pàg. 15 i 40.

RESUM

Qui fou aquest filòsof de qui Sol Ferrer diu que el seu pare, Ferrer i Guàrdia, considerava l'autor que més l'havia influenciat? Jean-Marie Guyau, no obstant la seva curta vida, és un autor a la cruïlla de diverses èpoques. Els seus punts de vista sobre l'educació li van valer una audiència internacional. Amb el suport d'una filosofia moral, escrigué sobre la manera com hauria d'ésser l'educació que permetés als joves afrontar en les millors condicions, un món nou, complex i difícil.

PARAULES CLAU: Jean-Marie Guyau, Ferrer i Guàrdia, Nietzsche, Spencer, filosofia moral, educació moral.

RESUMEN

¿Quién fue este filósofo, de quien Sol Ferrer dice que su padre Ferrer y Guardia consideraba el autor que más le había influenciado? Jean-Marie Guyau, no obstante su corta vida, es un autor en el cruce de varias épocas. Sus puntos de vista sobre la educación le valieron una audiencia internacional. Con el apoyo de una filosofía moral, escribió sobre cómo debería ser la educación que permitiera a los jóvenes afrontar en las mejores condiciones un mundo nuevo, complejo y difícil.

PALABRAS CLAVE: Jean-Marie Guyau, Ferrer i Guàrdia, Nietzsche, Spencer, filosofía moral, educación moral.

Qui fou aquest filòsof de qui Sol Ferrer diu que el seu pare, Ferrer i Guàrdia, considerava l'autor que més l'havia influenciat?² I que hauria llegit a París, els anys que hi va viure, en les seves llargues sessions a la Biblioteca Nacional.

Jean-Marie Guyau, no obstant la seva curta vida, és un autor a la cruïlla de diverses èpoques. Va poder conèixer el Segon Imperi, la Comuna, la invasió alemanya del seu país i la instal·lació progressiva de la Tercera República. Hereu de Plató i de Kant, fou també influenciat per Comte i Spencer. Els seus punts de vista sobre l'educació li van valer en aquell moment una audiència

² Cf. FERRER, Sol. *Vida y obra de Francisco Ferrer*. Barcelona: Caralt editors, 1980.

internacional. Amb el suport d'una filosofia moral, va voler fer una síntesi entre els ideals clàssics, les noves perspectives de la sociologia de Spencer i el punt de vista llibertari de Tolstoj, de cara a l'assoliment d'una educació que havia de permetre als joves afrontar en les millors condicions, un món nou, complex i difícil. Malgrat això, les obres del filòsof Jean-Marie Guyau són desconegudes avui en dia.³

Nascut el 1854 a Laval, era el fill d'Augustine Tuillerie, distingida educadora, més conegut sota el pseudònim de G. Bruno, autora de llibres que van experimentar una considerable difusió, entre d'altres: *Francinet*, *Le Tour de la France par deux enfants*⁴ i *Les Enfants de Marcel*. Fidel ell mateix a la tradició familiar, va escriure llibres per a nens i una notable obra sobre pedagogia, molt ben rebuda a l'època, també en altres països, com Alemanya, els Estats Units, Itàlia i Espanya.

La formació de Guyau, de conformitat amb els desitjos de la seva mare i Alfred Fouillée, el seu oncle i filòsof molt reconegut a l'època, que més tard es va casar amb la seva mare, no podria haver estat més convencional: Plató, Epictet i Kant van ser objecte dels seus estudis, i entre els contemporanis, Comte, Spencer i Biran i la seva «filosofia de l'esforç».⁵

A disset anys va obtenir la seva llicenciatura en Lletres i immediatament després es va dedicar a la traducció del *Manual* d'Epictet, precedida pel seu propi estudi dels estoics. En el mateix període, sota el pseudònim de Théophile Redon, va participar en un concurs a San Francisco amb una obra sobre l'educació i la moral, que li va fer aconseguir un premi. Dos anys més tard, amb només dinou anys, va rebre el segon premi, aquesta vegada de la prestigiosa Acadèmia de Ciències Morals i Polítiques de París, per un assaig sobre *La Història i la crítica de la moral utilitària*. Aquest treball, posteriorment desenvolupat, es va publicar en dos volums sota els títols *La moral d'Epicur* i *La moral anglesa contemporània*, respectivament, el 1878 i 1879.

Però, molt jove, va contreure la tuberculosi, i el 1876, un any després del seu nomenament com a professor del Liceu Condorcet (on uns quants anys més tard Ferrer i Guàrdia va ensenyar), va haver d'abandonar la feina. La seva malaltia el va obligar a buscar un clima més suau que el de París per passar-hi

³ Cf. CONTINI, Annamaria. *Jean-Marie Guyau, une philosophie de la vie et de l'esthétique*. Paris: l'Harmattan, 2001; RIBA, Jordi. *La morale anomique de Jean-Marie Guyau*. Paris: l'Harmattan, 1999.

⁴ A prop de vuit milions d'exemplars venuts.

⁵ Vegeu les precisions que Émile Berthelot va fer a la sessió de la Societat Francesa de Filosofia del 28 de desembre de 1905, consagrada a Guyau, que foren publicades al Butlletí de la dita societat l'any 1906.

els hiverns: en primer lloc va triar la costa atlàntica, Biarritz i Pau foren els llocs escollits, i després optà per la mediterrània Niça. I des de 1881 es va instal·lar de forma permanent a prop de Menton. Aquests van ser els seus anys més prolífics. Aquest mateix any 1881 va publicar un llibre de poemes titulat *Vers d'un philosophe*. El 1884, el llibre *Les problèmes de l'esthétique contemporaine*, i l'any següent, *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction* —treball dedicat a l'ètica en el qual se subratlla que els principis morals i estètics sorgeixen de la mateixa realitat de la vida. Aquest llibre li va valer l'admiració de Nietzsche, que el va anotar àmpliament, i encara avui es poden llegir aquestes anotacions a l'exemplar que se'n guarda a l'arxiu de Nietzsche a Weimar.

Un estudi sociològic sobre la religió, titulat *L'Irréligion de l'avenir*, va ser la darrera obra publicada abans de la seva mort. Guyau va morir l'any següent, 1887, a Menton, a l'edat de trenta-tres anys. Va ser enterrat al cementiri de Menton el mateix dia que Nietzsche va abandonar per sempre la Costa Blava.⁶

Alfred Fouillée en va publicar pòstumament alguns textos inèdits que li quedaven. El primer, el 1889, fou el mencionat text sobre educació, que sota el títol *Éducation et hérédité*, va ser considerat des del principi com un clàssic de l'ensenyament i va ser molt acreditat entre sociòlegs nord-americans de principis de segle. Fouillée també va publicar *L'Art du point de vue sociologique*. Finalment, l'any 1890, es publicà l'última obra pòstuma de Guyau: es tracta d'una edició, augmentada i supervisada per Bergson, d'un text titulat *La Genèse de l'idée du temps*, que Guyau ja havia publicat el 1885 a la *Revue Philosophique*.

Després de la mort de Guyau, gairebé totes les seves obres van ser traduïdes als idiomes europeus més importants. Les seves obres completes ho van ser al rus i a l'alemany.⁷ El 1906 la seva filosofia es va discutir a la Societat Francesa de Filosofia, però el 1928 el filòsof i teòleg alemany Hans Pfeil⁸ ja parlà de Guyau com un filòsof desconegut a Alemanya, igual com havia ocorregut a França, on la seva obra ja havia estat eclipsada per la de Bergson i la de Nietzsche.

⁶ Per a una millor descripció de la relació entre ambdós filòsofs, vegeu el meu text «Nietzsche y Guyau: la mirada del otro», *Perspectivas nietzscheanas*. Buenos Aires: 1998.

⁷ L'edició de les obres completes de Guyau en llengua alemanya és deguda a Ernst Bergmann, que hi ha escrit igualment un important estudi introductiu: *Die Philosophie Guyaus*. Leipzig: 1912.

⁸ PFEIL, Hans. *Guyau und die Philosophie des Lebens*. Ausbourg: 1928.

INFLUÈNCIES I CONTEXT

Guyau, com ja ha estat assenyalat, va publicar, a més de la seva extensa obra filosòfica, una sèrie d'obres per a les escoles molt apreciades a l'època: *Première année de lecture courante*, *L'Année préparatoire*, *L'Année enfantine*. No hem d'oblidar que l'època en què va publicar la major part de la seva obra està marcada pel desenvolupament de l'escola pública de Jules Ferry i l'establiment d'una educació cívica i moral a les escoles primàries.

Però abans, a setze anys, Guyau havia estat testimoni de la confrontació entre França i Alemanya, l'efecte de la qual va ser força notable. De fet, els intercanvis culturals⁹ entre els dos països eren encara més intensos en la mesura que cada un era un mite per l'altre: França ho era per la literatura i la Revolució, Alemanya per la filosofia. La reacció de Guyau davant d'aquest enfrontament ens és desconeguda, però com no podem imaginar que es va enfonsar l'optimisme compartit per Auguste Comte quan profetitzava que el progrés de la ciència i la tecnologia comportarien el final de les guerres i els règims militars?

Els conflictes militars, les revoltes dels treballadors, van enderrocar la idea d'un ordre nascut de progrés i van presentar el dubte en les ments dominades pel determinisme. Jean-Marie Guyau, com més endavant va fer Durkheim, va recórrer al concepte d'anomia per explicar els esdeveniments que escapaven cada cop més a les explicacions causals.¹⁰ L'establiment de la Tercera República, la creació d'un nou ordre moral,¹¹ afecta el pensament del jove Guyau, encara que hem d'assumir que foren les lectures fetes el que marcà amb més determini el seu pensament.

El període va ser també, des del punt de vista de les idees, molt complicat, ja que posà en competència i en oposició moltes tendències i molts moviments, com mai possiblement havia passat abans. El diagnòstic del moment va insistir en l'abundància¹² d'idees que floriren pertot arreu sense saber com conciliar-les: el desenvolupament de l'ideal democràtic, el creixement de la ciència, la competència per la possessió de la riquesa, el somni de tornar a la

⁹ Cf. DIGEON, Claude. *La Crise allemande de la pensée française, 1870-1914*. Paris: PUF, 1992.

¹⁰ DUVIGNAUD, Jean. *Hérésie et Subversion*. Paris: La Découverte, 1986, pàg. 136, estima sobre aquest tema que la Comuna de París va ser l'únic gran esdeveniment col·lectiu anòmic del segle XIX.

¹¹ Cf. BARNI, Jules. *La Morale dans la démocratie* [1868]. Paris: Kimé, 1996, una de les bíblies dels fundadors de la Tercera República. Barni fou també traductor de Kant.

¹² Cf. DARLU, M.-A. «Classification des idées morales du temps présent». A: *Morale sociale*. Paris: Alcan, 1909.

natura... són totes aliment del malestar intel·lectual de l'època, marcada per l'antagonisme entre classes socials, la reflexió sobre les diferències racials, la sensació de llibertat i de la necessitat de la igualtat, l'esperit d'individualisme confrontat al de renúncia; afegit a tot això, altres idees més antigues sobre el budisme, l'epicureisme, l'estoïcisme, es van revifar amb força, en un context on el cristianisme, tot i no ser l'únic, encara es manté com a punt de suport de moltes ments.

LA REFLEXIÓ MORAL

Sotmès a aquest corrent de contradiccions, pensadors com Guyau es pregunten què poden filosòficament oferir a les ments profundament pertorbadades. Es pregunten si hi ha un punt d'acord i de convergència on els pensaments es puguin retrobar. L'horitzó intel·lectual és ple de noves perspectives, en particular, l'evolucionisme que presenta l'obra de Spencer¹³ posa en qüestió els principis bàsics sobre els quals, no només reposava la concepció de la vida, sinó també l'art, la religió i les normes que regeixen la conducta humana, que s'han de considerar com a resultats històrics, el canvi d'opinions en el procés.

Els principis de l'evolució, aplicada a la consciència, conviden a descobrir l'origen de la societat per assistir a la gènesi de la consciència i seguir la formació de les idees morals: són el resultat de l'experiència acumulada per la humanitat i són l'aliment de la vida inconscient de cada individu.

El concepte de deure s'entén com el llegat que la humanitat antiga ha fet a la humanitat present, i és, per tant, anterior a tot raonament. De cap manera no es tracta de la veu de Déu, sinó de la veu dels morts, és una expressió de govern dels morts sobre els vivents, del qual Comte ens parla. En un article sobre la crisi de la moral, atribuït a Scherer, hi ha una anàlisi d'aquesta nova concepció de la moralitat, i l'autor es pregunta què hauria pensat Kant en descobrir que les idees no descendeixen d'un cel totalment pur, sinó que són fruit d'una llarga història de llàgrimes, sang i errors humans.

La concepció evolucionista de la moralitat s'anava convertint en omnipresent; com ha assenyalat M.-A. Darlu, implica, entre altres coses, que la moral té un origen social, el bé i el mal consisteixen essencialment en la relació que les nostres accions tenen amb l'interès i les condicions de la vida social. Allò que estimula el desenvolupament de la societat és bo, i si no, es considera que

¹³ Cf. BEQUEMONT, Daniel; MUCCHIELLI, Laurent. *Le Cas Spencer*. Paris: PUF, 1998.

promou el mal. Per tant, la moral, vista com una branca de les ciències socials, perd el seu origen religiós i la seva aurèola divina. Aquesta tendència, que sorgeix de les obres de Comte i Spencer, va créixer al llarg del segle XIX, i Guyau incorpora la idea que les dificultats aniran creixent a causa de l'evolució de la societat cap a una més alta complexitat:

«plus un organisme est parfait et par conséquent complexe, plus son développement harmonieux se trouve confronté à des obstacles». ¹⁴

Basant-se en aquest punt de vista filosòfic, la preocupació pel futur el va portar a escriure *Educació i herència*.¹⁵ Aquest text, escrit al final de la seva curta vida, va ser traduït a diversos idiomes i es va convertir amb el temps en un clàssic. Va gaudir especialment de molt d'èxit als Estats Units, on s'utilitzà sovint com un llibre de referència. Aquest llibre, com tota l'obra de Guyau, s'inscriu en un context marcat, per una banda, per la influència de Kant, molt present en tota la tradició filosòfica francesa de la segona meitat del segle XIX; i per l'altra, per escrits dels filòsofs utilitaristes i evolucionistes anglesos. La idea de l'educació implica un objectiu de progrés, a partir de la Il·lustració, i adaptable al segle XIX, amb les idees evolucionistes fent de mitjanceres.

Guyau va restaurar, com ja s'ha dit, el sentit i el culte de la vida, fins i tot abans de William James, Nietzsche i Bergson. Es tractava de «la vida intensa i expansiva», de l'esforç acompanyat de l'esperança.¹⁶ Aquesta idea va despertar en ell la idea d'educació com donar concordança a la vida individual dins la vida social. En aquesta perspectiva, Guyau va voler caracteritzar d'anòmica la seva filosofia, en el sentit que per ell la normalitat possible és viable en éssers humans, sense recórrer als grans sacrificis per guanyar la virtut o la felicitat, perquè és difícil d'aconseguir. El possible és només la primera adaptació al medi, i la moralitat, que no comporta ni la recerca de la virtut o de la felicitat, simplement s'ha d'ensenyar a millorar l'adaptació dels éssers humans al seu entorn individual i social. La seva concepció de la moralitat podria estar més a prop del que Lipovetsky ha anomenat «una ètica indolora dels temps democràtics».¹⁷

¹⁴ Guyau fa la citació sense donar cap referència.

¹⁵ GUYAU, Jean-Marie. *Éducation et hérédité*. Paris: Alcan, 1889.

¹⁶ Cf. GUYAU, Jean-Marie. *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*. Paris: Fayard, 1985.

¹⁷ Cf. LIPOVETSKY, Gilles. *Le Crépuscule du devoir*. Paris: Gallimard, 1992, pàg. 152.

LES IDEES PEDAGÒGIQUES

Guyau repren aquest tema en les seves idees educatives. La veritable educació, diu, ha de ser desinteressada: educa el nen per a si mateix, per al país i especialment per a tota la humanitat. Es tracta de l'universalisme kantian, que en Guyau adopta l'aparença de la solidaritat. L'educació vinculada a la idea de la vida pren la forma de l'educació solidària, no només amb els altres, sinó també amb les generacions futures. La dificultat de la tasca de l'educació, aleshores com ara, va néixer com a dificultat d'harmonitzar les dimensions individual i social de l'existència amb un esperit universal i de solidaritat que busca l'educació per a tothom.

Alfred Fouillée escriu en el seu llibre sobre l'educació que Guyau es manté fidel a la seva principal preocupació: donar el primer lloc a la formació moral, cosa que va donar lloc al fet que desenvolupés amb més aprofundiment el principi de la moralitat, en relació amb la manera com ho havia fet en el seu anterior treball, l'*Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*. En aquest llibre havia posat més l'èmfasi en l'aspecte individual de la moral concebuda com la vida més intensa i més extensa. Per contra, a *Éducation et hérédité* insisteix en l'aspecte social de la moralitat. Per Guyau l'activitat real de la persona és una activitat social. Descriu aquest moment com a «ideal límit», de la mateixa manera com en els Pensaments sobre l'educació Kant assenyala que «l'era de la moralització» és la primera de les finalitats de l'educació a aconseguir:

«Un dels principis de l'art educatiu que haurien de tenir en compte sobre-tot els homes que planifiquen l'educació és que els nens han de ser educats no solament de cara a l'estat actual de l'espècie humana, sinó també de cara a un estat futur possiblement millor, és a dir, d'acord amb la idea de la humanitat i amb el seu destí global».¹⁸

En aquesta perspectiva, Guyau dona una definició de la pedagogia que l'apropa a les idees de Kant:

«Nous pourrions définir la pédagogie comme l'art d'adapter les générations nouvelles aux conditions de la vie la plus intense et la plus féconde pour l'individu et pour l'espèce. On s'est demandé si l'éducation a un but indi-

¹⁸ KANT, Emmanuel. *Sobre Pedagogia*. Vic: Eumo, 1991, pàg. 12.

viduel ou un but social; elle a ces deux buts à la fois: elle est précisément la recherche des moyens de mettre d'accord la vie individuelle la plus intense avec la vie sociale la plus extensive».¹⁹

El nostre autor continua dient que l'educació ha de tractar de convèncer el nen que és capaç del bé i incapaç del mal. Per tant, es tracta d'una educació de la voluntat:²⁰ ser moral és, doncs, sentir la força de la voluntat i dels molts poders que hom porta en si mateix; concebre la superioritat del possible amb l'objectiu universal sobre d'aquells que tenen objectius específics, la unió de tendències essencials en la naturalesa humana creix amb la distància a la pura necessitat inherent a les funcions del cos gruixut. Per aquesta raó, la moral és el gran objectiu de l'educació. Fouillée diu sobre això:

«Pour Guyau, l'éducation morale consiste essentiellement à développer, dans l'esprit de l'enfant, la représentation d'un moi idéal qui, par la persistance et la profondeur de son action intime, devienne l'idée-force directrice de sa conduite. Ce moi idéal est en même temps le moi normal. De plus et surtout, il faut faire comprendre à l'enfant que la réalisation de son moi social, passe par l'élargissement de ses sympathies vraiment humaines et de ses intérêts vraiment humains. Il faut que l'enfant se sente continuellement en communication étroite avec la société entière dont il fait partie et que son moi devienne ainsi de plus en plus identique à celui de tous. Il y a quelque chose de nous dans les autres hommes, et ce n'est pas sans raison que nous nous sentons dégradés à nos propres yeux par quiconque dégrade l'humanité».²¹

Hi ha, no obstant això, entre els dos filòsofs un desacord significatiu pel que fa a la manera de mirar cap endavant. Guyau va dir sobre això:

«L'avenir, c'est nous qui le déciderons peut-être, par la manière dont nous aurons élevé les générations nouvelles».²²

¹⁹ GUYAU, Jean-Marie. *Education et hérédité*, pàg. IX.

²⁰ Cf. PAYOT, Jules. *L'Éducation de la volonté*. Paris: Alcan, 1894.

²¹ FOUILLEE, Alfred. *La Morale, l'art et la religion d'après Guyau*. 8a ed. Paris: Alcan, 1913, pàg. 223.

²² GUYAU, Jean-Marie. *Éducation et hérédité*, pàg. IX.

Juntament amb això, podríem recordar les últimes paraules del seu llibre *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*:

«Nulle main ne nous dirige, nul œil ne voit pour nous; le gouvernail est brisé depuis longtemps ou plutôt il n'y en a jamais eu, il est à faire: c'est une grande tâche, et c'est notre tâche».²³

Així, Guyau, que havia extret alguns dels seus pensaments dels filòsofs contemporanis anglesos,²⁴ apareix en desacord amb ells sobre aquest punt i va dir que s'havia equivocat perquè havia confós de manera absoluta la moral amb l'instint social: es confon probablement en la realitat pràctica, però la realitat no esgota totes les possibilitats.²⁵ Creu efectivament que:

«Si l'on veut exercer sur les enfants une influence morale, il faut diriger leurs actions avant de leur enseigner des maximes».²⁶

Així doncs, la veritable educació necessàriament ha de tendir al desenvolupament de totes les facultats del nen, provocar el desig d'acció i de la pròpia activitat; donar-se com a objectiu un desenvolupament harmoniós, com ja va ser assenyalat abans que ell per Leibniz, Locke i Voltaire. La millor educació és aquella que no és simplement instructiva, sinó suggestiva i, per tant, directora. És en aquest sentit que Guyau s'oposa a les idees pedagògiques de Tolstoj, molt presents a l'època:

«Tolstoï, dans son École d'Yasnïa Poliana, part de ce principe que toute règle à l'école est illégitime, que la liberté de l'enfant est inviolable, que le maître doit même recevoir des élèves l'indication des matières à étudier et des méthodes à suivre. Tolstoï croit que la vraie liberté existe avant toute culture, que la Providence suffit à tourner vers le vrai et le bien les hommes abandonnés à eux-mêmes».²⁷

²³ GUYAU, Jean-Marie. *Esquisse d'une morale...*, pàg. 222.

²⁴ Cf. GUYAU, Jean-Marie. *La Morale anglaise contemporaine*. Paris: Baillière, 1879.

²⁵ GUYAU, Jean-Marie. *Éducation et hérédité*, pàg. 59.

²⁶ *Ibid.*, pàg. 79.

²⁷ *Ibid.*, pàg. 138.

Però, segons creu Guyau, no s'ha de transmetre a l'escola la idea de la societat tal com el gran escriptor la concep, l'anarquia escolar és una preparació horrible per a la vida organitzada i legal de les societats actuals. L'escola no ha de convèncer el nen que la seva única llei és el seu plaer, reprimint pel de l'altre, o que la vida és feta per a la diversió. Guyau conclou que aquest sistema no crea ciutadans:

«Le but de toute réforme sociale et pédagogique ne doit pas être de diminuer dans la société humaine l'effort, condition essentielle de tout progrès, mais au contraire d'augmenter l'effort productif par une meilleure organisation et distribution des forces, comme on augmente souvent la qualité de travail produit dans une journée en ramenant de douze à dix les heures de travail».²⁸

Guyau afegeix, a més, que la plaga de la societat moderna està en l'oblit dels ensenyaments morals comparats amb els ensenyaments tècnics. Però té motius per dubtar de la possibilitat de l'ensenyament de la moral. Assenyala que tota l'educació moral ha d'incloure una part positiva i altres de conjecturals; a la part positiva un teorema fonamental ha d'ocupar la part principal de qualsevol tipus d'educació moral: la fecunditat de la vida. Intensificar i potenciar l'expansió de la vida és l'objectiu fonamental. Aquesta és la part que s'ha d'ensenyar.

«L'abus de l'instruction trop purement intellectuelle, loin de moraliser toujours, n'aboutit souvent qu'à faire des déclassés. Si l'enfant, devenu homme, ne parvient pas à ce qu'il ambitionnait, il s'en prend à la société, l'accuse de mauvaise organisation; dorénavant il verra tout en mal et détestera tout le monde. S'il est faible et épuisé, il ira dans ce qu'on a appelé le "régiment des résignés" de ceux qui ont baissé la tête, ne se sentant pas de force à se révolter, mais sont toujours prêts à servir les révoltés quand ceux-ci auront donné le premier assaut».²⁹

²⁸ GUYAU, Jean-Marie. *Education et hérédité*, pàg. 210.

²⁹ *Ibid.*, pàg. 131.

CONCLUSIÓ

La millor manera de fomentar el desenvolupament de l'ésser humà és en la idea que Guyau havia abordat ja en anteriors escrits, especialment a *l'Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*: el poder engendra el deure, ja que va abans. Aquesta idea, pròpia a tota la filosofia de Guyau, es repeteix al seu llibre sobre l'educació. Hi ha dins l'ésser humà una necessitat d'educació incessant, una idea que Guyau havia recollit de Flaubert, si ens atenim al que Fouillée indica a la seva introducció al llibre de Guyau.

Hem d'aprendre sempre: des d'aprendre a parlar fins a aprendre a morir. Per aquesta raó, sembla que el més raonable és preparar els futurs adults per adaptar-se als nous temps, en constant evolució. L'educació ha d'estar basada en projectes educatius que puguin proveir els joves d'eines que els permetin desenvolupar una comprensió del complex i canviant món en què vivim i que Guyau ja havia previst, com també havia posat en relleu el risc que correrem si no ho fem.

Aquesta necessitat de formació contínua va més enllà dels llocs tradicionals de transmissió: l'escola, l'institut i la universitat, i específicament, s'ha de dirigir cap a l'altre, en lloc d'afavorir les forces de gravitació sobre un mateix.

Las coordenadas morales y filosófico-educativas de Ferrer¹

Ferrer's moral, philosophical and educational coordinates

Pere Solà Gussinyer

Universitat Autònoma de Barcelona

Data de recepció de l'original: maig de 2010

Data d'acceptació: juny de 2010

ABSTRACT

Exploration of the thought of Francesc Ferrer i Guàrdia after two series of político-morales reflections, one of them, *Feuilles détachées*, virtually unheard, and reproduced in Appendix in this dossier. The other, the «Principios de moral científica para uso de las escuelas racionalistas» is best known. Ferrer ideas discussed in this article are the basis of a sketch of rationalist educational program, focused on action and word askesis, activism and experimentation-based humanism. They are product of his time on many points, but in others transcend it and have an added value of modernity.

KEY WORDS: Rationalist education, Francesc Ferrer i Guàrdia, Catalan pedagogy, Ferrer's historiography, *Feuilles détachées*, morality, science, laicism

¹ La base de esta contribución, en castellano e inglés, es una comunicación a un congreso internacional de educación de adultos: SOLÀ I GUSSINYER, Pere. «Freethinkers, libertarian and adult learning : about Sol Ferrer (1891-1976)» *Adult learning and the challenges of social and cultural diversity: 2: Proceedings of the 5th ESREA European Research Conference / diverse lives, cultures, learnings and literacies*, 2007: 246-258

RESUM

Exploració del pensament ferrerian a partir de dues sèries de reflexions polític-morals, una d'elles, *Feuilles détachées*, pràcticament inèdita i que aquest dossier reproduceix en apèndix, i l'altra més coneguda, «Principios de moral científica para uso de las escuelas racionalistas». Les idees de Ferrer que hi són analitzades són com el croquis d'una pedagogia racionalista, humanista, de l'acció i la paraula, basada en l'activisme i l'experimentació. Són fruit de la seva època en molts punts, però a d'altres la trascendeixen i ofereixen un valor afegit de modernitat.

PARAULES CLAU: Educació racionalista, Francesc Ferrer i Guàrdia, pedagogia catalana, historiografia ferreriana, *Feuilles détachées*, moral, ciència, laïcisme

RESUMEN

Exploración del pensamiento ferreriano a partir de dos series de reflexiones político-morales, una de ellas, *Feuilles détachées*, prácticamente inédita y que este dossier reproduce en apéndice. La otra, los «Principios de moral científica para uso de las escuelas racionalistas» es más conocida. Las ideas de Ferrer analizadas en este artículo constituyen algo así como la base de un esbozo de pedagogía racionalista, humanista de la acción y de la palabra, basada en el activismo y la experimentación. Son fruto de su época en muchos puntos, pero en otros la trascienden y presentan una valor añadido de modernidad.

PALABRAS CLAVE: Educación racionalista, Francesc Ferrer i Guàrdia, pedagogia catalana, historiografia ferreriana, *Feuilles détachées*, moral, ciencia, laicismo

Frente a quienes todavía hoy sostienen que Ferrer era un palurdo intelectual sin ideas, vale la pena rescatar algunos de sus planteamientos, que deben mucho a Kropotkin, Réclus, Marx o Guyau, amén de Spencer.

Aquí sigo, por un lado, los pensamientos por mi descubiertos entre los papeles investigados en el archivo de California, apuntes que Sol Ferrer guardó en su archivo, sin sacarles, incomprensiblemente, gran partido. Se trata de unas hojas sueltas de Francesc Ferrer i Guàrdia «no siempre leíbles» («*Feuilles*

détachées, pas toujours lisibles trouvées, dernièrement, dans le tiroir d'un meuble ancien du Mas Germinal»).

No sabemos cuándo fueron encontrados ni por quién, es decir cómo le llegaron a Sol Ferrer. No hemos podido sacar el asunto en claro en nuestras pesquisas en el entorno familiar de Ferrer. Se exponen en apéndice de este dossier, reproducidos en lo posible en su literalidad y en su expresión genuina, no siempre canónica, ni sintáctica ni literariamente hablando. No olvidemos que se trata de apuntes no publicados y acaso considerados no publicables, en los que no faltan giros galicistas.

Reparemos en que buena parte de la formación autodidacta de Ferrer se realizó en Francia, sociedad que en no pocos casos tomó como modelo, ya que según él la «civilización, traspirenaica nos ha adelantado de un siglo». De ella admira *su sentido de la relatividad*, al tiempo que se declara asustado por los propios rasgos de «apasionamiento hispano».²

Por su parte, el original de «Principios de moral científica para uso de las escuelas racionalistas», también analizado por el autor de este artículo en el archivo Ferrer de San Diego hace unos años, ya nos era conocido por las publicaciones de Sol y ha sido no ha mucho editado por la Fundación Francesc Ferrer i Guàrdia de Barcelona.³ Como todas las citas se han extraído del original manuscrito, ahorramos al lector su referencia continuada para así agilizar el proceso.

El fundador de la Escuela Moderna era hijo intelectual de su tiempo y de su cultura. Podemos encontrar la filiación, hasta cierto punto, de sus ideas repasando sus referentes intelectuales: P. A. Kropotkin, C. Malato... El primero terminó su estudio sobre *Orígen y evolución de la moral* con una evocación muy positiva de J. M. Guyau, de quien recoge su idea de las creencias que guían la acción humana se basan en la fuerza de ésta: «tan sólo la acción nos da fe en nuestras fuerzas, en los demás, en el mundo entero (...) el pensamiento puro, en cambio, la soledad, nos quita nuestras fuerzas».⁴

No es la religión lo que guía la excelencia moral, sino la vida en sociedades y observación de la naturaleza. Se presume por parte de Kropotkin, siguiendo a Guyau, que el instinto moral es característico de la naturaleza humana, y

² «*Feuilles détachées*» (FD), aforismo 65º

³ Véase el artículo introductorio de P. Solà del dossier, la referencia a la edición de *Principios de moral científica* [Centenario Ferrer i Guàrdia, prólogo de Vicenç Molina]

⁴ KROPOTKIN Pedro. *Orígen y evolución de la moral*. Moscou: Biblioteca Virtual Antorcha. Edic. Cibernètica, 2003. Prólogo original de N. Lebedeff, maig 1922.

constituye un elemento incluso más primordial que la consciencia. El príncipe ruso Piotr Alekséyevich Kropotkin (1842-1921) destacó cómo, según Guyau, la moral natural, regida por un deseo congénito de riesgo intelectual y de lucha vital, destronaba a la moral religiosa, que acaba dando paso a una ética natural, que el propio sentido humano de sociabilidad alimenta en su desarrollo.

Para el anarco-comunista ruso era un axioma el sentido innato de justicia en los hombres y una realidad el impulso humano hacia el establecimiento de vínculos afectivos, no menos naturales, de fraternidad. Para ello se apoyó en la antropología de autores clásicos mundiales próximos como Comte, Darwin, Spencer o más remotos como Bacon, Grocio, Spinoza o Goethe.

El concepto de «vida» fue de suma importancia en la concepción de Ferrer, educador bastante sintónico con Kropotkin de quien era amigo personal.

¿Hasta qué punto su sensibilidad al respecto fue la de coetáneos como el filósofo Guyau, conocido tanto directamente como a través de políticos y filósofos glosadores del mismo, como el aludido Kropotkin?

En la moral «científica» de Kropotkin la libertad tenía como objetivo «sembrar vida»:

«Siembra vida a tu alrededor. Ten en cuenta que si engañas, si mientes, si intrigas, si estafas y defraudas, te rebajarás a ti mismo, te degradarás, confesarás de antemano tu propia flaqueza, jugarás el papel del esclavo del harén que se siente inferior a su amo (...). No acuses a la humanidad si tú mismo, por tu propia decisión, paralizas tus energías. Sé por el contrario fuerte, y cuando veas la injusticia y la hayas identificado como tal (desigualdad en la vida, una mentira en la ciencia, un sufrimiento causado por otro) rebélate contra lo mismo, lo falso y lo injusto».⁵

La conducta de quien siente interiormente «el vigor juvenil» y aspira a «gozar de una vida plena, perfecta y desbordante, es decir, conocer el supremo gozo que puede desear un ser vivo», exige fortaleza sostenida y tenacidad vital y comporta aceptar las «impresiones fuertes», las «alegrías profundas», pero también «profundos pesares».

La condición necesaria, pero no suficiente, de una existencia ética radica, prosigue Kropotkin, en atenerse a «los simples principios de una justa igual-

⁵ KROPOTKIN, Pedro. *La moral anarquista: Folletos revolucionarios*. Introd. R. N. Badwin. Barcelona: Tusquets, 1977. 125

dad». Pero más allá del principio negativo de no provocar injusticia, la vida moral plena, según Kropotkin, se consigue cuando se lucha activamente para unas relaciones justas y solidarias. La lucha por la justicia y la libertad de todos hace más intensa la vida y la justifica: «entonces habrás vivido; y unas horas de esa vida valen años gastados vegetando (...). Lucha para que todo pueda vivir esa vida rica y desbordante. Y no dudes de que en esta lucha hallarás un gozo superior al que pueda proporcionarte cualquier otra cosa».⁶

Es precisamente ésta la perspectiva en la que se colocaba Ferrer al considerar que el pedagogo tiene la misión de ayudar al niño a captar en toda su amplitud y todo su sentido el momento presente, el momento vivido: «el pasado pasó, el futuro ya llegará —si se duplica su vida, que no sabemos lo que durará... Aprender a descifrar, ver y gozar de lo que todos no saben ver».⁷ La idea de la vida —de una vida gestionada con fortaleza kropotkiniana— es central en esta pedagogía: «cada cual tiene que enfocar cuál ha de ser su vida. El embrollo (¿??) del alma (¿??) es hartó complicado, se simplifica tendiendo a la meta más allá, a la misión para la cual no fallará el valor».⁸

Cada cual construye su vida en la complejidad del vivir. Pero hay que seguir un camino trazado, tender hacia una meta, acometer una misión con decisión y valor. Ferrer es taxativo al respecto, en un sentido próximo —una vez más— al de la filosofía de Guyau: «la vida por si misma no tiende a probar nada, cada cual le da el significado que alcanza su sino o su pensar». La sentencia es ambigua. Ya que no es lo mismo el destino —el sino— que el pensar.⁹

En cambio no parece en absoluto que F. Ferrer Guardia se adhiriera a un «naturalismo» o fe ciega en la naturaleza humana, de ascendencia roussoniana, si bien, en línea con J. J. Rousseau, confía en el «sentido innato de la justicia, de la justa repartición» del niño.

Contra la práctica educativa tradicional («generalmente se trató de frenar lo que se supone “sobrante” de energía vital en el niño»), de lo que se trata es de elevar su psique «al plan(o) de las manifestaciones más puras y nobles. En un niño, hasta sus defectos, bien dirigidos, son palancas de virtud. Trocar, por ejemplo, su avidez en anhelo, desarrollar así su sensibilidad...».¹⁰ La pedagogía

⁶ Ibid.

⁷ «*Feuilles détachées*» (FD), 13º

⁸ FD, 17º

⁹ FD, 18º

¹⁰ Prefacio de «*Feuilles détachées*»

de Ferrer es, decididamente, más intervencionista o dirigista que las orientaciones de Rousseau. O si se quiere más pragmática y menos hipócrita.

En cualquier caso para una intervención educativa en condiciones, la libertad de cátedra es vital. En efecto, «el maestro y profesor tienen que disfrutar de plena libertad, respecto a su derecho de enseñar según su modo y juicio personal. El alumno aprovechará la diversidad de directivas personales, distintas visiones, distintos temperamentos, al igual como las aprovecha confrontando, ampliando su conocimiento, gracias a la variedad de las disciplinas del programa escolar».¹¹

Y prosigue contraponiendo la decisión de la intervención escolar (con «cierta brutalidad» no exenta de sana alegría) a la condescendencia, por otro lado necesaria, del espacio doméstico. Nada de no directividad, nada de un «hands off» al estilo que él califica de «tolstoyano»: «el maestro con cierta brutalidad pero con sana alegría, debe contrarrestar el exceso de blandura de la madre en el hogar, que suele debilitar moralmente al niño, (pero que tienen sin embargo su eficacia lenitiva, imprescindible). El maestro, pues, tenderá en (sic) colocar el alumno frente a los puñetazos de la vida, dándole el vigor que requiere una normal reacción, haciéndole(?) actuar, sin desmayos—; nada de inspirarse del método tolstoyano!». ¹²

La tendencia «directiva» de Ferrer está fuera de dudas. Nada de ñoñerías antiautoritarias. La educación permite crecer en humanidad, tarea nada fácil: «No es tarea fácil ser hombre... en su mejor sentido. Con el buen ejemplo no basta, el niño necesita del apoyo varonil que le aliente, sostenga, oriente, guíe». ¹³ La utilización del adjetivo «varonil» parece aquí deberse más a la búsqueda de un sinónimo de «enérgico» o «decidido» (o a un atavismo inconsciente) que a un prejuicio deliberado de tipo sexista. De la misma forma otra reflexión apunta a «desarrollar en el niño el vigor espiritual», «la hombría», en convencimiento de que «la mayoría de los defectos (por no decir todos) [se producen] por falta de valor: se miente por flaqueza moral, la pereza también es hija de cobardía». ¹⁴

Desde postulados cientifistas (positivistas) Ferrer se pregunta si «estos defectos» «¿no se remediarían gracias a un [adecuado] progreso de la fisiología y la psicología?». ¹⁵ Y lo que es pregunta pasa a ser afirmación: el mal humor, cierto pesimismo ñoño, y tantos [otros defectos de comportamiento] «hoy día

¹¹ FD, 1º

¹² FD, 2º

¹³ FD, 16º

¹⁴ FD, 37º

¹⁵ FD, 38º

al estudio, desaparecerán con el progreso científico (...), "pecados"- flaquezas físico-morales, patológicas, que no merecen reprobación ni castigos, sino curación». En definitiva, la «envergadura espiritual» (sic) va casi siempre unida al ser del «hombre valeroso, bueno». F. Ferrer Guardia añade: «creo preferible un ser malo pero inteligente», a otro ser declaradamente «tonto, éste, más dañino».¹⁶

Para permitir el crecimiento personal, nada más desaconsejable que la rigidez y dureza: «nunca reprochar con severidad y viveza una falta. Alabar siempre generosamente lo bueno que hay en todo niño. Si en un caso no lo hubiera, inventarlo, darlo por cierto, es el único procedimiento para forjar en este alma desventajada lo que tal vez cobija en forma menguada y no supiste descubrir».¹⁷ Ferrer dice que el pedagogo debe actuar sobre un ser hipotéticamente mejor, que pueda llegar a tener los valores y virtudes que se le presupone.

Precisamente ésta sería una de las reglas de oro de la pedagogía: la ilusión o predisposición de suponer al educando mejor de lo que realmente es e igual a como puede ser.

Aquí conectamos con uno de los aspectos centrales (al cual ya se ha hecho referencia anteriormente en este artículo) de la propuesta pedagógica ferreriana, que además coincide mucho con su talante personal, con su forma de entender la relación pedagógica, tal como transmitieron oralmente o por escrito alguno de sus antiguos alumnos: el entusiasmo, la «euforia», una alegría no exenta de cierta ironía socrática: «yo creo que las "teorías de la alegría" son más morales que las dictadas por la severidad de un hipocondríaco/por una austera severidad». No puede ser más meridiano el sentir de Ferrer al respecto: «la "euphorias" todo lo ilumina. Como sol radiante envuelve de bienestar y calor/calor y bienestar».¹⁸

El principio pedagógico de la alegría es envolvente, es fuente de franca abertura hacia el bien y la grandeza de alma, da ligereza a lo que podría ser muy gravoso: el cumplimiento del deber. Veamos dos formulaciones de esta idea: «la alegría inspira bondad, generosidad, indulgencia, halla también en sí fuerza motriz para arrear y engalanar la tarea que a solas o en grupo, se nos encomienda- no digo impone.../La alegría inspira bondad, generosidad, es imprescindible para el clima pedagógico. Halla en sí la fuerza motriz para arrear y engalanar la tarea (...)».¹⁹

La intervención educativa desde la alegría no sólo genera lo que hoy en día denominaríamos en castizo «buen rollo», un ambiente educativo sano, sino que

¹⁶ FD, 39º

¹⁷ FD, 15º

¹⁸ FD, 42º. Euforia (del griego εὐφορία), originariamente estado de ánimo de gran bienestar.

¹⁹ FD, 43º

también propicia una acción educativa más eficiente. Así, «por ejemplo, una palabra dada, regañando, se cumple a medias, cuando no se queda sin cumplir..., pero la que se da a gusto, ¡se cumple más pronto dos veces que una!». ²⁰

No es extraño que las reflexiones sobre los efectos educativos de la intervención «eufórica» se vean seguidas en los apuntes que comentamos de una reflexión lapidaria en el sentido de que «todo lo antinatural es/parece/ patológico». ²¹ Sabida es la insistencia en el discurso ferreriano acerca de acercar la pedagogía a la naturaleza.

Y, aunque no parece que Ferrer no se extienda aquí mucho en la conexión entre la intervención educativa desde la alegría y el principio de una educación basada en lo natural, en la naturaleza, sí sugiere ideas interesantes. Para empezar, la alegría postulada no es algo tan espontáneo, primario o «natural». Requiere, por un lado, decisión de espíritu.

Y, por otro lado, sostener un registro de alegría es un deber para con nosotros mismos y para nuestro entorno o prójimo, sobre la base de que: «la alegría que parece tan natural, según los casos, requiere a veces mucha fortaleza y (no es tan fácil como parece[esta frase está tachada en el original]), es, pero es siempre un deber ineludible, con gran variedad de matices, pero siempre consiste en un deber para nosotros mismos y, más todavía, para los con quienes convivimos». ²²

Más tarde sigue otra oscura reflexión, acaso «pedagógicamente incorrecta» y desde luego lesiva a la igualdad de género, a lo que al parecer Ferrer presenta excusas a la posible audiencia. Se refiere al vínculo entre el amor libre, satisfacción conyugal y la «teoría de la alegría»: «Otro ejemplo! A nuestro bochorno varonil preguntaré ;porqué suele nuestro honor desertar la mujer de quien nos hemos saciado...? y sin embargo ;suele consagrarse deslumbrante/ fragante/ para la nueva elegida? (...). Pero esto es harina de otro costado (sic). Caemos vilmente, mereciendo veredictos severos de nuestra propia conciencia, por falta de saber armonizar nuestro comportamiento según las leyes y medidas de estas que llamo “teorías de la alegría” (...), tal vez más eficaces, según los temperamentos, que las normas “estéticas” del comportamiento». ²³

Constata Ferrer una de las ideas básicas de cualquier teoría de la educación informal, al afirmar que, aunque «se dice que: “ce n’est pas l’habit qui fait le moine”; /creo que sí en cierto sentido/ Ya que sí, en cierto sentido. Se es hijo del ambiente/

²⁰ FD, 43º

²¹ FD, 41º

²² FD, 45º

²³ FD, 44º

medio/ en que uno se desenvuelve. Las prendas que vestimos influyen grandemente sobre nuestro sentir/sobre nuestro sentir y pensar/. Por eso, las ideas que nos inculcan de niño; cuán difícil es desprenderse de ellas! Siempre algo queda».²⁴

De ahí se deduce la necesidad de establecer ambientes físicos congruentes con el principio de la alegría en todas las actividades humanas, no sólo escolares, sino también en las actividades económicas, laborales, porque: «en lo venidero será primordial que los establecimientos dedicados a la enseñanza, rebosen de luz, de amenidad y alegría. Igual será, espero, tratándose de talleres y fábricas». Principio que en un segundo redactado Ferrer extiende igualmente a las «cárceles y penitenciarías».²⁵ Una visita reciente a la cárcel catalana de Càn Brians, donde estoy tutorizando a un recluso muestra que los arquitectos que asesoran a los servicios penitenciarios han acabado tomándose en serio este planteamiento.

Pero se apresura a señalar que «con el marco no basta: el maestro el profesor y el vigilante, así como el capataz, etc. tienen que irradiar alegría, buena comprensión y camaradería».²⁶ E insiste en la idea anteriormente expresada: la intervención esforzada y autoexigente basada en la alegría optimiza los resultados pedagógicos «en todos los aspectos físico-morales» y de «reforma humana», también en el ámbito laboral: «Ambientado de tal forma el trabajo se intensificará con el mínimo de cansancio físico y moral».²⁷

Y contra quienes le acusaron de dogmatismo deliberado, una reflexión precisamente previene contra el adoctrinamiento sectario en el terreno pedagógico y a favor del desarrollo del propio juicio: conviene «no inculcar sus propios principios, dejar que el niño perciba el mundo por sí solo, en plena libertad. Al contrario, esforzarse en desarrollar su espíritu crítico».²⁸ Este «espíritu crítico» se activa si se consigue «adiestrarle[s] a la discusión entre ellos. Conversaciones, ensayos sobre lo experimentado, visto, oído y leído. Indicando el posible sentido de las cosas que cada uno interpretará según sus aptitudes y temperamento propio»²⁹. Conversar sobre lo vivido, no sin la intervención aclaratoria del pedagogo sobre «el posible sentido de las cosas».

²⁴ FD, 47º

²⁵ FD, 46º

²⁶ FD, 46º

²⁷ FD, 46º

²⁸ FD, 3º

²⁹ FD, 4º

Para que el clima de espontaneidad creadora se consolide en la escuela, «el niño necesita del afecto y aprecio de su profesor. Sólo así el libre juego de su espontaneidad le permitirá pensar y trabajar con inspiración creadora».³⁰

Vemos en otro pensamiento la conocida apelación de la Escuela Nueva a juntar pedagogía y vida: «el niño no debe vivir al lado de la vida, tiene que zambullirse en ella, en el buen sentido, morderla “à pleines dents”»³¹ («en français dans le texte», apostilla Sol).

Ferrer aclara que «el maestro, pues, debe cultivar en el niño la alegría del vivir, en un marco adecuado, compenetrarle (sic) de claridad, formas estéticas, colores; arte y vida que perduran, siempre renovados. Hallar su consciencia en la paz, en la armonía de las cosas (los seres?) visuales, en las ideas que sugieren, con inlasable (sic) voluntad, éste es el triunfo del papel del hombre- sin más!». ³²

En algunos casos el carácter fragmentario de los aforismos ha hecho necesaria su interpretación. Todo parece indicar que se trata en efecto de pensamientos originales de Ferrer, ya que están en primera persona y responden, por empezar, al estilo apocalíptico del fundador de la Escuela Moderna para quien el momento ha llegado de realizar su plan educativo ya que «va a sonar, tal vez pronto, una hora decisiva y la juventud se halla todavía inconsciente de los nuevos deberes que exigirá el mañana».³³

Las referencias a sus «alumnos» y al proyecto de «Escuela Moderna» darían a entender que estas hojas habrían sido escritas entre 1901 y 1906, aunque había tenido antes muchos pupilos (adultos). Quiere Ferrer convertir a la juventud, «sus actuales alumnos, en buenos navegantes, tal como aconseja Juan Maragall:

Siempre las velas tendidas
del cielo al mar transparente,
siempre en derredor las olas
moviéndose eternamente!
Adiós playas, adiós tierras,
ni pienses si tornarás;
que no se acaba tu viaje,
ni se acabará jamás!». ³⁴

³⁰ FD, 5º

³¹ FD, 8º

³² FD, en la segunda parte de la reflexión 10ª de esta la hoja.

³³ FD, presentación

³⁴ Ibíd.

Destaca la traducción del conocido poema vitalista y nitzscheano Excelsior del poeta catalán de su generación, Joan Maragall (1860-1911). Dicha composición fue escrita al parecer en 1893, año del atentado del Liceo: «Vigila, esperit, vigila; / no perdis mai el teu nord; / no et deixis dur a la tranquil·la / aigua mansa de cap port. / Gira, gira els ulls enlaire, / no miris les platges roïns, / dóna el front an el gran aire; / sempre, sempre mar endins. / Sempre amb les veles suspeses / del cel al mar transparent; / sempre entorn aigües esteses / que es moguin eternament. / Fuig-ne de la terra immoble; / fuig dels horitzons mesquins; / sempre al mar, al gran mar noble: / sempre, sempre mar endins. / Fora terres, fora platja; / oblidat de tot regrés; / no s'acaba el teu viatge; / no s'acabarà mai més».

La impaciencia del reformador social es evidente, porque el caminar del progreso es lento. El optimismo filosófico y político del pedagogo no tienen límites; compete a la juventud, aunque siempre se puede ser joven de espíritu, lanzarse con entusiasmo y fuerza hacia nuevos horizontes dictados por la modernidad. Pero esta juventud deberá ser una juventud educada, formada. Y hay que velar para que el alma de los jóvenes crezca «al compás de su desarrollo físico». El pedagogo se pregunta si esta juventud «habrá progresado en sus conceptos vitales cuando el mundo la llame en su defensa? El anhelo del bien por el bien (sin recompensas ilusorias) adentrado en sus facultades psíquicas, despertará en todos y en cada uno la responsabilidad motriz de sus actos?».³⁵

Una juventud, como vemos, que responda a un kantiano anhelo del bien por el bien, y que no espere ventajas personales. El pedagogo se interroga hasta qué punto podrá «crear esta juventud que añoro, merecedora de conquistas espirituales decisivas? El impulso regenerador, en la estancada enseñanza actual, ¿dará de sí? En mi camino no trillado ¿despertaré nuevas iniciativas, apoyos que me permitirán alcanzar, no lo que sueño y vislumbro, sino lo que claramente veo y espero?».³⁶

El intelectual, el pedagogo se mueve por ideales. La pedagogía no se somete a los dictámenes de la economía. Detrás del humanismo «pedagógico» de Ferrer subyace claramente una visión de la economía y de la sociedad. El genial Karl Marx retrató certeramente su tiempo, y fue como «la estilización ideológica del siglo de la Economía. Pronto, hasta las encíclicas pontificias, versarán sobre cuestiones económicas!». Esta idea sería vecina de la que expresa otra de las notas: «es angustiosa la pregunta de nuestra civilización, basada en los pro-

³⁵ FD, presentación

³⁶ Prefacio del manuscrito *Feuilles Détachées*, ver apéndice.

blemas económicos, (ya Jovellanos lo vislumbró) con olvido de las finalidades esenciales a que la economía debiera servir, invirtiendo el orden, colocando los medios en el primer plano y dejando en el segundo lugar las finalidades de los ideales (?) de la vida».³⁷

Actuar éticamente en la vida cotidiana es una heroicidad. Una heroicidad al alcance de la humanidad correctamente formada: «la vida requiere (...) héroes diarios para cumplir sin mediocridad los deberes más próximos e inmediatos, con inquebrantable constancia, el más difícil de los heroísmos!».³⁸

La educación («la experiencia me dicta que en la enseñanza casi siempre es aconsejable hacer justo lo contrario de lo que ha estado haciéndose») apunta, pues, a forjar héroes de la vida cotidiana que cumplen sin flaquezas, sin ceder, su deber inmediato. Ahora bien, ¿hasta qué punto es operativo el principio de que para renovar, educativamente hablando, hay que, por definición, deshacer camino?. En cualquier caso, como se apunta al final de la nota manuscrita o aforismo 47º «las ideas que nos inculcan de niño; cuán difícil es desprenderse de ellas! Siempre algo queda».³⁹

El pedagogo se atribuye a si mismo la alta misión (sacerdotal!) de «inculcar una regla nueva para el pensar, una nueva ley para actuar, ambas únicamente basadas en la expresión de la propia dignidad sin amparos de ninguna clase».⁴⁰

En el fondo se postula otro humanismo. Un humanismo regenerador por la educación, por (Aforismo 58º) una fundamental «labor educativa de “redressement”, de re-creación de una voluntad, /libre de prejuicios [borrado en una redacción alternativa], pura y recta –no dirigida–, aspirando al único ideal de perfección para realizar su existencia en el sentido de lo que corresponde, en toda dignidad y obrando para merecer esta dignificación».⁴¹ ¡El mismo afán de absoluto, que casi calificaríamos de romántico, siempre en obra! Se trata de apostar por un «humanismo integral», que permita «a costa de heroicos esfuerzos, crearnos /nosotros mismos/, purificando nuestro pensar y sentir, enderezando nuestros actos para saber realizar la finalidad de su propia ley», para devenir precisamente «lo que nos corresponde llegar a ser(...)» mediante el «querer y realizar nuestra finalidad.(...)».⁴²

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Prefacio del manuscrito *Feuilles Détachées*

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Prefacio del manuscrito *Feuilles Détachées*, ver apéndice.

⁴¹ FD, 58º

⁴² FD, 59º

La coherencia entre el pensar y el actuar es para el pedagogo racionalista esencial: «la rectitud del comportamiento para el libre-pensador es estrictamente(‘) esencial. Qué abuso se hace del concepto de “libertad”, el cual nunca puede equivalerse(sic) a libertinaje!». ⁴³ Es sorprendente como sesenta años antes del famoso debate acerca de las proposiciones libertarias de A. S. Neill (Summerhill) y de las perspectivas abiertas por los movimientos juveniles de la década de los sesenta en los países industrializados, Ferrer estableciera la famosa distinción entre libertad y libertinaje.

El lector podrá calibrar el interés de las siguientes reflexiones sobre el progreso humano y su sentido. Según Ferrer, desde la perspectiva de «nuestros racionalistas (...) lo que nos interesa no son las respuestas al pasado, sino las preguntas que sugiere». Aquí es donde se plantea el debate verdadero debate que enfrenta a «los contemporáneos» en «diferentes» y distintos partidos y escuelas, «convencidos que no podemos convivir juntos en nuestro planeta». Ferrer se asombra de la magnitud de los recursos y medios que pone la civilización al alcance de la humanidad y de la pobreza de los resultados obtenidos en lo que se refiere a progreso humano: «¿Será posible que lleguemos a que la máquina supere a hombre, las técnica al saber, el “confort” al anhelo íntimo, el triunfo a la razón y la fuerza a la justicia?». ⁴⁴

El progreso humano conlleva el dominio de las técnicas de producción industrial: «El Progreso, hoy en día, parece iniciarse en progreso instrumental. Creo que esta definición es ya de Carlyle (1795-1881): el hombre es “a tool-making animal”».

El pedagogo, de ascendencia campesina, se siente incómodo ante la irrupción masiva de tecnología por parte de los «fabricantes de herramientas»:

«Mi descendencia, más que centenaria de agricultores, claro está, más me inspira aversión para el admirable fabricante de herramientas, y no ignoro lo que le debe la civilización en sus transformaciones esenciales, decisivas para la vida humana». ⁴⁵

Pero la rapidez de ejecución que permite el progreso entraña peligros tanto en los que se refiere al desarrollo del saber reflexivo como en lo que se refiere

⁴³ FD, 19º

⁴⁴ Prefacio del manuscrito *Feuilles Détachées*, ver apéndice

⁴⁵ *Ibíd.*

al equilibrio del conocimiento y los valores morales: «me pregunto, con cierta inquietud, si, por ejemplo, la velocidad, que de día en día aumenta y achica el mundo, no plantea, en parte, el mal que observo en nuestros contemporáneos, uno de ellos, la fuga del pensamiento, de la meditación, de la conciencia? No olvidemos que el pensamiento es pausa...». ⁴⁶

Esta idea concuerda con la música de otro apunte, según el cual «las divinas melodías del interior sólo fluyen en la paz del corazón humano». Las «cosas», la Naturaleza —el reino animal y vegetal—, desprenden un sentido de paz: «como la música que se propone más allá que nuestro placer, la significación de nuestro “sein und werden” (en allemand dans le texte- advierte Sol) descansa en nuestra maestría de las consonancias del pensar, del reino de la conciencia ante la paz que manifiestan las cosas». ⁴⁷ Casi se podría ver un eco de religiosidad budista en estas consideraciones.

El diagnóstico es claro: se progresa en «inventos técnicos» y, al parecer, bajan los «valores morales»: «lo que ganamos en un aspecto, lo perdemos en otro, porque no hay equilibrio en la marcha del progreso técnico y el de la moral». El control del Progreso técnico es una amenaza real: «¿Vendrá el día cuando la máquina, obra del hombre, superará al hombre?». ⁴⁸

La superación de barreras estatales y de fronteras será otro de los frutos del «Progreso»: «el Progreso dará de día en día al traste con (las?) fronteras». ⁴⁹ Mas el progreso técnico tiene sus riesgos y en especial una terrible contrapartida cuando se sobrepone a la miseria cultural de la población: «El trabajo, la técnica moderna, al incrustarse en nuestro retraso moral e intelectual será, más aquí que en otras tierras más adelantadas, una mera dictadura técnica-para nosotros, una nueva esclavitud». ⁵⁰

El pedagogo parece predecir los males de «la sociedad de la información» y los riesgos de la «globalización»: «llegarán tal vez las Naciones a unirse económicamente, las misteriosas lejanías desaparecerán..., pero, y los egoísmos y demás taras morales no (...) vallados, más infranqueables que las fronteras?». ⁵¹

Frente a tales retos de presente y de futuro, ¿cómo va a posicionarse el arte de la educación? : «mientras la Escuela (sobre todo la primaria y secundaria) se

⁴⁶ Prefacio del manuscrito *Feuilles Détachées*.

⁴⁷ FD, 11º

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ FD, 55º

⁵⁰ FD, 66º

⁵¹ (Prefacio del manuscrito *Feuilles Détachées*, ver apéndice)

mantenga como en la frase del griego antiguo “con un buey sobre la lengua”, es decir, que la escuela no obtenga su plena libertad de expresión, la humanidad andará vendada en el camino del progreso». ⁵² Al respecto, el fundador de la Escuela Moderna tiene sus dudas sobre si «las rutinas, los prejuicios que me esfuerzo en derrocar ¿no serán substituidos mañana por males peores?». ⁵³

Su «Escuela Moderna» ¿«sabrà o podrá evitar los escollos de tal progreso dantesco? ¿Le será dado siquiera perdurar, desarrollarse al compás de lo imprevisible, hoy?» ¿O bien ocurrirá que «la masa, el pueblo que ensalzo», este pueblo que el reformador quiere ver «poseedor» de los bienes de la tierra y de la felicidad individual, acabará reducido a un mero «rebaño mecánico»? ⁵⁴

Arte, belleza, no son conceptos en los que la pedagogía racionalista ferreriana se extendiera demasiado a nivel teórico. Su desarrollo en la historia de la civilización va parejo a la evolución de la búsqueda de la verdad, del conocimiento científico: «Ciencia, Arte, Moral, eternos ideales humanos, los (...) también: Verdad, Belleza y Bien. Percibimos estos ideales (...) [relativos] al conocimiento, al sentimiento y voluntad. Son conceptos (...) [o] tendencias de nuestra psique, desde milenios(...)». ⁵⁵ En cualquier caso, lo que caracterizó al siglo XIX y caracterizaba también al siglo XX era el desarrollo «vertiginoso» e «histórico» del primero de los elementos de la terna anterior: la Ciencia.

La relación entre ciencia, arte y moral viene de lejos y, en este sentido, Ferrer destaca que «si es saludable vivir al compás de su tiempo [igualmente sano será] revivir las enseñanzas del pasado, el que no envejece(...)». Rompe una lanza a favor de la historia del pensamiento clásico de filósofos como Platón («el alumno que saborea las bellezas de los textos de Platón tiene (?) su alma marcada por este insigne “maestro de las ideas”(...)»). ⁵⁶ Aproximarse, pues al pensamiento clásico, es necesario, teniendo en cuenta, claro está, la «edad de los alumnos», aunque el pensamiento-la filosofía- deberían de incorporarse a su desarrollo psíquico «como los idiomas» cuya función nutricia y estructuradora obra en el niño desde el principio (aquí Ferrer usa el símil de la «leche maternal»).

Ferrer parece indicar que la expresión precisa de la idea en sí genera belleza y ritmo: «adiestrar al alumno a conseguir la expresión exacta del pensamiento, de la idea, ampliar el vocabulario. En la concienzuda búsqueda de la palabra

⁵² FD, presentación

⁵³ *Ibíd.*

⁵⁴ FD, presentación

⁵⁵ FD 36º

⁵⁶ FD 36º

adecuada surge la ley de la medida, de lo bello, del ritmo que concede a la idea su equilibrio reguida sobre su pedestal»⁵⁷.

La conexión de arte y vida, «que perduran, siempre renovados», es decisiva. Un racionalista librepensador como Ferrer tienen forzosamente que referirse a la forma de presentar o tratar pedagógicamente las grandes incógnitas de la existencia humana: «Según las oportunidades, con infinita delicadeza, aprovechar la emotividad que lo bello inspira para que el niño perciba o se inicie el agradecimiento que brota de su corazón, hacia la vida, hacia él mismo, hacia la existencia, levantando su vista hacia los infinitos espacios eternos que le permitirá soportar - merecer- la sublime soledad consciente del hombre».⁵⁸

La interpretación de este pasaje no es del todo clara. Lo bello despierta sentimientos de gratitud hacia la vida y la propia existencia. Parece decir Ferrer que la visión de lo infinito y eterno del universo permite soportar y merecer la «sublime soledad consciente del hombre», una vez éste se ha liberado de creencias religiosas dogmáticas por las que «el creyente se contenta de una expiación “revelada” y a su medida creó su Dios».⁵⁹ Para el fundador de la Escuela Moderna, «el libre-pensador, el racionalista (sic) se adentra en una eternidad incommensurable (¿??) que le embrega con incógnitas insospechadas. Su pregunta ha de mantenerse serena. El cielo, la luz, son la alegría de su mundo, que concreta la elevación de su espíritu, vibrante de emoción».⁶⁰

La idea de un Dios «legislador de los espíritus» es un constructo humano, una creación «mitológica»: «el mito del dios, legislador de los espíritus, creado para los primitivos filósofos necesitados de un valor indiscutible (...) dio lugar a la mistificación de las [explicaciones] mitológicas antiguas (y modernas...)».⁶¹

La propuesta ética de Ferrer («nuestra moral social, progresista [?], humanitaria e individualista») se autoproclama superadora del cristianismo al promover la «verdadera igualdad humana, superior a la idea de caridad cristiana, humillante: nuestra moral, basada sobre la Ciencia, incluye a todos y a cada uno». Esta propuesta es contraria a la idea del sacrificio humano de inspiración cristiana.

Premonitoriamente, el futuro mártir librepensador tiene un recuerdo hacia Jesús de Nazaret, acaso una concesión a su educación católica: «Cuán justificadas eran las palabras de Cristo en el Gólgota a su divino padre!...». El sacrificio

⁵⁷ FD 14º

⁵⁸ FD 7º

⁵⁹ FD 9º

⁶⁰ FD 10º

⁶¹ FD 34º

individual no puede decretarse («es únicamente por la propia voluntad que[sic] puede imponerse un sacrificio de tal índole»).⁶²

Y avisa de que «tal vez fuese yo capaz de ofrecer hasta la última gota de sangre, en defensa del pueblo», al «abogar» «incondicionalmente por su total emancipación intelectual y económica»⁶³. Mas esta «emancipación» sólo puede ser fruto de un proceso de persuasión, de convencimiento o consenso generalizado, sobre la base de la tolerancia. Algo misteriosamente, después de apuntar la posibilidad de su sacrificio voluntario por el bien de todos, indica Ferrer tras un punto y seguido: «sin embargo, es preciso aceptar la idea de que en toda sociedad haya ideologías, talentos, temperamentos distintos y dotes dispares. Por ello[?] se impone la tolerancia completa, recíproca».⁶⁴

La base de la ética ferreriana es, pues, la Ciencia, maestra de vida, ya que lo que verdaderamente importa es «saber verter (?) la modesta ciencia adquirida en el caudal del existir y trepar inexorable(mente) (?) hacia el deber que nos dicta»⁶⁵.

Pero quién o cuál es el sujeto de esta frase última? ¿Quién dicta el deber, ¿la ciencia, o la consciencia? Para un cientifista el desarrollo científico, la Ciencia, moralmente aplicada, coincide con el Bien y dicta la Ética: «al Progreso le corresponde dictar una nueva moral», que acabará imponiéndose a creyentes e increyentes.⁶⁶

Pero ¿no hay en este razonamiento un sofisma, una clara petición de principio? ¿No es acaso una contradicción hablar de «moral científica»? Al fin y al cabo quien va a acabar decidiendo sobre la aplicación ética de la Ciencia será la consciencia, la Moral.

Ferrer asume que la elevación universal del sentido moral en la población depende del nivel de educación (racional, científica, humanitaria): «Cuando el pueblo alcance la cultura generalizada a que tiene derecho su cultura moral superior se valdrá juiciosamente (de esta potencia) (entonces no sólo en concepto numérico) para imponer la moral científica/ la ciencia (...)», escribe.⁶⁷ Más clara todavía es otra formulación: «Cuando el pueblo alcance la cultura generalizada a que tiene derecho su comportamiento, valiéndose juiciosamente de esta potencia, entonces no solamente numérica, pero también cualitativa), sabrá

⁶² FD 36º, 48º

⁶³ FD 49º

⁶⁴ *Ibíd.*

⁶⁵ FD 12º

⁶⁶ FD 12º

⁶⁷ FD 55º

imponer su nueva moral(...) científico- fisiológica, que no podrá menos de sentar que por nuestra misma naturaleza, tenemos todos los mismos derechos, sin excepción alguna, al sino noble y digno, de todos los hombres».⁶⁸

La principal diferencia entre «Principios de moral científica para uso de las escuelas racionalistas» y los pensamientos que acabamos de analizar es que los primeros tienen un carácter propositivo y los segundos un estilo más íntimo, reflexivo y hasta dubitativo, como acabamos de ver. El manuscrito «Principios de moral científica para uso de las escuelas racionalistas» (Cárcel Modelo, 28 de febrero de 1907, Madrid) fue descubierto y descrito en su contenido básico por Sol Ferrer, quien, más que ofrecer elementos críticos con relación al texto, asume sus principios. Esta obrita fue pensada para maestras y maestros de escuelas racionalistas. Con razón afirma la hija del fundador de la Escuela Moderna que este esbozo de obra es genuino de Ferrer. Podemos añadir que es más genuina y personal que La Escuela Moderna, obra que, a fin de cuentas, fue editada por Anselmo Lorenzo después de muerto aquél.

Según el manuscrito «será moral el hombre que en todos sus actos tienda al bienestar de todos los demás hombres». «En cuanto haga ha de procurar dar ejemplo de los que los demás deberán hacer». Para Ferrer «todos los hombres son responsables de las injusticias sociales por el mero hecho de formar parte de esta sociedad inmoral. Sólo se libra de responsabilidad el hombre de conducta moral que hace cuanto puede para inculcar a los demás el amor al prójimo y la fraternidad sincera y positiva».⁶⁹

Misión de los docentes es inculcar a sus educandos, a través de la mera lectura de la información que ofrecen los medios de comunicación, un alto sentido de justicia social, por una especie de método «a contrario», es decir, a base de convencerlos bien de la «realidad de las injusticias sociales»:

«Conviene que cada maestro utilice las noticias que casi sin comentario publican los diarios, ora de un hombre que muere de hambre, ora de otro que cae de un andamio, ya de una explosión de grisú causada casi siempre por avaricia patronal en que perecen centenares y miles de mineros, ya de soldados que se suicidan por temor a castigos innecesarios, ya de actos de barbarie cometidos en guerras civiles, coloniales o de conquista. Son innu-

⁶⁸ FD 52º

⁶⁹ Todas las citas textuales que siguen, salvo indicación contraria, provienen del manuscrito «Principios de moral científica para uso de las escuelas racionalistas», Cárcel Modelo 28 de febrero de 1907, consultado por el autor del artículo en el Archivo Ferrer Guardia San Diego.

merables los hechos que pueden servir de ejemplo para que los niños se convenzan bien de la realidad de las injusticias sociales».

El primer deber moral del niño es «darse cuenta de que por sí solo, después de haber nacido, no habría podido vivir. A los cuidados que por él han tenido sus padres u otras personas es a lo que él debe su existencia. Este hecho le hará comprender que existe un lazo de solidaridad entre los hombres sin el cual sería imposible la vida (...)».

No sólo los menores necesitan el apoyo ajeno sino también otros sectores de la sociedad: ancianos, minusválidos, enfermos. De esta observación deducirá el niño que su ser «hombre moral» comporta preocuparse por estos sectores débiles, tal como otros se han preocupado por él.

El deber de entrada es cuidar la salud «para evitar molestias al prójimo y poder ser útil a todos». La alimentación será sana, equilibrada y moderada: «una alimentación sana y bien ordenada es el mayor enemigo de los médicos y los farmacéuticos»; se puede beber alcohol de forma moderada (en reuniones de amigos, por ejemplo, ya que «como poco veneno no mata, tampoco perjudicará salirse una vez, de cuando en cuando, de la regla si se hace con la moderación que el entendimiento determine»), pero hay que prevenir contra el consumo del mismo entre los menores, a quienes hay que acostumbrar al consumo del «agua pura y cristalina») y la higiene personales, el evitar «excesos de ninguna especie» son cuestiones básicas para mantener la salud. No conviene fumar: adultera el ambiente, en particular en locales cerrados. Además de los excesos de comida y bebida y fumar (que degeneran en vicio y quitan la salud), hay que evitar los excesos «que se cometen en el trabajo, en el juego, en un ejercicio cualquiera y hasta en el descanso».

Un movimiento corporal razonable es conveniente a la salud del cuerpo, del mismo modo que un razonado trabajo intelectual es bueno para el desarrollo de la inteligencia. Demasiado ejercicio corporal «debilita y enferma al organismo». Tampoco será bueno hacer estudiar a los niños más de la cuenta.

El hombre moral cuidará su lenguaje. Empleará un lenguaje correcto, con palabras «que traduzcan fielmente el pensamiento», con lo que se evitarán «malas interpretaciones» y «se corregirá el abuso que cometen muchos empleando palabras de significado diferente al que se proponen». Además «al lenguaje correcto habrá que acompañar una conducta correcta». Ésta corresponderá a quienes sean sinceros y veraces y amen la libertad y «el bienestar para todos».

La segunda obligación del «hombre moral» es cuidar su instrucción «estudiando siempre que le sea posible y observando siempre lo que sucede a su alrededor». Pero «sin un conocimiento profundo de las ciencias naturales se hacen difíciles los otros estudios». Recomienda a jóvenes y adultos *El Hombre y la Tierra* de Elisée Reclus.

Cada uno es responsable de su conocimiento y gestiona el fruto de su experiencia vital, por lo que el saber se va adquiriendo: no nacemos enseñados, sino que «adquirimos ideas y conocimiento de las cosas según los que nos rodean y según las reflexiones que ellos nos sugieren». Por ello, no procede «hacer responsable a nadie de las ideas adquiridas ni de los pensamientos expresados».

La ciencia es fruto de la rebelión humana a aceptar el poder autoritario y la opresión económica: «fue preciso que se abusara del poder autoritario para que se produjeran rebeliones y con ellas el estudio y la observación», de modo que la ciencia nació «del estudio y la observación de los primeros rebeldes».

El papel de la ciencia en la antropología y la andragogía racionalista es fundamental: «por la ciencia, que es la verdad de las cosas, se descubrió el engaño de las religiones, la ilegitimidad de toda propiedad superflua y la inmoralidad de toda autoridad». En efecto, «ningún representante de religión alguna ha podido probar que haya un ser sobrenatural ni exista otra vida después de la muerte». Las distintas religiones se contradicen entre ellas respecto a sus creencias.

«Absolutamente ninguno, ni aun los más osados que se titulan científicos, pueden hacer la menor experiencia que patentice ni siquiera una parte de verdad de sus aserciones. Ni la existencia de dios, ni de dioses, ni de almas, ni del cielo, ni del infierno, ni del purgatorio ha podido ni puede probarse de ninguna manera».

Pero desde que la ciencia se popularizó «decayeron las religiones, perdiendo la fuerza y prestigio que tuvieron cuando la verdad era fruta prohibida». La instrucción racionalista que habrá recibido le llevará a la convicción de que «el hombre moral ha de trabajar, ha de producir lo que su saber y su fuerza permitan».

La enseñanza racionalista producirá a los hombres morales necesarios para transformar en su día «esta sociedad inmoral» por otra de «amor, libertad, altruismo y felicidad general». Este proceso se traducirá en una obra de paz «y de recreo moral para sus semejantes y para él mismo». Quien sea educado en estos parámetros no se prestará a la producción de armas. Se convertirá en un activista social: «Así que la edad se lo permita entrará a formar parte de las Centros Instructivos y Sociedades populares que persigan la emancipación humana». Pero dentro de los centros tendrá que desarrollar una actividad tenaz para que sus miembros no pierdan el tiempo en «cosas baladíes».

Y, como habrá estudiado el origen de las religiones, el origen de la propiedad, de la autoridad y de la idea de patria, podrá:

- a/ «con facilidad hacer perder los prejuicios religiosos a quienes los conserven»;
- y b/ deshacer los prejuicios sobre propiedad, autoridad y patria.

Las religiones son para Ferrer el colmo de la inmoralidad: «los que se apropiaron primitivamente (de) las tierras utilizaron al ideal religioso para consagrar su autoridad y la de sus representantes. Establecieron castas sacerdotales cuyos individuos se atribuían la representación del Sol o de un dios cualquiera». Estas castas sacerdotales tenían el aura de la sabiduría y, si se hubieran atenido a sus conocimientos para instruir a la población «sobre las cosas y prácticas favorables a su salud y a su libertad», su cometido habría sido moral.

Mas no fue así, ya que «abusaron del prestigio que les daba su saber para la consagración propietaria y autoritaria», emanada como de un poder divino o sobre-natural. Engañaron a la gente y este engaño se ha mantenido hasta hoy, con lo que han perdido, las religiones, toda «fuerza moral, todo respeto». Y «hacer esperar placeres y dichas para después de muertos a los que viven en sufrimiento perenne es una burla que los hombres morales no pueden perdonar a los que se dicen religiosos profesionales». Así pues, no hay, para Ferrer, espacio para excusas, excepciones, ni matización o paliativo alguno a esta condena de las religiones y de los oficiantes de las mismas.

La inteligencia de los propietarios ladrones sólo fue superada por la de los curas «que se dan una vida de placer aconsejando a sus fieles la mayor resignación en sus penurias y sufrimientos». La religión sería así un auténtico substitutivo o ersatz, aquel «opio del pueblo» de que hablara K. Marx, por parte de quienes «al mismo tiempo consolaban a los pobres, a los miserables asegurándoles que era insignificante la vida terrestre en comparación con la vida celestial que les esperaba después de muertos». Esta situación, por increíble que parezca ha llegado hasta «hoy día mismo (en que) hay millones de hombres que continúan consolándose de las penas de la vida esperando recompensas para otra vida insensata, imposible».

Podría parecer extraño que «careciendo de base científica todas las religiones se hayan podido mantener aunque transformándose según las necesidades de la época». Pero resulta ello más natural cuando se cae en la cuenta de que también «la idea de propiedad», igual que la de «autoridad», han sufrido una transformación similar, pero se han mantenido.

La educación desde niños contribuye a la perpetuación de tales lacras: «desde niños nos acostumbran a practicar una religión, a respetar o a admirar a los hombres con uniformes o con insignias y a hacer limosnas, con lo cual se reconoce como natural la posesión de fortunas o la de miseria y pobreza».

En las conclusiones del capítulo IV del manuscrito Ferrer aporta nuevas ideas a su condena de las religiones. Los representantes de las religiones han provocado y provocan guerras «para mantener su prestigio y no para que los pobres tengan su puesto en el banquete de la vida». La religión es inmoral sencillamente porque «no predica la fraternidad humana sino la sumisión a leyes que llama divinas porque son incomprensibles».

La defensa de la propiedad abusiva es la fuente del autoritarismo. La propiedad individual es lícita cuando sirve a la satisfacción de las necesidades vitales de todo tipo. Y «es comprensible que uno use su autoridad para la defensa de lo que es útil a su existencia (...). Pero no ha de ser plausible ni es moral la propiedad de cosas superfluas mientras haya individuos que carezcan de lo indispensable para la vida».

Por esta razón, la autoridad que defiende a este sistema de propiedades «superfluas» (por ejemplo las posesiones de los terratenientes «que se apoderaron de terrenos mayores a los necesarios para su manutención (y que) aumentaron su inmoralidad cuando usaron de la astucia o de la fuerza para hacer trabajar a otros en provecho propio») es ilegítima, «cuando muchos otros no tienen alimentos, abrigos ni albergue».

Este fue el acto inmoral original. Pero el sistema de la posesión abusiva inmoral fue posible no sólo por la acción de los propietarios sino igualmente a causa de «los primeros ignorantes o desgraciados que aceptaron el trabajo para otro sin que el fruto del trabajo fuese repartido equitativamente. (Éstos) fueron los primeros fomentadores de la inmoralidad».

El trabajo «es indispensable a todo ser viviente». Sin el trabajo sería imposible la vida. El trabajo que fomenta la explotación humana es inmoral. Es moral «el que se hace a favor y en bien de todos».

La alienación de los frutos del trabajo se ha dado desde entonces para todas las categorías de trabajadores, incluso los más creadores como los artistas: «los mismos artistas que crearon obras maravillosas, a pesar de su saber, a pesar de su talento, a pesar de sus obras, murieron y mueren casi todos de hambre (...)». El trabajo, tal como se efectúa hoy en todas partes del mundo, es inmoral, lo más altamente inmoral».

Pero no es sólo la alienación de los frutos del trabajo a la que están sometidos todas las clases de trabajadores, albañiles, artesanos, modistas o cama-

meros... Además está la inseguridad permanente del trabajo precario y de los salarios a la baja: «casi siempre tiende temblando la mano (el trabajador) para recibir el irrisorio salario de su trabajo, temiendo todavía que le anuncien una disminución de cantidad o el término total del mismo».

Un sistema de autoridad coercitiva, a base de reclutar a hijos del pueblo como vigilantes, capataces o directores hizo el resto: «les adornaron con distinciones, ora una pluma o un galón y les dieron además, cuando fue necesario, un palo, un arco u otra arma para hacerse respetar».

Aunque retribuidos miserablemente, estos «guardianes de bienes ajenos» aceptaron su rol:

«Una señora, que representaba la más alta autoridad de la nación, visitó una vez el presidio de Tarragona y en presencia de los cabos de vara, cuyas malas fachas resaltaban por entre las de los considerados terribles criminales, preguntó al director del penal que de dónde sacaban aquellos cabos de vara, y al oír la respuesta de que de los mismos presos replicó la señora: “valientes canallas”. Estas dos tan severas como justas palabras podrían aplicarse, si se profundiza bien el origen de toda autoridad, a cuantos la ejercen, aun a la misma persona que las profirió a pesar de titularse S.M. la reina».

Los guardianes de bienes ajenos iniciales dieron origen a los ejércitos, que servían a los propietarios de la tierra y de los hombres para combatir entre ellos, y, por descontado, para mantener e incrementar sus propiedades. No bastaba la superestructura religiosa para controlar a la población ni a los posibles brotes de resistencia y rebeldía.

«Aceptado ya por unos hombres el papel de defensores, aun a costa de su vida, de los bienes ajenos mediante un salario o ínfima parte del botín logrado, quedó creada la casta militar. La compusieron primeramente los hombres más amantes de aventuras que de un trabajo (a) pacible y utilitario. En segundo término, se veían y se ven atraídos hacia la profesión de las armas por la brillantez de los uniformes. Y por último formaron parte de las tropas los infelices que creyeron era un deber exponer su vida en defensa de personas y cosas que conceptuaban ser de origen superior a su propia procedencia».

A sus posesiones adquiridas con fuerza y astucia le dieron el nombre de patria los primeros «que lograron afianzarse en un mismo paraje». Mientras

los propietarios se acomodaban entre sí, «cuando era posible», los soldados/guardianes se consideraban felices de ser «los defensores de su Patria». La «costumbre» de la milicia arraigó y se fue transmitiendo «desgraciadamente» de generación en generación. Lo curioso del caso es que la práctica de la milicia, inicialmente voluntaria, más tarde fue objeto de imposición u obligación:

«En efecto, casi todo el mundo cree hoy ser un deber sagrado – el más sagrado-, el defender la patria, aunque no tenga uno donde caerse muerto, ni donde coger nada de lo indispensable a su vida. El arraigo de este supuesto deber en la mentalidad humana ha sido tan eficaz para los poseyentes de los bienes que componen las patrias que se ha llegado a poder disponer de las vidas ajenas como la cosa más natural del mundo. Primitivamente las fuerzas armadas tenían por misión defender el suelo que se llamaba patrio o hacer conquistas para engrandecerlo. No se olvide que los soldados defensores del suelo o conquistadores de nuevas tierras ni suelen tener suelo...».

Cambiaron luego los amos de las patrias, pero los alienados súbditos de las mismas seguían contentándose con las explicaciones de sus nuevos amos. La idea de patria, como algo para muchos «grande, elevado y digno de todos los amores» y con toda su carga emocional, consuma la alienación del pueblo. Naturalmente en la base de esta idea está el amor a la tierra donde se nace:

«Este recuerdo tiernísimo se transforma poco a poco en amor profundo, sobre todo por el querer especial que uno pone a (en) todas las cosas que nos rodean. Influye también mucho en el amor del lugar de nacimiento la crítica que de pequeños oímos constantemente en contra de las cosas y de las personas de fuera. Y queda solidificado por el amor patrio cuando en la escuela a la par que en la familia y en los libros, diarios y revistas no nos enteran más que de actos heroicos, empresas sublimes y luchas tremendas a favor y en pro de la patria».

Se llega al convencimiento del sacrosanto deber de defenderla, muriendo si es preciso con las armas en la mano: «Basta con que se invoque el nombre de la patria para que una inmensidad de gentes se pongan como fieras a defender un mito, una cosa impalpable, inexistente para ellos. ¿Qué patria posee el que nada tiene, el que carece hasta de lo más necesario a su existencia, el que careciendo

de un jornal ya no puede siquiera comer?. Se comprende también que usen del concepto de patria los que se enriquecen con el trabajo ajeno porque justifican el poco salario dado con la competencia hecha en países extranjeros (...). Los trabajadores aceptan el escaso salario creyendo ser un deber patriótico...».

Pero cuando un hombre observa, piensa, viaja...la idea de patria se modifica. Uno repara en que los beneficiarios de la idea de patria son en cada país los mismos propietarios y privilegiados, que de forma parecida manipulan los sentimientos patrióticos del pueblo, «de los pobres, de los que nada tienen que ganar o defender». La mayor parte de guerras —prosigue el manuscrito de Ferrer— parten de estas premisas, con la excepción reconocida (y poco frecuente) de revoluciones y rebeliones populares «no a favor de la patria sino en contra de sus tiranos y de sus amos explotadores».

Por todo lo expuesto, según Ferrer «todo amor patriótico es inmoral (...) Habría una moral patriótica cuando los hombres de una región o de una parte cualquiera de la Tierra se constituyeran en propietarios comunes de cuanto en ella existiera. Si los nacionales de una patria común pudieran satisfacer sus necesidades físicas, intelectuales y morales sin excepción alguna, podrían llamarse dignamente patriotas con tal de que su bienestar no fuera a costa de pueblos ajenos».

Ahora bien, una vez reconocida la propiedad injusta («por el acaparamiento de la tierra») y la autoridad abusiva se abrió la puerta a la posibilidad de toda suerte de abusos:

«La pasión de poseer fue en lo sucesivo lo más dominante entre los hombres. El mal ejemplo dado por los primeros inmorales fue repetido por todas partes. Todo el mundo quería ser propietario o ejercer de autoridad para conservar la propiedad a los que la poseían (sic).Y los descendientes de los que trabajaron por cuenta ajena continuaron contentándose con lo que les daban por su trabajo. Hasta llegaron a sufrir hambre y morir de inanición por el respeto que se les había sabido inculcar a la propiedad. Desgraciadamente se ha transmitido hasta nuestros días este respeto por parte de los que nada poseen a no ser su miseria, su pobreza o su ignorancia. Al mismo tiempo fue en aumento la osadía de los propietarios llegando hasta lo que vemos hoy...».

El trabajo es inherente a la lucha humana por el sustento y la alimentación cotidianos. Perecen quienes no reciben el alimento necesario para su propia conservación. «El trabajo humano llegó a a producir maravillas con relación al desarrollo siempre creciente de la inteligencia», pero los astutos primeros «inmo-

rales» aprovecharon todos los inventos, los pobres, los esclavos «continuaron y continuán» siendo utilizados y explotados para provecho de una parte.

Los jueces —la justicia— y los sacerdotes —la religión— no han hecho sino cohonestar este proceso. «Las sentencias de los primitivos jueces fueron tomados por el pueblo como oráculos divinos. Así como los sacerdotes hablaban y hablan en nombre de su dios y las tropas guerreaban y guerrear todavía implorando la protección divina cuando no dicen obedecer a su mandato (...), así los jueces juzgaban en nombre de una justicia celestial. En la mayor parte de locales donde hay que ejercer esta función que se llama de justicia existe todavía una efigie de una divinidad, para dar más importancia a las sentencias dictadas».

Todos los códigos y todas las leyes obedecen a la preocupación de mantener a los propietarios en el goce de sus posesiones superfluas. También el público en general es más severo con los atentados a la propiedad en su juicio espontáneo que con otros delitos, objetivamente más graves, como matar al prójimo. «En una sociedad perfecta no serían necesarios los jueces, por inútiles», ya que la causa principal de los desarreglos, la propiedad privada, sería removida. Tampoco para los crímenes pasionales son necesarios para castigarlos, ya que «ellos mismos se hallan sujetos a la comisión de los mismos actos». Los esfuerzos gastados en castigar cundirían socialmente mucho más si se emplearan en prevenir, instruyendo y facilitando una vida de libertad y amor.

También la infraestructura política de cada nación está al servicio, como la justicia, la religión o el ejército, de la propiedad privada: «los políticos que en todas las naciones se titulan conservadores son lógicos en sí mismos si tienen propiedades superfluas o privilegios que conservar y defender».

Por su parte la política liberal (de liberales, demócratas, republicanos, radicales, socialistas, etc.), opuesta a los conservadores, es —dependiendo de cada estado— más o menos moral, según el plan que sus adeptos propongan.

Ferrer distingue aquí entre políticos «reformistas» y políticos «revolucionarios». Frente a las pretensiones de éstos, los mismos conservadores prefieren ceder algo e ir modificando sus leyes y modificar su política «ante la siempre creciente protesta en contra de sus privilegios (y) el miedo de perderlo todo» y, en el fondo, «se han cuidado mucho de que en el fondo nada se modificara (en relación) al derecho de propiedad».

Una de sus concesiones al pueblo es concederle el sistema parlamentario. Cuando estos políticos conservadores se ven apurados ceden el gobierno en rotación a los liberales reformistas, «con lo cual queda el pueblo calmado y engañado». Los reformistas de buena fe pueden considerarse en el fondo

«políticos inmorales inconscientes», mas la mayoría son tan inmorales como los conservadores en su defensa tenaz del derecho de propiedad.

Y los electores de los partidos se hacen, en este estado de cosas, «cómplices de la inmoralidad gubernamental» al aceptar un sistema «fracasado y altamente corruptor». Los revolucionarios deberían abstenerse de votar a representante parlamentario alguno. Su acción directa en la localidad tendría más fuerza que la que puedan conseguir a través de los pocos representantes parlamentarios suyos.

Queda sólo una «política moral»: la que plantea «el derrumbamiento de toda la máquina gubernamental, representante de la inmoralidad propietaria (...), para el establecimiento de un régimen en el cual sean las riquezas y los bienes comunes y puedan los hombres satisfacer sus necesidades sin menoscabo de las ajenas. El ideal de los políticos morales es el que se expresa en esta forma: a cada cual según sus necesidades; de cada cual según sus medios».

En el fondo sólo hay dos clases de política: la pasiva/inmoral y la activa/moral. La primera, conservadora o reformista, mantiene el status de la propiedad privada. La segunda busca el cambio radical del régimen capitalista en un horizonte de justicia social.

El objetivo de todo este activismo cultural resistente a la duda, a la indiferencia y al escepticismo generales, será doble: por un lado, discutir el fin de la explotación del hombre por el hombre; y por el otro discutir cómo establecer un régimen de paz, amor y bienestar para todos.

El «plan de discusiones» queda estructurado en tres partes: 1/ demostrar la inmoralidad de los regímenes actuales; 2/ establecer los medios más adecuados para el cambio de régimen; 3/ «instauración y defensa de un régimen moral».

En primer lugar, la inmoralidad de los regímenes actuales es asumida por la mayoría, incluso por los sectores privilegiados de la población. El sentir general es de desaprobación de injusticias como el abandono en la calle de hijos de trabajadores muertos o no accidentalmente, o ver mendigar a ancianos que han pasado toda su vida trabajando para los demás «y sin haberse podido dar jamás, tal vez, un solo día de satisfacción».

Ahora bien, en la discusión de la segunda parte del programa surgen diferencias y una diversidad de criterios «arraigados por la rutina, por la lectura siempre de los mismos periódicos y por la casi nula observación que hacen los hombres de las cosas». Hace falta aquí paciencia y discusión amistosa para deshacer errores y para hacer ver «los medios de que se valen los privilegiados para mantener el régimen inmoral: el engaño y la fuerza». El engaño permite hacer ostentación de legitimidad de los propios bienes y beneficios abusivos, sirviéndose de «las religiones, sistemas educativos y políticos para que el pueblo acepte, tolere y

respete (los) tales derechos». Va acompanyado del monopolio de la fuerza armada. Dar la vuelta a la situación es posible: lo mismo que en Medicina, cuando se conoce el origen de un mal, es fácil dar con el remedio que lo pueda curar o hallar «la prevención que lo podrá impedir».

De hecho, a la fuerza opresora se la puede combatir o bien convenciéndola de su inmoralidad o bien presentándole otra fuerza superior. De hecho la fuerza de choque del capitalismo es el pueblo: a éste y también a los que «no sean hijos del pueblo» hay que convencerles, sobre todo «por la constancia individual de los socios de los Centros Instructivos y Populares». El destinatario de la propaganda es «el hombre moral», «con la fe y el amor que dan la seguridad del cumplimiento de un deber!»:

«Sin embargo, como el medio convincente no habrá de bastar, se procederá al estudio del medio de presentar una fuerza superior a la fuerza opresora. Se contará la fuerza que hay en toda la nación y se conocerá bien de cómo está distribuida en los pueblos y las ciudades de la misma. No prosigamos relatando los detalles de las discusiones y de los estudios que, referentes a esta parte del programa, se podrán hacer en las Sociedades aspirando a ser morales». Para Ferrer este tipo de actuación es bien viable, si media voluntad, convicción, fuerza y energía.

Queda la tercera parte del programa: «instauración y defensa de un régimen moral», que no puede ser otro que un régimen comunista donde sus unidades, pueblos y ciudades «se federarán entre sí para el cambio de productos»: «todo lo que existe en el pueblo es de todos los habitantes del pueblo, cuanto contiene la ciudad pertenece a sus habitantes».

El dinero sólo servirá para las relaciones comerciales con países que no hayan adoptado el régimen comunista. Las sociedades de resistencia se transformarán en sociedades federadas «para producir y cambiar los productos de todos y para todos». Por su parte «las cooperativas fundadas como ensayo de lo que habrá de ser una sociedad comunista servirán de base para la distribución de los productos necesarios a la vida». El trabajo de todos servirá para el bienestar común: el afán de embellecer la vida haría de todos los hombres artistas de mérito en todos los ramos del trabajo manual, intelectual y artístico.

Instaurar y conservar «un régimen de moralidad» no es cosa fácil, ya que «la mayoría de los hombres está impregnada del régimen actual que no concibe una transformación radical». Pocos piensan en un cambio «absoluto del régimen capitalista»: a lo sumo, se contentarán con «un poco más de libertad, aumentos de salarios, disminución o supresión de curas (...), creación de cajas de retiros para la vejez (...), etc. etc.».

He ahí plasmada la utopía de una sociedad comunista integral: «todo cuanto sirve para la vida humana procede de la tierra o de su atmósfera. Por consiguiente, del hombre es, del hombre ha de ser. Decimos del hombre queriendo decir de todos los hombres, de todas las mujeres, de todos los niños, de toda la raza humana. Basta que esta idea penetre en las mentalidades morales para que ellas hallen la manera de poner en aplicación esta realidad», operando la transformación absoluta en un «régimen nuevo: Sociedad Moral, República comunista, República Social, República Federal comunista, etc. Lo importante es que el hecho sea real; es decir que desde el día del nuevo régimen sea todo de todos, todo común a todos los hombres».

Mientras una clase de hombres reconoce que «en la sociedad se cometen abusos», estudia sus causas y está dispuesta a combatirlos, hay otra categoría de personas enemiga de todo cambio. Se trata de los que «no tienen (tengan) fe en un porvenir de felicidad humana o no siguen (sigan) un buen camino para alcanzarlo». Como no tienen ninguna prisa en desterrar a la injusticia, no serán sus amigos, aunque en las relaciones que tenga con ellos «no ocultará sus ideas y su ideal de mejoramiento social», y su conducta «contribuirá a la moralidad de algunos».

De hecho, el hombre moral, según Ferrer, tratará de demostrar el error en que viven los tildados de inmorales, «presentándoles argumentos convincentes, pero sin enfadarnos con ellos si no logramos convencerlos, porque tanto se arraiga la verdad como el error en los cerebros humanos». Hay que considerar siempre de buena fe «al adversario que contradiga nuestras teorías, creyendo que defiende las suyas por una convicción errónea». Pero cuando el oponente es alguien con un alto nivel de instrucción y de cierta posición social «no creemos en su buena fe sino en su interés en conservar un régimen protector de todos los privilegiados».

Sin enfadarse y con buenos modos, el «hombre moral» marcará distancias haciéndole comprender que no se le considera «digno de figurar como amigo» de los hombres morales. Ya que «son muchas las personas de mala fe» con las que no sirve argumentar desde presupuestos racionales y morales. El empeño en convencerles es pues vano.

El hombre moral será en cambio amigo de los primeros y se unirá a ellos en las plataformas asociativas pertinentes ya creadas o ayudará a que se funden: «el hombre moral no vivirá aislado. Buscará la compañía y reunión con los morales o con los que deseen serlo».

La experiencia animal y humana se remonta a los millones de años de la evolución: «es incalculable el número de miles de siglos que habrás necesitado para que los primitivos seres llegasen a tener el órgano receptor de sus observaciones»,

el cerebro, y a tener «rudimentos de memoria» a partir de la observación de la repetición de los fenómenos naturales.

Las especies animales y también los humanos dieron en la cuenta de la importancia de la asociación entre ellos, del «apoyo mutuo» para asegurarse la alimentación: durante «miles y millones» de años esta fue la ley entre los animales, pero, al llegar a una «cierta transformación mental» la especie humana se desmarcó de esta «sublime» ley del apoyo mutuo, que fue substituida por la «explotación mutua»:

«el desarrollo intelectual en el animal hombre ya se producirían tan desigualmente que permitió a los más inteligentes formar asociación aparte de los menos capacitados».

Empezó de este modo la usurpación de tierras «con la aprobación y beneplácito de los demás. Y los que fueron más inteligentes desde la formación de la raza humana (siguieron) asociándose para conservar y proteger sus privilegios hasta hoy en día».

Los explotados en cambio, no se han servido de los constantes ejemplos del reino animal a favor del apoyo mutuo frente a «seres más fuertes que ellos». Ferrer es drástico o taxativo: en ninguna sociedad humana por civilizada que sea la nación existe una asociación de individuos para el apoyo mutuo: «por ese motivo no hay moral social en ninguna parte de la tierra, a no ser en ignoradas tribus donde se respeta la libertad y la vida de todos».

Ello hace que ahora las naciones civilizadas lo son sólo de nombre, ya que hace falta para (los pueblos) llamarse civilizados el que «sus individuos se convezan de que el verdadero bienestar estriba en que todos los hombres puedan gozar de él en libertad». De poco han servido los luchadores a favor de la «buena justicia» frente a los «prejuicios que dominaban a las muchedumbres», frente a los que los «actos de los rebeldes» activistas sociales se quedaban «sin efecto visible o inmediato».

Mas ahora «las circunstancias han variado muchísimo. Desde que la ciencia demuestra la unidad de la materia y por lo tanto la falsedad de cuanto afirman las religiones respecto a seres sobre naturales, se ha desvanecido el prejuicio religioso».

Igualmente, la facilidad de comunicaciones que aumentan la posibilidad de viajar, la prensa, la imprenta, el intercambio de ideas y noticias, etc., han tenido el efecto de «desvanecer» los «prejuicios que se tenían sobre la patria, la propiedad y la autoridad». Los viajes hacen ver que las diferencias y la enemistad no

se dan entre pueblos sino «artificialmente por las ideas que los gobernantes les inculcan». En todas partes la propiedad subsiste en la medida en que «los pobres se prestan a servir de autoridad».

Por todo ello «son en gran número las personas» rebeldes. Hay que tener en cuenta que «del fondo humano puede salir siempre un rasgo de bondad y de amor a la justicia», aparte de que muchos «tienen la convicción de que a los privilegiados de hoy les sería favorable un cambio de régimen», es decir vivir en una sociedad de paz, amor y bienestar y «no en las luchas, recelos e incertidumbres en que hoy se vive».⁷⁰

Para Ferrer, en última instancia, el pacto social roussoniano es una mera entelequia que no explica la forma cómo las sociedades primitivas dieron lugar a los estados modernos. Tampoco comparte, de todos modos, el estilo «populista» de su tiempo. A este respecto, Ferrer marca distancias con relación a destacadas propuestas como las del escritor ruso Tolstói, de quien aprecia su valoración del trabajo humano: «60º.- Tolstói, atormentado su vida entera por el problema /inmenso/ de la responsabilidad social y moral del hombre ante los males y padecimientos de la clase humilde, se viste de labrador “mujik” y se adiestra en confeccionar su propio calzado, exaltando así la significación de la labor rural y del artesanado (sic), esfuerzo primitivo necesario y normal (?). Tolstói ensalza a su manera, dando toda su dignidad al trabajo» [frase al parecer incompleta].⁷¹

Del escritor ruso parece rechazar su afán de inculcar al pueblo el desprecio «de bienes materiales y espirituales [añadido] superiores» en aras de glorificar el trabajo manual: «Pero no sería más eficaz para el bien (...) de... humilde, en vez de refrenar / en el pueblo/ su normal deseo y sentir de “jouissance”... superiores, dedicarse a destruir su esclavitud sometida por restricciones y privaciones inadmisibles?». ⁷² De él no acaba de aceptar su principio de no-resistencia al mal, ni su filosofía o pedagogía. Comparte su valoración del trabajo, pero rechaza frontalmente su cristiana defensa de la resistencia pasiva «predicando una paciencia heroica y el acatamiento /humillante/, la no resistencia al mal».⁷³

Concede al autor ruso, de cuyo talento literario se confiesa admirador, que la acción política se haga sin violencia, pero no sin intención directa y «con toda la

⁷⁰ Hasta aquí la citas de «Principios de moral científica para uso de las escuelas racionalistas», Cárcel Modelo, 28 de febrero de 1907, consultado por el autor del artículo en el Archivo Ferrer Guardia San Diego, posteriormente (2009) editado por la Fundació Ferrer i Guàrdia de Barcelona, con prólogo de V. Molina.

⁷¹ FD pensamiento 60º.

⁷² FD 61º

⁷³ FD 62º

energía», ya que «es preciso combatir para sacar al pueblo del marasmo en que se halla. Esto no se consigue con disfraces ni cabotinajes». E insiste en que del ruso ni su «filosofía, /ni su pedagogía/, concuerda con la mía». ⁷⁴

Así pues, y congruente con su filosofía optimista, el impulso de la acción social, política o pedagógica, no violento pero enérgico, ha de conducir al respeto de «nuestra propia dignidad en cada uno de nosotros». Nada de despreciar a la sociedad de masas con apelativos peyorativos como «vulgo» o «canalla».

La creencia ingenua del pedagogo en la correspondencia de aptitudes y formación (aquéllas detectadas y explotadas en el trabajo escolar), por un lado, y por el otro la organización social racional del trabajo viene cumplidamente expresada en este apunte: «una clasificación metódica, previo un estudio de las aptitudes, tendría que tener en cuenta (?) únicamente los rasgos físico-intelectuales y de la misma [borrado en el original] riqueza de las diversidades individuales, permitirá tal vez llegar (...) a una perfecta y justa organización de trabajo». ⁷⁵

¿Es acaso un proceso automático, éste de clasificar a los individuos teniendo en cuenta «las conformaciones físico-intelectuales y las diversidades individuales»? ⁷⁶ Para el pedagogo racionalista «una nivelación uniforme, desde arriba para abajo (después de tantos fracasos...) ha sido y será siempre desastrosa. Pido la nivelación contraria, de abajo para arriba». Esta «nivelación» de abajo arriba sería una clasificación casi automática basada en el «estudio de las aptitudes requeridas, valiéndose de la misma riqueza de las diversidades intelectuales para una organización racional del trabajo». ⁷⁷

Uno parece revivir en estas ideas la matriz estructuradora del plan educativo de Cataluña de 1936, en plena revolución, el plan del Comitè de l'Escola Nova Unificada (C.E.N.U.).

Frente a la prevención kropotkiniana de que las revoluciones fracasan por la falta de madurez cultural de la sociedad, Ferrer persigue el ideal de «este pueblo, educado e instruido debidamente», y por lo tanto «plenamente capacitado», que «se entregue/eficazmente/ a valorizar y ejercer la instauración del Bien, promoviéndole en belleza, verdad y justicia». ⁷⁸

Hay en las notas que comentamos diversos pasajes consagrados a la reflexión politológica sobre el concepto de «pueblo», plebe, masa u «opinión pública», a

⁷⁴ FD 62º

⁷⁵ FD 54º

⁷⁶ FD 53º

⁷⁷ FD 53º

⁷⁸ FD 57º

partir de la constatación de su protagonismo en los movimientos sociales de la segunda mitad del siglo XIX. Si «durante estas últimas décadas, el pueblo se ha percatado de su potencialidad», aún le toca exporar otro aspecto de su fortaleza, sobre la base de que «ningún gobierno hasta el más reaccionario» se atreve a enfrentarse frontalmente a «ninguna opinión pública, claramente expresada». ⁷⁹

No se puede gobernar contra la opinión pública. Ferrer no parece percatarse de los peligros de su manipulación. O acaso sí. En cualquier caso, constata la fuerza decisiva de una fiscalización democrática, a partir de una especie de reparto de poderes, por cierto bien poco anarquista, ya que para él no es al pueblo «a quien corresponda llevar el mando. Acordémonos de los tribunales romanos de la Antigüedad. No gobernaban, pero en nombre de la plebe ejercían el derecho al veto, respetado obligatoriamente». Lo que el pueblo debe hacer más bien es controlar y «ejercer este poder de vigilancia fiscalizadora, de resistencia [inapelable] ante abusos. Esta fuerza negativa es sin embargo poderosísima ante la cual todo gobierno tendría que rendirse». ⁸⁰ Sus dudas tendría de que la separación de poderes en una democracia formal representativa permitiera que la tarea de fiscalización popular fuese «ejercida debidamente por los mismos interesados», ya que esta apostilla fue borrada del manuscrito.

Esta fuerza de control popular de un hipotético Estado al servicio del pueblo, en una auténtica sociedad del bienestar gestionada por el propio estado debido a la complejidad de servicios, debería ejercerse a través de organismos jurídicos y políticos decisivos. ⁸¹

La aplicación del bien común promovida «en belleza, verdad y justicia» comporta una valoración decidida del trabajo humano: «toda labor, por modesta que sea, ejercida [...] concienzudamente es meritoria y digna». Ello implica reducir la escala de sueldos, de un modo u otro nivelarlos en virtud de un plan de «nivelación metódica», «permitiendo a cada trabajador traer a su hogar el bienestar y la dignidad de vida a que toda familia tiene derecho», en el convencimiento de que «toda labor, por modesta que sea, ejercida con la máxima perfección y conciencia, es valiosa para la sociedad». Por descontado, habría que

⁷⁹ FD 51º

⁸⁰ FD 50º

⁸¹ FD 56º: «*labor vastísima que corresponde al Estado por su misma amplitud, la Sociedad carecería de medios para cumplirla como (es) debido, pero debería tener en estos organismos un poder de control*» [Redactado alternativo: «*Labor vastísima que corresponde más al Estado, por su misma amplitud, que a la sociedad, pero ésta debería tener en estos organismos un poder indiscutible de "control"*»].

garantizar sobre todo un «suelo mínimo» que garantizase al trabajador (...) el bienestar y la dignidad de vida a que tiene derecho toda familia».⁸²

Los gobiernos, los estados, deben promover, «en vez de tanto politiquero»⁸³, el bien común y el bienestar de la población, instaurando, como se apuntado un poco antes, un auténtico «estado social de bienestar “avant la lettre”»: «los gobiernos tendrían que, en vez de dedicarse tanto a sus luchas políticas —quí-tate de aquí que me quiero meter yo...— [...] dedicarse a un plan (...) [para] la administración de la Salud Pública, de los seguros de la vejez y amparo social de niñez y vejez».⁸⁴

Esta seguridad social a que tiene derecho cada trabajador/a y sus familias (en particular, sus eslabones más débiles o frágiles, vejez e infancia), y de cuyo «apoyo» «el padre y madre de familia necesitan», constituye un problema «demasiado vasto» o complejo para que se pueda resolver a nivel individual, y por ello es absolutamente necesario que sea la «Sociedad organizada» quien intervenga y cree sus bases firmes.

Pero la organización de esta seguridad social y estado de bienestar no es incumbencia de cada estado en particular, sino que una coordinación universal es imprescindible. La «tienen que ejercer el Gobierno, esta vigilancia y servicio de la nación, con la unión de las demás naciones para casos universales, como epidemias, terremotos..., etc, etc.». Ferrer propone pues una «labor humanitaria universal», para encarar con eficacia los nuevos retos, «los nuevos aspectos de la civilización moderna».⁸⁵

En definitiva estas «Feuilles détachées», seguramente escritas en diferentes épocas de la vida de su autor para ulterior publicación, nos presentan a un fundador de la Escuela Moderna que se autodefine como un inconformista por sistema, al proclamar sin ambages que «más que un revolucionario soy un “révolté”, digo “no” a consuelos ilusorios y confío únicamente en los valores de la existencia».⁸⁶ Una persona que exalta la aventura de vivir y que contesta «sin titubeos» a la pregunta: «¿qué era lo que más importaba en la vida?»: «pensarla y vivirla con valor».⁸⁷

⁸² FD 53º, 54º

⁸³ FD 55º

⁸⁴ FD 56º

⁸⁵ FD 55º

⁸⁶ FD 67º

⁸⁷ FD 66º

Muestran una personalidad resuelta para quien «lo premeditado y muy reflexionado suele ser casi siempre malo».⁸⁸ Muestran un ser preocupado por la eterna necesidad de a través de la acción educativa (y auto-educativa) y el diálogo persuasivo —¡la palabra!— forjar voluntades dotadas de «entereza natural» y honradez, firmes en «conservar “relativamente” su sentido veraz» y que «no se transformen, bajo influencias e imposiciones convencionales».⁸⁹

Hacer de la posición intelectual honesta la base de un nuevo humanismo y hasta de un estilo de religiosidad es de lo que se trata:

«Hasta las palabras para que permanezcan por propia voluntad con su entereza natural, honrada y no se transformen según disposiciones de conveniencia, han de conservar “religiosamente” su sentido veraz. Admiro todo hombre como Sócrates, Montaigne y otros tantos que, sin quererlo, han sabido crear como una ciudadela donde la fuerza del dinero, el poderío, contaba menos que la cordura, sabiduría y justicia».⁹⁰

Pedagogía de convicciones librepensadoras, científicas y humanistas, basada en la palabra y en su poder ilustrador, y enfocada hacia la alegría metodológica y un resuelto optimismo metafísico: «63.- Hay que enfocar la vida, no recuerdo quien dijo esto, algún escritor francés, como compuesta únicamente por “mañanas”/”matinéés” en francés. Arriba, pues, corazones!, teniendo la vista clara y puro el corazón en todo lo que se emprende».⁹¹

Una pedagogía que manifiesta un racionalismo militante y convencido de alguien que, en última instancia compara la fuerza de su pensamiento racional a la del padre de la Escolástica medieval, aun puntualizando que «su lógica es total, pero sus premisas, sugeridas por las “Escrituras”, son completamente falsas».⁹² La tan proclamada «self-confidence» ferreriana, propia de quien se ve sumido en la «eficaz lucha impávida» del Librepensamiento, lleva a deseos en voz alta por el estilo de: «¿Y si llegara el tiempo, después de nuestra eficaz lucha impávida, cuando la Iglesia, por fin se aviniera efectivamente a devolver a César

⁸⁸ FD 69º

⁸⁹ FD 68º

⁹⁰ Otro pensamiento FD, también con numeración 68º

⁹¹ FD 63º

⁹² FD 48º

lo que es de César? Es decir dar el respeto y el acatamiento que se debe al conocimiento científico». ⁹³

Nos hemos referido ya antes a esta «pedagogía de la palabra» de Ferrer, que le acerca a la inspiración evangélica de «en el principio era el verbo». Y le acerca a andragogías modernas como la de Paulo Freire. En todo momento Ferrer exalta el valor de la palabra, valiéndose incluso de un símil literario: «Otro escritor francés dijo que en su andar se nota que el pájaro vuela. Hay también quien hablando, su hablar compenetra como un canto». ⁹⁴ Vivir sería como estar en un eterno fraseo, porque «las frases no son siempre lo que uno quiere» y siente. Se van encadenando «como las piedras de un edificio» y «edificando/creando/ se existe, pensando se vive». ⁹⁵

Expresándolas, Ferrer quiere confrontar sus ideas con el sentir de ambientes intelectuales «más serenos» y dice sentirse «ruborizado» ante los titubeos que a veces le invaden, al tiempo que afirma creer o confiar sólomente en «los valores de la existencia», ⁹⁶ sobre la base de la razón científica y moral, para acabar confesándose dolido, no sin sentido autocrítico y desarmadora perplejidad, de que su razonamiento se base exclusivamente en el reconocimiento de refutaciones y de errores, lo que le lleva a la existencial pregunta de «¿Hasta qué punto todo es cierto?». ⁹⁷

En conclusión, las ideas de Ferrer analizadas en este artículo constituyen algo así como la base de un esbozo de pedagogía racionalista, humanista de la acción y de la palabra, basada en el activismo y la experimentación. Son fruto de su época en muchos puntos pero en otros la trascienden y presentan un valor añadido de modernidad. Nos vale para ello la definición de Wiquipedia de modernidad como concepto de las ciencias humanas que designa «el proyecto de imponer la razón como norma trascendental a la sociedad». Una razón, siempre, al servicio de la justicia, la libertad y el bienestar de la humanidad.

⁹³ FD 48º

⁹⁴ FD 64º

⁹⁵ FD 63º, segunda parte del pensamiento.

⁹⁶ FD 67º

⁹⁷ FD 66º

Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936)

Programme on Popular Education: the legacy of Ferrer Guardia and Publicaciones de la Escuela Moderna Editions (1901-1936)

Pascual Velázquez
Antonio Viñao
Universidad de Murcia

Data de recepció de l'original: maig de 2010
Data d'acceptació: juny de 2010

ABSTRACT

This article doesn't deal, as it is usually the case, with Ferrer Guardia's life, works and ideas. Nor, at least not directly, with his educational works and ideas. It deals with the publishing house «Publicaciones de la Escuela Moderna» —founded by Ferrer in 1901 in order to achieve the goals of his Modern School—, trying to place it in the background of the publishing world in the Spain of the first third of the 19th century. To this aim the article analyses its origins and first publications (books and leaflets edited) both under Ferrer's direction (1901-1909), and the one of his legatee Lorenzo Portet (1912-1920), as well as the continuity by the publisher Maucci, (from 1925 to 1936) with the publication of some of the 127 volumes edited during the

previous stages under Ferrer and Portet (between 1901 and 1920). A brief analysis of the authors edited, as well the translators, is also carried out. In short, this article attempts to show how the popular education programme lying behind «Publicaciones de la Escuela Moderna» remained in force, as a legacy, after Ferrer's death in 1909, even if it was rethought and remodelled by his legatee Portet.

KEY WORDS: Ferrer i Guardia. Escuela Moderna. Publicaciones de la Escuela Moderna Editions. Popular education. Lorenzo Portet

RESUM

Aquest article no versa, com és habitual, sobre la vida, obra i idees de Ferrer i Guàrdia. Tampoc, d'una manera directa, sobre la seva obra i les seves idees pedagògiques. Tracta sobre l'editorial Publicaciones de la Escuela Moderna, creada per Ferrer el 1901 com a complement de l'escola del mateix nom, i intenta situar aquesta editorial en el panorama general del món de l'edició i del llibre en el primer terç de l'Espanya del segle XX. Amb aquesta finalitat analitza els seus orígens i primeres publicacions, la seva evolució, fases i consolidació tant sota la direcció de Ferrer (1901-1909) com del seu legatari Lorenzo Portet (1912-1920), i la continuïtat, per l'editorial Maucci, des de 1925 a 1936, amb l'edició de part dels 127 volums publicats en les dues etapes anteriors. A més, es porta a terme un succint anàlisi dels autors publicats des del 1901 al 1920 i els traductors. Amb això es pretén mostrar com el programa d'educació popular que estava darrere de Publicaciones de la Escuela Moderna va seguir vigent, a manera de llegat, després de la mort de Ferrer el 1909, i fins i tot repensat i remodelat pel seu legatari Portet.

PARAULES CLAU: Ferrer i Guardia. La Escuela Moderna. Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna. Educació popular. Lorenzo Portet.

RESUMEN

Este artículo no versa, como viene siendo habitual, sobre la vida, obra e ideas de Ferrer Guardia. Tampoco, de un modo directo, sobre su obra y sus ideas pedagógicas. Trata sobre la editorial Publicaciones de la Escuela Moderna, creada por Ferrer en 1901 como complemento de la escuela del mismo nombre, e intenta situar dicha editorial en el panorama general del mundo de la edición y del libro en el primer

tercio de la España del siglo XX. Con tal fin analiza sus orígenes y primeras publicaciones, su evolución, fases y consolidación tanto bajo la dirección de Ferrer (1901-1909) como de su legatario Lorenzo Portet (1912- 1920), y la continuidad, por la editorial Maucci, desde 1925 a 1936, con la edición de parte de los 127 volúmenes publicados en las dos etapas anteriores. Además, se lleva a cabo un somero análisis de los autores publicados desde 1901 a 1920 y los traductores. Con ello se pretende mostrar cómo el programa de educación popular que estaba detrás de Publicaciones de la Escuela Moderna siguió vigente, a modo de legado, tras la muerte de Ferrer en el 1909, siendo incluso repensado y remodelado por su legatario Portet.

PALABRAS CLAVE: Ferrer Guardia. La Escuela Moderna. Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna. Educación popular. Lorenzo Portet.

Tanto la vida y obra de Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) como la historia de la Escuela Moderna, fundada por él mismo en Barcelona en 1901 y clausurada por el gobierno en 1909, son sobradamente conocidas.¹ Sea por su obra e influencia en el campo de la educación —en España y fuera de España—,² sea por la repercusión internacional de su fusilamiento y muerte, hasta hacer de él un mítico “mártir del siglo XX”,³ tras un proceso sumario, ante la jurisdicción militar, en el que sería acusado de ser uno “autor” y “jefe de la rebelión” militar —calificación jurídica con la que fueron designados de los sucesos revolucionarios de la “Semana Trágica” barcelonesa—,⁴ el hecho es que Ferrer Guardia ha merecido el honor de figurar en diccionarios e historias de la educación, junto a otros ilustres pedagogos y educadores, como una de las figuras más relevantes del siglo pasado, o bien el de ser incluido entre los fundadores y promotores de nuevas instituciones educativas en el marco del

¹ Este texto se ha beneficiado de las observaciones efectuadas por Luis Miguel Lázaro, aunque, como es obvio, lo que en él se dice o afirma sólo puede ser atribuido a sus autores.

² Véase, por ejemplo, AVRICH, Paul. *The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States*. Princeton (NJ): Princeton University Press, 1980, y HEIMBERG, Charles. «L'écho de l'Éducation nouvelle au sein de l'Ecole Ferrer lausannoise (1910-1921)». *Paedagogica Historica*, 42 (1-2) (2006), pp. 49-61.

³ FERRER SANMARTÍ, Sol. *La vie et l'oeuvre de Francisco Ferrer. Un martyr au XXe siècle*. Paris: Librairie Fischbacher, 1962.

⁴ *Causa contra Francisco Ferrer Guardia instruida y fallada por la Jurisdicción de Guerra de Barcelona. Año 1909*. Madrid: Sucesores de J. A. García, 1911, p. 644.

movimiento internacional de la Escuela Nueva.⁵ Asimismo, su controvertida vida y obra como escritor y como hombre de acción, fue y sigue siendo objeto de estudios biográficos —hagiográficos, denigratorios o pretendidamente objetivos— de índole general,⁶ o específicamente enfocados hacia los aspectos pedagógicos.⁷

Es cierto que en tales obras y estudios pueden encontrarse alusiones o referencias a la editorial Publicaciones de la Escuela Moderna creada por Ferrer el mismo año de la fundación de su escuela, en 1901. Incluso, en ciertos casos, es posible hallar algunas páginas dedicadas a dicha editorial y, sobre todo, un análisis ideológico y pedagógico de algunas de las obras publicadas por la misma —en especial si se trata de los libros de texto utilizados en la Escuela Moderna— hasta la muerte de Ferrer en 1909.⁸ Es cierto que en estos casos, con mayor o menor énfasis, la creación por Ferrer de la editorial es situada en el contexto de una serie de acciones —*Boletín de la Escuela Moderna* (1901-1906 y 1908-1909), conferencias dominicales, escuela normal— destinadas a llevar sus ideas y su acción educativa más allá del ámbito de su escuela e incluso de lo estrictamente escolar.⁹ Sin embargo, tales referencias o análisis se circunscriben al período en el que la editorial estuvo controlada y dirigida

⁵ GORDON, Peter y RICHARD ALDRICH, Richard. *Biographical Dictionary of North American and European Educationists*. London: The Woburn Press, 1997, pp. 158-159; NÓVOA, António y VILANOU, Conrado. «Francisco Ferrer». En HOUSSEY, Jean (dir.). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin, 1994, pp. 85-106; DOMMANGET, Maurice. *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*. Madrid: Editorial Fragua, 1972, pp. 382-413 (1ª edición en francés de 1970); SOLÀ GUSSINYER, Pere. «Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista». En TRILLA, Jaume (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, 2001, pp. 41-68; y MARCHAT, Jean-François. «Francisco Ferrer, un solidariste libéral en Education nouvelle». En OHAYON, Annick; OTTAVI, Dominique; SAVOYE, Antoine (eds.). *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bern: Peter Lang, 2004, pp. 67-92.

⁶ Por ejemplo, en España y entre los más recientes, el de AVILÉS FARRÉ, Juan. *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2006.

⁷ Dos obras ya clásicas sobre el tema, de orientación e interpretaciones o juicios divergentes, son las de DELGADO CRIADO, Buenaventura. *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1979, y SOLÀ GUSSINYER, Pere. *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial, 1978.

⁸ Por ejemplo, en DELGADO CRIADO, Buenaventura. *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia*, op. cit., pp. 119-132, SOLÀ GUSSINYER, Pere. *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*, op. cit., pp. 41-51, y AVILÉS FARRÉ, Juan. *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*, op. cit., pp. 110-119, o, más recientemente, en MUÑOZ, Norta. *La enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia*. Burgos: Editorial Gran Vía, 2009, donde se dedica un capítulo al análisis de los manuales de lecto-escritura de Publicaciones de la Escuela Moderna y otro a comparar los libros de texto utilizados en la Escuela Moderna con los de otras editoriales o usados en otras escuelas.

⁹ Así lo efectúan, con acierto, NÓVOA, António y VILANOU, Conrado en «Francisco Ferrer», op. cit., pp.100-101.

por Ferrer Guardia; es decir, desde su creación en 1901 hasta la muerte de su fundador en 1909. Más allá sólo hallamos alguna breve referencia a la labor al frente de la editorial, tras la muerte de Ferrer, de su albacea testamentario, Lorenzo Portet, a su compra por la editorial Maucci en los primeros años de la década de los 20 del siglo pasado, y a la edición, por ésta última, de algunas de las obras editadas por Publicaciones de la Escuela Moderna.¹⁰

Este trabajo, centrado en la editorial Publicaciones de la Escuela Moderna y no en los aspectos pedagógicos e ideológicos de la acción educativa de Ferrer —hasta ahora los más debatidos y estudiados— pretende mostrar:

- Que la editorial Publicaciones de la Escuela Moderna pervivió hasta 1920, gracias a la acción de Lorenzo Portet, quien en lo esencial —sobre todo hasta 1915— siguió el programa editorial marcado por Ferrer Guardia en su testamento.
- Que, a lo largo de su existencia, dicha editorial publicó, con altibajos, 127 volúmenes correspondientes a 111 títulos con aproximadamente unas 20.000 páginas, llegando a constituir en la España del primer tercio del siglo XX, junto a otras editoriales como Sempere, Prometeo, Zeus, Oriente, Cenit, Hoy, Fénix, Historia Nueva y Maucci, una verdadera empresa intelectual y comercial de educación popular difusora de lo que ha sido llamado literatura «de avanzada» o revolucionaria.¹¹
- Que, con todas las consideraciones críticas que quieran hacerse a la labor de la editorial Maucci en relación con las obras procedentes de Publicaciones de la Escuela Moderna, la influencia de esta última, y en definitiva del pensamiento y acción de Ferrer Guardia reflejado en tales publicaciones, llegará, gracias a dicha editorial, hasta el fin de su actividad como tal en 1936.

¹⁰ Incluso en un trabajo de publicación reciente (ESTERUELAS TEIXIDÓ, Albert y VALBUENA DE LA FUENTE, María Teresa. «Francesc Ferrer i Guàrdia, Anselmo Lorenzo y la Escuela Moderna». En *Doctor Buenaventura Delgado, pedagogo e historiador*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona, 2009, pp. 609-623) sigue afirmándose, sin matizar, que “la decisión testamentaria [de legar la editorial a Lorenzo Portet] acabó con la obra editorial de Ferrer. A la muerte de Portet [en 1918], sus familiares vendieron la editorial a Maucci que en las reediciones siguió manteniendo el nombre de «Escuela Moderna» por el ascendiente que tenía en los medios libertarios” (p. 622).

¹¹ En relación con la denominación de literatura «de avanzada», véase DÍAZ FERNÁNDEZ, José. *El nuevo romanticismo. Polémica de arte, política y literatura*. Madrid: José Esteban editor, 1985, pp. 55-58 (1ª edición de 1930 en Ediciones Zeus). Edición, estudio y notas de José Manuel López de Abiada. Sobre la calificación de ciertas editoriales como revolucionarias, me remito a lo dicho por MAINER, José Carlos. *La edad de plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un periodo cultural*, Madrid: Cátedra, 1981, pp. 267-269.

Asimismo, como complemento de lo anterior y dentro de los límites impuestos por un texto de este tipo, se analizará, primero, la situación y evolución del mundo editorial y de las artes gráficas —y, en especial, de las editoriales «de avanzada» o revolucionarias— en el primer tercio de la España del siglo XX. Ello permitirá situar en dicho contexto la labor y trayectoria editorial de Publicaciones de la Escuela Moderna. Después se expondrá su evolución como tal editorial desde 1901 a 1920 y la difusión posterior de parte de sus obras por Maucci. Por último, se harán una serie de consideraciones sobre los autores que publicaron en dicha editorial (nacionalidad, ideología) y los traductores. Unas conclusiones finales sintetizarán los aspectos más relevantes de este trabajo.

LA EDICIÓN Y LAS ARTES GRÁFICAS EN LA ESPAÑA Y EN LA BARCELONA DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX: LAS EDITORIALES «DE AVANZADA»

En el contexto, en comparación con el último tercio del siglo XIX, de un claro crecimiento demográfico, urbanístico (Barcelona-ciudad pasaría del medio millón de habitantes en 1900 al millón en 1930), industrial y económico en la España del primer tercio del siglo XX, el mundo editorial y de las artes gráficas experimentará asimismo, en dichos años, un proceso modernizador y de crecimiento cuantitativo apreciable tanto en la producción de libros y publicaciones periódicas (prensa diaria y revistas) como en el número de editoriales y empresas de artes gráficas (impresión, litografía, tipografía, encuadernación, distribución de libros y revistas, publicidad, etc.).¹²

Rasgos de ese proceso modernizador de la industria editorial española serían:

- La consolidación de la separación, iniciada en el siglo XIX, de la figura empresarial del editor en relación con la del impresor y el librero.
- La introducción de mejoras técnicas en la composición, la impresión, el diseño gráfico y la ilustración.
- La dimensión o papel intelectual desempeñado por los editores, y la implicación de intelectuales y escritores en este tipo de actividad hasta

¹² En esta síntesis del proceso de modernización y crecimiento de la industria editorial española durante el primer tercio del siglo XX, se utiliza información y se siguen los análisis efectuados en MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A. (dir.). *Historia de la edición en España (1836-1936)*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2001, y MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A.; MARTÍNEZ RUS, Ana; SÁNCHEZ GARCÍA, Raquel. *Los patronos del libro. Las asociaciones corporativas de editores y libreros, 1900-1936*. Gijón: Ediciones Trea, 2004.

el punto, sobre todo en los años 20 y 30 del siglo XX, de hallar un buen número de editores comprometidos social y políticamente con ideologías revolucionarias que, al mismo tiempo, actúan con criterios empresariales.

- La diversificación —en relación con el público lector— de la producción editorial y la proliferación, en dicha producción, de «colecciones» cuya denominación indicaba su orientación temática o ideológica.
- La difusión, entre las elites reformistas y revolucionarias, de la concepción del libro como instrumento de regeneración y educación, en el primer caso, y de emancipación e igualdad social, en el segundo.
- La consolidación social y empresarial del negocio editorial y de las artes gráficas y la consiguiente aparición, en este ámbito, de sociedades colectivas —frente al predominio de la empresas familiares en el siglo XIX— y anónimas, de corporaciones para la defensa de los intereses del mundo editorial (creación en Barcelona en 1900 del Centro de la Propiedad Intelectual, y en Madrid, en 1901, de la Asociación de la Librería Española, transformada en 1918 en la Federación Española de Productores, Comerciantes y Amigos del Libro, que serían respectivamente el origen, en 1922, de las Cámaras Oficiales del Libro de Barcelona y Madrid; creación en 1911 de la Unión Nacional de las Artes del Libro y, en 1934-1935, de la Agrupación de Editores Españoles), y de entidades oficiales con el mismo fin (El Comité Oficial del Libro en 1920).
- La realización de reuniones y encuentros para tratar los problemas relativos a la producción y comercialización del libro (en 1908, en Madrid, el Sexto Congreso Internacional de Editores; en 1909, en Barcelona, la Primera Asamblea Nacional de Editores y Libreros y en 1911 la Segunda en Valencia; en 1911 el Primer Congreso Nacional de las Artes del Libro; y en 1917, en Barcelona, la Conferencia de Editores y Amigos del Libro) y la organización anual de la Fiesta del Libro a partir de 1933.
- La búsqueda, no exenta de dificultades y problemas, de la ampliación del mercado en tierras iberoamericanas.

Las cifras sobre el crecimiento cuantitativo de las empresas editoriales o dedicadas a las artes gráficas son también significativas. El número total de editores pasaría de 84 a 224 entre 1900 y 1930. La industria editorial, en todo caso, ofrecía un alto índice de concentración en Madrid (44 editoriales en 1900 y 109 en 1930) y en Barcelona y su provincia (39 en 1900 y 93 en 1930). En lo que a Barcelona y su provincia se refiere, el mundo editorial

«estaba más ligado a los recursos técnicos, en el contexto de las artes gráficas en su conjunto —imprenta, encuadernación, grabado y litografía—, y a la solidez y estabilidad de muchas empresas familiares que hundían sus raíces en el siglo anterior y en una adaptación empresarial a los nuevos tiempos»,¹³ así como, por tradición y por tratarse de una ciudad portuaria, al comercio del libro con Iberoamérica:

Casas como Salvat, Sopena, Montaner y Simón o Maucci se especializaron en diccionarios, enciclopedias, manuales técnicos y científicos, así como de novelas de autores extranjeros muy conocidos para atender la gran demanda que este tipo de obras tenía en los mercados iberoamericanos.¹⁴

El italiano Maucci, que se había establecido en Barcelona en 1892 como librero de viejo y que, como veremos, compraría en los primeros años de la segunda década del siglo XX los derechos de impresión de Publicaciones de la Escuela Moderna, «hacía largas tiradas que luego dividía en tres partes: dos de las cuales [eran] destinadas a sus hermanos de México y Buenos Aires».¹⁵

Por todas estas u otras razones hay quien ha tildado a la ciudad catalana de «capital peninsular del libro durante el primer tercio del siglo XX».¹⁶ Afirmación que puede darse por cierta, si la ampliamos al ámbito de las artes gráficas en general y la restringimos, en lo que al mundo editorial se refiere, hasta la llegada de la Segunda República en 1931.

La creación de Publicaciones de la Escuela Moderna —y de otras editoriales de orientación en parte similar como la valenciana Sempere (*Prometeo* desde 1914) fundada en 1900— ha de ser vista en el contexto, más amplio, del

¹³ MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A. «El siglo XX (1900-1936): el capitalismo de edición. La edición moderna». En MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A. (dir.). *Historia de la edición en España (1836-1936)*, op. cit., pp. 178-179.

¹⁴ MARTÍNEZ RUS, Ana. «El siglo XX (1900-1936): el capitalismo de edición. El comercio del libro. Los mercados americanos». En MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A. (dir.), *Historia de la edición en España (1836-1936)*, op. cit., pp. 299.

¹⁵ PALAU Y DULCET, Antonio. *Memorias de un librero catalán, 1867-1935*. Barcelona: Librería Catalonia, 1935, p. 198. Según su testimonio los autores más vendidos por Maucci, en la primera década del siglo XX, eran «Tolstoi, Gorki, Sienkiewicz, Víctor Hugo, Annunzio, Daudet, Dostoievsky, Eça de Queirós, Flaubert, Gautier, Invernizio, Maupassant, Renan, Rizal y Zola».

¹⁶ RUEDA LAFFON, José Carlos. «El siglo XX (1900-1936): el capitalismo de edición. La industrialización de la imprenta». En MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A. (dir.). *Historia de la edición en España (1836-1936)*, op. cit., p. 237.

auge, desde comienzos del siglo XX, del libro y de la edición popular —de las colecciones de novela sobre todo, pero también de la edición de signo religioso-católico—, y como antes se dijo, de la edición «de avanzada» o revolucionaria, del libro político y de la lectura de compromiso, ya en los años 20 y sobre todo 30 de dicho siglo.¹⁷ En palabras de Francisco Caudet, en los años 30 hubo una efervescencia editorial que fue la culminación de un proceso iniciado a finales del siglo XIX. Desde un primer momento, ese proceso tuvo como telón de fondo la aspiración de conquistar el mercado americano. A ese empeño se sumó con especial énfasis en los años comprendidos entre los años finales de la Dictadura de Primo de Rivera y el comienzo de la guerra civil [1928 y 1936], de que debía instrumentalizarse el libro para la concienciación ideológica de las clases media, obrera y campesina, por lo que se inició entonces la divulgación en España del libro de tendencia política o (...) «de avanzada».¹⁸

Ejemplos de esta efervescencia editorial «de avanzada» serían las editoriales Cénit (1928-1936), Hoy (1931-1933), Ulises (1929-1932), Zeus (1930-1933) y Fénix (1932-1935), estudiadas por Gonzalo Santonja,¹⁹ además de Oriente, Historia Nueva, Morata, España, Europa-América, Biblioteca Internacional, Edeya o La Batalla, entre otras de signo marxista, socialista o anarquista. En este sentido, como se verá, Publicaciones de la Escuela Moderna, creada unas tres décadas antes, en 1901, puede ser considerada un precedente parcialmente fallido —por la muerte de Ferrer en 1909 y de Portet en 1918— de este tipo de editoriales, aunque una parte importante de sus libros, a través de Maucci, seguirían editándose hasta 1936, justo el año del comienzo de la guerra civil. Un precedente, en todo caso, sólo en parte comparable por llevarse a cabo en contextos históricos diferentes y con arreglo a un modelo editorial asimismo distinto, al que pueden añadirse, en su época otras editoriales. Tal sería el caso de Heinrich y Cía. en Barcelona con su «Biblioteca Sociológica Internacional», aparecida en 1904 y dirigida por Santiago Valentí Camp, o de la editorial Sempere de Valencia, creada en 1900, que tenía como director literario a Vicente Blasco Ibáñez, y que compartía con Publicaciones de la Escuela Moderna algunos traductores, autores, títulos y una clara orientación

¹⁷ SÁNCHEZ GARCÍA, Raquel. «El siglo XX (1900-1936): el capitalismo de edición. Diversas formas para los nuevos públicos». En MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A. (dir.). *Historia de la edición en España (1836-1936)*, op. cit., pp. 263-268.

¹⁸ CAUDET Francisco. *Las cenizas del Fénix. La cultura española en los años 30*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1993, p. 107.

¹⁹ SANTONJA, Gonzalo. *La República de los libros. El nuevo libro popular de la II República*. Barcelona: Anthropos, 1989.

revolucionaria, en especial en su primera etapa hasta convertirse, en 1914, en editorial Prometeo.

LA EDITORIAL PUBLICACIONES DE LA ESCUELA MODERNA: ORÍGENES, EVOLUCIÓN, FASES (1901-1920)²⁰

A la sombra de la Escuela Moderna nace en 1901 una editorial, Publicaciones de la Escuela Moderna, con un perfil netamente escolar y con el fin de abastecer de libros de texto a la nueva institución educativa. Ante la carencia de libros adecuados, a juicio de Ferrer, para tal fin, se recurrió a la convocatoria de concursos en los que se hacía un llamamiento a «intelectuales» y «escritores» amantes «de la ciencia» y preocupados por «el porvenir de la humanidad» para que redactaran «obras de texto dirigidas a emancipar al espíritu de todos los errores de nuestros antepasados y encaminar la juventud hacia el conocimiento de la verdad y la práctica de la justicia, librando al mundo de dogmas autoritarios, sofismas vergonzosos y convencionalismos ridículos como los que desgraciadamente forman el organismo de la sociedad presente».²¹

El primer libro publicado, en ese mismo año inicial, sería el primer volumen de la *Historia Universal* de Clemencia Jacquinot, directora de la Escuela Moderna desde su fundación hasta el año 1903, que había conocido a Ferrer, como alumna de español, cuando éste impartía sus clases en París en 1897 en las dependencias del Gran Oriente francés. A dicho libro seguirían en esta fase inicial (1901-1904), de índole escolar, cuatro libros de lectura (entre ellos uno de los más difundidos de la editorial: *Las aventuras de Nono* de Jean Grave, que había sido publicado en París en 1901 y que sería reeditado en su versión española en 1905, 1908 y 1912), uno de lectura y escritura (*Cuaderno manuscrito. Recapitulación de pensamientos antimilitaristas*, una antología de Jean Grave, publicada en francés con el título de *Guerre militarisme*, y utilizada como libro de lectura y para copias y dictados), dos volúmenes más de la obra de Jacquinot, un libro de historia de España, uno de gramática, uno de lengua francesa, uno de cantos escolares y una obra de Albert Bloch y George M. Paraf-Javal de

²⁰ Tanto en este epígrafe como en el siguiente se siguen, en gran parte, análisis, referencias e informaciones procedentes de VELÁZQUEZ VICENTE, Pascual. *La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920)*. Tesis doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, 2009.

²¹ FERRER GUARDIA, Francisco. *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1912, p. 122.

ontología y filosofía de la ciencia, titulada *Substancia universal*, que se utilizaba como libro de lectura en el nivel o clase superior de la Escuela Moderna.

En el bienio 1905-1906 la editorial entra en una doble fase de consolidación y de expansión más allá del libro escolar que sería interrumpida por el cierre gubernativo de la Escuela Moderna y el procesamiento y prisión de Ferrer, en junio de 1906, por sus supuestas implicaciones, como cómplice, en el atentado contra Alfonso XIII cometido en mayo de ese mismo año por el administrador de la editorial, Mateo Morral. Por un lado, los libros de texto de Publicaciones de la Escuela Moderna habían comenzado a ser utilizados en otras escuelas racionalistas —14 de Barcelona y 34 de otras provincias en 1905—. De ahí que, con independencia de las reediciones de obras editadas en los cuatro años anteriores, buena parte de los 30 volúmenes editados en estos dos años (cuadro nº 1) siguieran siendo libros de texto de geografía, aritmética, lectura, correspondencia escolar, ciencias naturales —estos últimos, en cuatro partes o volúmenes, estarían a cargo de Odón de Buen, catedrático de Mineralogía y Botánica de la Universidad de Barcelona y colaborador en las conferencias dominicales de la Escuela Moderna— y cuadernos de escritura, o libros sobre temas escolares como *Botiquín Escolar* del que era autor Andrés Martínez Vargas, catedrático de Pediatría en la Universidad de Barcelona, articulista en el *Boletín de la Escuela Moderna* y asiduo conferenciante, como Odón de Buen, en las citadas conferencias dominicales.

Lo novedoso de esta segunda época sería la publicación de 14 libros —18 volúmenes: el 60 % del total de los editados en el bienio 1905-1906— que desbordaban los límites de la escuela: novelas y relatos breves utilizables también como libros de lectura de ampliación en el ámbito escolar, ensayos de psicología, sociología, filosofía política, filosofía moral o que entremezclaban consideraciones biológicas, históricas, sociológicas o teóricas de diversa índole. Entre ellos, los dos primeros volúmenes de uno de los libros más emblemáticos de Publicaciones de la Escuela Moderna: *El hombre y la tierra* de Élisée Reclus.

Absuelto Ferrer de los cargos que se le hacían y excarcelado en junio de 1907, la editorial reanudaría su actividad a menor ritmo que en los dos años anteriores. Entre otras razones, por el perjuicio económico que supuso el embargo judicial de sus bienes durante poco más de un año. Con fecha de 1907 la editorial sólo publicó el tercer volumen de *El hombre y la tierra* —los tres últimos volúmenes, de los seis que constaba la obra, verían la luz en 1908 y 1909—. En total, en esta tercera época de la editorial, desde la excarcelación de Ferrer en 1907 hasta su muerte en 1909, sólo se publicaron 10 volúmenes y sólo uno de ellos —*Tierra libre. Fantasía comunista* de Jean Grave, utilizado

como libro de lectura— puede ser considerado de índole escolar, y no con carácter exclusivo. Publicaciones de la Escuela Moderna había cambiado en parte de rumbo. Entre sus destinatarios seguirían hallándose, por supuesto, las diversas escuelas racionalistas o anarquistas que, con interrupciones, sobrevivían a las sucesivas órdenes gubernativas de clausura. Pensando en ellas, en estos años se reeditarían algunos de los libros de texto publicados anteriormente. Pero Ferrer ya había advertido que existía un nuevo público no escolar, adulto, ligado o afín a grupos librepensadores, anarco-sindicalistas, socialistas y libertarios, que demandaban otras obras y autores. Un público, además, organizado o asiduo asistente al buen número de ateneos, círculos y centros de lectura, con sus bibliotecas, creados o existentes en España, y en especial en Cataluña, en estos primeros años del siglo XX.²² Tomaba forma, de este modo, un nuevo proyecto o programa formativo y cultural que nacía como una alternativa social, cultural y revolucionaria en relación con la sociedad existente.²³ Ejemplos de este cambio de rumbo serían la publicación, en el ámbito pedagógico, de *La Escuela Nueva. Bosquejo de una educación basada sobre las leyes de la evolución humana* de Jules François Elslander, miembro del Comité de la Ligue Internationale pour l'Éducation Rationaliste de l'Enfance, fundada en 1908, y secretario de redacción de *L'École Renouée*. Y, en otros ámbitos de índole filosófica, moral, política y social, de obras tales como *Hacia la Unión Libre* de Alfred Naquet, en la que se efectuaba una defensa del divorcio como paso previo hacia la «unión libre» o abolición del matrimonio, *República francesa y vaticano o la política religiosa en Francia*, de André Mater, y novelas de crítica social como *En anarquía* de Camille Pert, o que esbozaban utópicas sociedades futuras como *Tierra libre. Fantasía comunista* de Jean Grave o *El banquete de la vida* de Anselmo Lorenzo.

En estos años, desde su excarcelación en 1907 hasta su muerte en 1909, Ferrer mostró preocupación e interés por las dos líneas editoriales: la escolar y la de divulgación y difusión de obras científico-racionalistas o de índole socialista, anarquista y librepensadora. De un modo u otro, lo que sí buscó fue la internacionalización de ambas. Una internacionalización que puede apreciarse

²² SOLÀ GUSSINYER, Pere. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. *L'Ateneu Enciclopèdic Popular*. Barcelona: Edicions La Magrana, 1978.

²³ SOLÀ GUSSINYER, Pere. «Les propostes educatives dels diferents sectors del moviment obrer. Catalunya 1900-1917». En *Pedagogia, política y transformación social (1900-1917)*. *L'educació en el context de la fundació del Institut d'Estudis Catalans*. Barcelona: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 2008, pp. 169-198 (referencia en p. 185).

en la promoción de una campaña internacional a favor de una renovación pedagógica revolucionaria, en la publicación, de nuevo, del *Boletín de la Escuela Moderna*, esta vez con mayor presencia de autores extranjeros como Jules François Elslander, Paul Robin, Charles Albert, Henri Roorda van Eysinga, Elisée Reclus o Mary Wood Allen, y en el anuncio de la publicación de una colección de 15 volúmenes con el título de «Enciclopedia de Enseñanza Popular Superior».

Afincado desde julio de 1907 en París, Ferrer asistiría, en agosto de dicho año, a un congreso internacional de librepensadores celebrado en Praga. En 1908 sería elegido presidente de la Ligue Internationale pour l'Éducation Rationaliste de l'Enfance entre cuyos miembros, bajo la presidencia de honor de Anatole France, se hallaban Charles Laisant, Henriette Meyer, Ernst Haeckel, William Heaford y Giuseppe Sergi, director de la *Scuola Laica*. La revista de la Liga, *L'École Renovée*, editada inicialmente en Bruselas, publicaría muchos artículos que aparecerían también, traducidos, en el *Boletín de la Escuela Moderna*.²⁴ En este momento, en abril de 1908, Ferrer, en un artículo publicado en el primer número de *L'École Renovée*, indicaba cuales eran sus propósitos, dentro de la recién creada Ligue Internationale, una vez que volviera a Barcelona: reabrir la Escuela Moderna, «tan pronto como las circunstancias lo permitan», fundar una Escuela Normal, reanudar las labores de la editorial para publicar «los libros que nos hayan de servir en nuestra enseñanza, tanto para la educación de los niños como para la de los maestros», y crear un Museo Pedagógico.²⁵ Nada hacía entrever en este texto el giro a dar a la editorial creada en 1901. Ferrer seguía teniendo en mente una editorial dedicada, al menos en parte, a lo escolar. Al mismo tiempo, en los meses de abril y mayo de 1908, Ferrer residiría en Londres donde, además de visitar a Kropotkin, compraba libros para la educación moral de los niños con el asesoramiento de William Heaford, miembro de la Moral Education League, para su traducción y publicación por Publicaciones de la Escuela Moderna.²⁶

²⁴ SIMARRO D.M., Luis. *El proceso Ferrer y la opinión europea*. Madrid: Imprenta de Eduardo Arias, 1910, pp. 91-92, y en especial DE VROEDE, Maurice. «Francisco Ferrer et la Ligue Internationale pour l'Éducation Rationnelle de l'Enfance». *Paedagogica Historica*, XIX-1 (1979), pp. 278-295.

²⁵ SIMARRO D.M., Luis. *El proceso Ferrer y la opinión europea*, op. cit., pp. 96-98.

²⁶ *Ibidem*, pp. 103-104. Los libros en cuestión eran *The Garden of Childhood* y *The Magic Garden* de Alice M. Chesterton, *A Teacher's Handbook of Moral Lessons* de A. J. Waldegrave, y *A Manual of Moral Instruction* de J. Reid, editados por la *Moral Education League*, y *The Children's Book of Moral Lessons* de F. J. Gould (ARCHER, William. *The Life, Trial and Death of Francisco Ferrer*. New York: Moffat, Yard and Company, 1911, p.112).

Ya sea porque Ferrer pensara atender más o menos por igual las dos líneas editoriales, la escolar y la ideológico-revolucionaria para personas adultas, ya sea porque en 1909 era consciente de las dificultades para reabrir la Escuela Moderna y, haciendo de la necesidad virtud, pensara volcarse más o menos intensamente en la segunda de ellas, el hecho es que durante los meses de febrero a junio de 1909 el *Boletín de la Escuela Moderna* incluiría unas notas publicitarias en las que se anunciaba la publicación por la editorial de una «Enciclopedia de Enseñanza Popular Superior» con 15 títulos: *Evolución de los mundos*, *Historia de la tierra*, *El origen de la vida*, *Evolución de los seres vivos*, *Factores de evolución orgánica*, *Origen y desarrollo del hombre*, *El pensamiento*, *La historia de la civilización*, *Las religiones*, *Organizaciones sociales*, *Sistemas económicos*, *Evolución de las técnicas y del arte*, *Factores de evolución social* y *El hombre y el mundo*. Una «Enciclopedia» con un título de reminiscencias claramente comtianas, con la que Ferrer pretendía que los lectores encontraran «en hermoso y armónico compendio resumidas las conquistas por la ciencia hechas hasta el día» con el fin de que las concepciones del mundo y de la vida basadas en dicha «conquistas» substituyeran a «las concepciones basadas sobre los preconceptos religiosos».²⁷ Con ella, Publicaciones de la Escuela Moderna tomaba ya, de forma más clara, una nueva orientación en el marco de un programa más amplio de educación popular de signo revolucionario que, tras el procesamiento y muerte de Ferrer y la no reapertura de la Escuela Moderna, pasaría a constituir el objetivo básico de la editorial a partir de 1912, bajo la dirección de Lorenzo Portet. Una nueva orientación que quedaba plasmada en la «Exposición de los principios y plan de la Enciclopedia de Enseñanza Popular Superior» insertos en las primeras páginas del primer volumen de la misma, cuando éste se publicara en 1912. Dichos principios y dicho plan pueden resumirse diciendo que se trataba de una obra de divulgación o «vulgarización» de la ciencia del momento a cargo de «sabios especialistas consagrados desde largo tiempo a la enseñanza en las Universidades Populares», con el doble fin de que la ciencia dejara de ser «privilegio de algunos elegidos», y de «reivindicar» las explicaciones y sistematizaciones científicas frente a las religiosas.²⁸ Todo ello dentro de una concepción de la ciencia como

²⁷ Hoja publicitaria anexa al *Boletín de la Escuela Moderna* de 1 de junio de 1909. Sobre las reminiscencias comtianas, aparte de ciertas concomitancias ideológicas, recuérdese que en la tercera parte de su *Discours sur l'esprit positif* de 1844, Comte había propuesto, como «condiciones» para el «advenimiento de la escuela positiva», la creación de una «Institución» de «Enseñanza Superior».

²⁸ «Exposición de los principios y plan de la Enciclopedia de Enseñanza Popular Superior». En NERGAL,

una actividad en progreso, sujeta a nuevos avances y descubrimientos, tal y como reflejaba, desde la perspectiva editorial, el hecho de que se previera la publicación periódica de «pequeños fascículos que sirvan de apéndice a los volúmenes respectivos» para dar a conocer «los progresos que hayan hecho las ciencias en el intervalo».²⁹

Los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona, la detención de Ferrer el 1 de septiembre de 1909, su procesamiento por la jurisdicción militar, su condena a muerte como autor y como jefe de la rebelión militar y su ejecución el 13 de octubre de ese mismo año, así como el embargo de sus bienes para hacer frente a las indemnizaciones de los «daños, perjuicios (...) ocurridos durante la rebelión»,³⁰ supondrían la paralización de la editorial durante los años 1910 y 1911. Habría que esperar algo más de dos años, al 29 de diciembre de 1911, para que, en contradicción con la atribución a Ferrer de la autoría y jefatura de la rebelión que se hacía en la sentencia, se levantara el embargo de sus bienes y la editorial pudiera iniciar una nueva época de la mano de su legatario, Lorenzo Portet. Todo ello requiere una explicación más detenida, ya que marcaría el destino de la editorial hasta el fallecimiento de Portet en 1918.

En efecto, puede decirse que Portet —un personaje del que poco se sabe, aparte de su inserción y conexiones con el movimiento librepensador y anarquista y su condición de profesor en la Escuela de Comercio de Liverpool—, al que Ferrer había visitado durante su estancia en Londres en 1908,³¹ se limitaría durante los años 1912 a 1914, en lo que a Publicaciones de la Escuela Moderna se refiere, a ejecutar una buena parte del legado o mandato testamentario de Ferrer. ¿Qué decía dicho encargo? ¿Hasta qué punto fue seguido y cumplimentado? Veamos en qué términos se expresaba Ferrer sobre esta cuestión en el testamento otorgado ante notario pocas horas antes de su fusilamiento:

«Igualmente encargo al referido Señor Portet que a los bienes que comprende el legado que acabo de ordenar a su favor, les dé, con preferencia, la inversión, conforme a mis ideas, que ya conoce, de fomentar las publicaciones de la Escuela Moderna, debiendo añadir, en cuanto a dichas

M. J. *Evolución de los mundos*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1912, pp. 5-17 (citás y referencias en pp. 6-7 y 16-17).

²⁹ *Ibidem*, p. 16.

³⁰ *Causa contra Francisco Ferrer Guardia instruida y fallada por la Jurisdicción de Guerra en Barcelona. Año 1909. op. cit.*, p. 644.

³¹ SIMARRO D.M., Luís. *El proceso Ferrer y la opinión europea, op. cit.*, p. 101.

publicaciones, que mi deseo es que se hagan, en cuanto le sea posible, las siguientes: La obra de Kropotkine, cuyo proyecto está ya ultimado; los tres primeros libros de la Enciclopedia Popular, cuyos títulos son “La evolución de los mundos”, “La Historia de la Tierra” y el “Origen de la Vida”, el libro del Doctor Toulouse, titulado “Cómo se forma una inteligencia” y luego los cinco tomos de los seis ingleses que traje en junio de Londres y leí y anoté en el “Mas Germinal” donde los dejé atados en un paquete sobre el tocador de Soledad. El tomo sexto, cuyo autor es Reid, dispongo que no se publique porque no terminé de leerlo, recordando que tenía que ponerle muchas notas por tener demasiado carácter inglés. Los otros cinco referidos tomos, todos sobre las escuelas, son admirables. Aconsejo al legatario Portet, vaya cuando pueda a Alemania y a Italia y se procure buenos libros de texto, cual tenía intención de hacerlo yo, visto el buen resultado que me dio el viaje a Inglaterra. Finalmente le recomiendo, para cuando sea posible, la publicación de una revista o diario semanal tratando en él de educación racionalista y sindicalismo, y en cuya publicación se anunciarán exclusivamente las obras de la Escuela Moderna».³²

Este pormenorizado párrafo no sólo muestra hasta qué punto Ferrer controlaba y decidía todo lo relativo a las obras a publicar por la editorial, sino que nos da la pista para saber qué obras fueron editadas en cumplimiento de la última voluntad de Ferrer y cuáles no fueron editadas pese a su indicación en tal sentido. En especial en los años 1912 a 1914 (cuadro nº 1) en los que Portet contó todavía con la ayuda y el trabajo de dos de los colaboradores más estrechos de Ferrer: Anselmo Lorenzo, que fallecería en 1914, y Fernando Tarrida del Mármol, que lo haría un año después, en 1915.

La obra de Kropotkin, a la que Ferrer se refería en su testamento, era *La Gran Revolución (1789-1793)* y sería, junto con *El Hombre y la Tierra* de Reclus, uno de los libros de edición más cuidada por Publicaciones de la Escuela Moderna. Sus dos volúmenes aparecerían en 1915. Los tres primeros libros de la «Enciclopedia de Enseñanza Popular Superior» —*Evolución de los mundos* de M. J. Nergal, *Historia de la Tierra* de C. Sauerwein, y *El Origen de la Vida* de J. M. Pargame— y el del Dr. Toulouse, *Cómo se forma la inteligencia*, vieron la luz en 1912.

³² *Testamento de Don Francisco Ferrer i Guàrdia*. Archivo General de Protocolos. Barcelona, 13 de octubre de 1909, número 540.

El resto de los encargos de Ferrer no fueron cumplimentados. Ninguno de los cinco libros escolares ingleses sobre educación moral fue publicado, así como tampoco lo sería la revista de «educación racionalista y sindicalismo» a la que Ferrer se refería en su testamento, si bien, en su lugar, Portet reeditó en 1915, en dos volúmenes, el *Boletín de la Escuela Moderna* (1901-1909) y en 1916, en un volumen, la colección completa del semanario *La Huelga General* (1901-1903).

Pero Portet no se limitó a cumplir la voluntad testamentaria de Ferrer en su sentido más literal y estricto. Por un lado, editó —hasta llegar a los 16 volúmenes durante los años 1912 a 1914 (cuadro nº 1)— una serie de obras no mencionadas por Ferrer en su testamento, pero que se hallaban pendientes o en vías de publicación por la editorial desde antes de 1909. Por ejemplo, *La moral anarquista* de Kropotkin, *En el café* de E. Malatesta, *Génesis y evolución de la moral* de C. Letourneau, *ABC sindicalista* de J. Ivetot o *Cómo haremos la revolución* de E. Pataud y E. Pouget. Además, añadiría un cuarto tomo a la «Enciclopedia de Enseñanza Popular Superior», *Evolución de los seres vivientes* de E. Rubén y B. de la Verne. En todos estos casos, hay que entender que estaba asimismo siguiendo el programa de publicaciones establecido por Ferrer.

Por último, en defensa, homenaje y recuerdo de Ferrer, Portet publicaría *Ferrer. Páginas para la Historia*, una breve compilación de documentos tomados de la causa judicial en su contra —entre ellos la providencia judicial de 29 de diciembre de 1911 que, al levantar el embargo de los bienes de Ferrer, había hecho posible la reanudación de la actividad editorial—, y un libro del mismo Ferrer titulado *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Este libro, para cuya elaboración contó Ferrer con la colaboración de Anselmo Lorenzo, según indica este último en el «Prefacio» del mismo,³³ había sido redactado en el verano de 1908 sobre la base, en parte, de textos anteriormente escritos, y fue el primero de los editados por Portet tras hacerse cargo de la editorial en 1912. Reeditado en seis ocasiones y traducido al inglés y publicado en Inglaterra y Estados Unidos,³⁴ sería, sin duda, el libro más utilizado para conocer el pensamiento e ideas pedagógicas de Ferrer. En España sería reeditado en plena Guerra Civil en Valencia por

³³ LORENZO, Anselmo. «Prefacio». En FERRER GUARDIA, Francisco. *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*, op. cit., pp. 11-21 (referencia en pp. 18-19). Sobre el alcance de esta colaboración sigue habiendo diferentes opiniones (véase ESTERUELAS TEIXIDÓ, Albert y VALBUENA DE LA FUENTE, María Teresa. «Francesc Ferrer i Guardiola, Anselmo Lorenzo y la Escuela Moderna», op. cit.).

³⁴ Catálogo anexo a la tercera edición de MALATO, Carlos. *Correspondencia escolar (primer manuscrito)*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, 1916.

la editorial Estudios y ya no volvería serlo hasta la década de los 70, tras la muerte de Franco.

En los años 1915 a 1917 la editorial Publicaciones de la Escuela Moderna entra, de la mano de Portet, en una nueva fase expansiva caracterizada por los siguientes rasgos:

- El cambio de denominación: una vez muerto su fundador y terminada la experiencia de la Escuela Moderna, la empresa editorial pasa a llamarse «Casa Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna». Ya no se trata de una empresa ligada a una institución escolar determinada, sino de una empresa editorial a secas.
- El programa de publicaciones se independiza del mandato testamentario de Ferrer y de la publicación de lo ya preparado y no editado de los años 1908 y 1909. En este sentido, la «Enciclopedia de Enseñanza Popular Superior» se vería interrumpida tras la publicación en 1915 de un quinto volumen —*Las razas humanas* de G. Enterrand— no contemplado en el programa inicial.
- El incremento de la producción editorial (53 volúmenes en tres años: el 41,7 % del total de lo publicado entre 1901 y 1920). En esta fase expansiva destacan dos aspectos propios del mundo editorial en la España de la época: la apertura al mercado hispanoamericano en mayo de 1916 —abandonada en octubre de 1917— tras hacerse con los servicios de David Solé Miralles como representante exclusivo de la editorial en Argentina y Uruguay, lo que llevó a añadir, en los libros editados, una nueva dirección —Pichincha, 1867, Buenos Aires— a la de Barcelona —Cortes, 478—; y, en segundo lugar, la apuesta por la publicación de una nueva colección titulada «Los Grandes Pensadores», que ya había sido propuesta en 1908 por Santiago Valentí Camp y que Ferrer desearía en aquel momento por razones económicas.

La gran apuesta editorial de Portet fue la colección «Los grandes pensadores» a la que pertenecieron 24 (el 42 %) de los 57 nuevos volúmenes publicados desde 1915 a 1919, con una extensión de entre 92 y 127 páginas y traducciones de Cristobal Litrán. Los dos primeros títulos, unas *Páginas escogidas* de Hugo y *Las clases jornaleras* de Pi y Margall, se editarían en 1915. En 1916 se publicarían textos de Voltaire, Proudhon, Laurent, Benot, Reclus, Renan, Berthelot, Zola, Michelet, Flammarion, Diderot, Lamennais y Kropotkin, a los que seguirían, en 1917, otros de Rousseau, Spencer, Jaurés, John-Stuart

Mill, Volney, Darwin, Tolstoi, Teixeira Bastos, Salmerón y Pi y Margall, en 1918 de Gener, y en 1919 de Pi y Margall.

La muerte de Portet en 1918 vino a trastocar todos los planes. En ese año no hubo reediciones y sólo se publicaron tres nuevas obras: *Filosofemas* de Pompeyo Gener, de la colección «Los grandes pensadores», *Dios, el Hombre y el Mono* de Víctor Charbonnel y *Lo que debe saber toda joven* de Mary Wood Allen. En 1919 sólo aparecería un título nuevo: *El Cristianismo y la Monarquía* de Pi y Margall, de nuevo en la colección «Los grandes pensadores», y en 1920 sólo se llevarían a cabo reediciones de obras anteriormente publicadas.

En fecha no bien determinada, pero a comienzos de la década de los veinte, la editorial, propiedad de la viuda de Portet, fue vendida a la Casa Editorial Maucci. Con ello se iniciaba una nueva etapa en la que, entre 1925 y 1936, se reeditarían 86 (el 67,7 %) de los 127 volúmenes editados por Publicaciones de la Escuela Moderna desde 1901 a 1920. Sólo que en un contexto empresarial y con una finalidad diferentes.

Puede afirmarse, desde luego, que las decisiones que adoptó Maucci desde el punto de vista editorial —es decir, en cuanto a las obras a publicar o no, su precio y si eran modificadas o no— eran más de índole empresarial y crematística que ideológica, algo que no puede decirse de Publicaciones de la Escuela Moderna tanto en la etapa Ferrer como en la etapa Portet. Son asimismo evidentes las diferencias cuantitativas y cualitativas entre ambas editoriales: en 1910, por ejemplo, Publicaciones de la Escuela Moderna tenía en su catálogo 54 volúmenes frente a los 966 de Maucci. Una cifra que incluía, agrupadas en una amplia diversidad de colecciones, novelas, ensayos, poesía, teatro, textos jurídicos y diccionarios.³⁵ Maucci obtendría, además, diversos premios en exposiciones nacionales e internacionales y, como se dijo, vendía buena parte de su producción en Iberoamérica. En definitiva, Maucci, una editorial de cierto renombre y difusión comercial, y con imprenta propia —a diferencia de Publicaciones de la Escuela Moderna— absorbería una pequeña editorial de cuyos fondos seleccionaría aquellas obras que, en función de su conocimiento del mercado, creía que iban a ser más rentables.

El catálogo de la editorial Maucci de 1925 incluiría por primera vez, al final del mismo, 74 volúmenes de Publicaciones de la Escuela Moderna bajo los epígrafes «Publicaciones de Cultura y Enseñanza» y «Los Grandes Pensa-

³⁵ BRISSA, José. *La revolución de julio en Barcelona. Su represión, sus víctimas, proceso de Ferrer. Recopilación completa de sucesos y comentarios*. Barcelona: Casa Editorial Maucci, 1910, catálogo anexo.

dores».³⁶ En el catálogo de 1929 desaparecerían tres obras, se incluirían otras 11 del fondo de Publicaciones de la Escuela Moderna y se mantenían ambos epígrafes, pero ahora en las páginas centrales del mismo.³⁷ En el de enero de 1931 se segregaría del epígrafe «Publicaciones de Cultura y Enseñanza» los cinco volúmenes de *Las ciencias naturales en la época moderna* de Odón de Buen.³⁸ Por fin, en el de 1933, en plena Segunda República, se aludía al origen editorial de parte de los libros al incluirse un epígrafe titulado «Publicaciones de Cultura y Enseñanza de la Escuela Moderna» que, junto a los ya mencionados de «Odón de Buen» y «Los Grandes Pensadores», sumaban un total de 70 volúmenes entre una oferta de 2.500 obras.³⁹

En definitiva, una buena parte (un 67,7 %) de las obras de Publicaciones de la Escuela Moderna siguieron reeditándose tras su desaparición en 1920, gracias a la editorial Maucci, hasta el cierre de esta última en 1936 tras el fallecimiento de su fundador y propietario. Entre ellas se hallaban todas las incluidas en la colección «Los grandes pensadores», *La Escuela Moderna* de Ferrer, algunos libros escolares —la *Cartilla filológica* o primer libro de lectura, libros de lectura de Federico Urales, Anselmo Lorenzo, Charles Malato y Jean Grave, el *Resumen de la Historia de España* de Nicolás Estévez, el *Compendio de Historia Universal* de Clemencia Jacquinet y *Botiquín escolar* de Martínez Vargas, entre otras obras de naturaleza didáctico-informativa para niños y adultos— y diversas obras de índole librepensadora, anarquista, racionalista o evolucionista. A cambio de ello, el precio de los libros experimentó por lo general un claro incremento —no siempre: la colección «Los Grandes Pensadores» mantuvo los mismo precios—, algo que no había sucedido a lo largo de los veinte años de Publicaciones de la Escuela Moderna, y algunas obras sufrieron modificaciones en su contenido. Por lo general, estas modificaciones afectaban a anexos, bibliografías, dedicatorias o notas editoriales, aunque puede encontrarse algún caso de supresiones y sustituciones de párrafos —por ejemplo, en el *Compendio de Historia Universal* de Clemencia Jacquinet y en relación, sobre todo, con la conquista y colonización española en América—.

³⁶ *Catálogo general de la Casa Editorial Maucci fundada en 1892. 1º de enero de 1925*. Barcelona: Casa Editorial Maucci, 1925, pp. 155-161.

³⁷ *Catálogo general de la Casa Editorial Maucci fundada en 1892. 1º de enero de 1929*. Barcelona: Casa Editorial Maucci, 1929, pp. 112-119.

³⁸ *Catálogo general de la Casa Editorial Maucci fundada en 1892. 1º de enero de 1931*. Barcelona: Casa Editorial Maucci, s.a., p. 158.

³⁹ *Catálogo general de la Casa Editorial Maucci, fundada en 1892. 1º de enero de 1933*. Barcelona: Casa Editorial Maucci, 1933, pp. 158-166.

AUTORES Y TRADUCTORES

Publicaciones de la Escuela Moderna editó obras de 87 autores. La mayor parte de ellos (67, el 77 %) fueron autores con una sola obra o volumen publicado, lo que indica una amplia diversidad en la distribución de las preferencias editoriales. Los autores con un mayor número de volúmenes editados fueron Élisée Reclus (una obra de seis volúmenes, otra recopilatoria y un folleto, además de dos prefacios y un prólogo), Odón de Buen (una obra de seis volúmenes), Letourneau, Malato, Paraf-Javal y Pouget con cinco volúmenes y Grave y Kropotkine con cuatro. El espectro ideológico de los 87 autores cubría desde la Ilustración revolucionaria y el liberalismo hasta el anarquismo revolucionario pasando por los republicanos españoles, portugueses y franceses, el socialismo democrático, el librepensamiento, el laicismo, el racionalismo científico, el evolucionismo y, sobre todo, por autores afines al movimiento libertario que asumían e integraban muchos de los rasgos ideológicos indicados. Algo menos amplio era el espectro de sus nacionalidades: 22 autores españoles (el 25,3%), y el resto de nacionalidad belga, inglesa, rusa, portuguesa, suiza, luxemburguesa, alemana, italiana y sobre todo francesa (50, el 57,4 % del total), algo nada extraño si se tiene en cuenta que Ferrer vivió en la capital francesa desde 1886 a 1901, que era miembro del Gran Oriente de Francia y que en ese país se formó intelectual e ideológicamente. En cuanto a sus profesiones, había literatos, filósofos, científicos, maestros de la misma Escuela Moderna, pedagogos, profesores, investigadores, médicos, políticos y periodistas. No está demás destacar la presencia de dos premios Nobel: Ramón y Cajal, premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1906, y Norman Angell, premio Nobel de la Paz en 1933.

Dado el peso que en las publicaciones de la editorial tenían las obras extranjeras, era fundamental disponer de traductores estables. Es bastante probable que el mismo Ferrer tradujera del francés *Guerre militarisme* de Jean Grave, publicado con el título de *Cuaderno manuscrito. Recapitulación de pensamientos antimilitaristas* (1903) y *Patriotismo y colonización. Tercer libro de lectura* (1904), una antología de textos de diversos autores. Por otra parte, Odón de Buen supervisó la traducción de *L'Homme et la Terre* de Élisée Reclus efectuada por Anselmo Lorenzo. Fuera de estos dos casos, y de algún otro como el de José Nakens, traductor de una sola obra —*El origen del cristianismo* de Malvert—, todo el peso de las traducciones recayó sobre dos personas clave en la editorial Publicaciones de la Escuela Moderna: Anselmo Lorenzo, desde 1902 hasta su muerte en 1914, y Cristobal Litrán, desde 1909 hasta la desaparición

de la editorial en 1920, que asimismo trabajaban como traductores para la editorial Sempere (Prometeo en 1912) de Valencia.

Anselmo Lorenzo (1841-1914), hijo de familia obrera, había trabajado como tipógrafo. Ganado desde su juventud por las ideas democrático-republicano-federales de Pi y Margall, formó parte, desde su creación en 1869, de la sección española de la Primera Internacional, y más tarde de la Confederación Nacional de Trabajadores (CNT), sindicato anarquista creado en 1910. Considerado uno de los «padres fundadores» del anarquismo español, permanecería exiliado en París durante los años 1896 y 1897, donde conocería a Ferrer y se relacionaría con Malato, Albert, Grave, Faure, Hamon, Jaurés «y el grupo de socialistas revolucionarios de la escuela de Julio Guesde».⁴⁰ Hombre de extensa obra periodística, así como de un buen número de libros y folletos, trabó una profunda amistad con Ferrer hasta el punto de habérsele calificado como «su colaborador más eficaz y su hombre de confianza», en especial en relación con Publicaciones de la Escuela Moderna,⁴¹ aunque también interviniera en dos ocasiones como conferenciante en las conferencias dominicales de la Escuela Moderna y publicara algunos artículos en su *Boletín*. La labor de Anselmo Lorenzo en la editorial no se limitó a las traducciones. Publicó, como autor, diversos libros —*El banquete de la vida*, *Evolución proletaria*, *Criterio libertario*—, realizó el prefacio o la introducción de algunos otros —por ejemplo, del libro de Ferrer *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*, obra en cuya elaboración, como se ha dicho, participó además activamente— y tradujo 12 obras para la editorial, entre ellas los seis volúmenes de uno de sus títulos más emblemáticos: *El hombre y la Tierra* de Reclus.

Cristobal Litrán (1860-?) fue colaborador de numerosas publicaciones periódicas, traductor, librepensador, seguidor —como Lorenzo— de Pi y Margall, secretario del grupo barcelonés de la Ligue Internationale pour l'Education Rationaliste de l'Enfance, amigo personal, colaborador y albacea testamentario de Ferrer junto con William Heaford. Fue asimismo autor de 24 prefacios, introducciones y noticias bio-bibliográficas de otras tantas obras de la editorial Publicaciones de la Escuela Moderna, en especial de todas las insertas en la colección «Los Grandes Pensadores». Su incorporación a las labores de la tra-

⁴⁰ MONTSENY, Federica. *Anselmo Lorenzo*. Toulouse: Ediciones Espoir, 1970, p. 27 (1ª edición en 1938).

⁴¹ *Ibidem*, p. 33. La autora se pregunta en otro lugar de esta obra (p. 38) «cómo, teniendo a Lorenzo al alcance de la mano, Ferrer pensó en Portet [para dirigir la editorial tras su muerte] y olvidó al que hubiera sido el más fiel y capaz continuador de su obra». Una explicación posible, entre otras, sería el precario estado de salud de Anselmo Lorenzo en 1909.

ducción de la editorial se produciría en 1909 y, tras la muerte de Lorenzo en 1914, sería el único responsable de esta actividad. En total tradujo 30 obras, la mayor parte de ellas de la colección «Los Grandes Pensadores».

CONCLUSIONES

Frente a lo que en ocasiones suele afirmarse, la editorial Publicaciones de la Escuela Moderna, fundada por Ferrer Guardia en 1901 con el objetivo primordial de abastecer de libros de texto a la Escuela Moderna que había creado aquel mismo año, no desapareció ni se diluyó tras su muerte, bajo la dirección de su amigo y legatario, Lorenzo Portet.

Tras una primera etapa (1901-1904) dedicada a la edición de libros escolares, Publicaciones de la Escuela Moderna entró, en el bienio 1905-1906, bajo la dirección de Ferrer, en una doble fase de expansión de la producción y de edición, además de textos escolares, de novelas, relatos breves y ensayos de psicología, sociología, filosofía política o moral, ciencias o historia de ideología librepensadora, anarquista, socialista o racionalista. Estos últimos libros podían ser utilizados, en algunos casos, como lecturas de ampliación por los alumnos de los últimos cursos de la Escuela Moderna, pero, estaban pensados, en su conjunto, para un nuevo tipo de destinatarios: aquellas personas adultas ávidas de este tipo de lecturas.

El cierre de la Escuela Moderna y el procesamiento de Ferrer en 1906 supusieron la paralización de la actividad editorial que sería reanudada en 1907. En el bienio 1907-1909, Publicaciones de la Escuela Moderna reanudó su tarea produciendo libros tanto para su uso en las escuelas racionalistas como para ese nuevo público adulto. Tomaba cuerpo, de este modo, un nuevo proyecto o programa educativo y cultural que se configuraba, en la primera década del siglo XX, como una alternativa socio-cultural de naturaleza revolucionaria, que sería de nuevo interrumpida por el procesamiento y muerte de Ferrer en 1909.

Reanudada la actividad editorial en 1912, su legatario, Lorenzo Portet, prácticamente se limitó desde 1912 a 1914 a publicar lo que había quedado pendiente de los años 1908 y 1909, y a cumplir una buena parte del programa editorial marcado por Ferrer en su testamento. Finalizada esta etapa, Publicaciones de la Escuela Moderna experimentaría en los años 1915 a 1917, de la mano de Portet, una fase caracterizada por el incremento de la producción, el intento de expansión en el mercado iberoamericano y la dedicación preferente al público adulto ideológicamente afín. La muerte de Portet en 1918 pondría

fin a esta fase expansiva y a la misma editorial. La compra de Publicaciones de la Escuela Moderna por la editorial Maucci, a principios de la década de los 20, abrió la posibilidad, como así sucedió, de que una parte (el 67,7 %) de su producción editorial fuera reeditada desde 1925 hasta 1936.

En síntesis, tras esta historia se halla la progresiva transformación de una editorial nacida con una finalidad escolar en otra editorial, del mismo nombre, orientada hacia la puesta en práctica, a través de la lectura, de un programa de educación popular de signo revolucionario. En este sentido, puede decirse que Publicaciones de la Escuela Moderna constituyó un claro precedente, junto con Sempere y Heinrich y Cia., de las llamadas editoriales «de avanzada» o revolucionarias que proliferarían en la España de finales de la década de los 20 del siglo pasado y, sobre todo, en los años 30.

Por otra parte, Publicaciones de la Escuela Moderna ofrece, como editorial, una serie de rasgos comunes al mundo de la edición de su tiempo: separación entre el editor, como figura empresarial, y el impresor; incorporación de intelectuales a las tareas editoriales; proliferación de «colecciones» —la «Enciclopedia de Enseñanza Popular Superior» y «Los Grandes Pensadores», ideadas por Ferrer y Portet, respectivamente—; apertura fallida al mercado iberoamericano; y una concepción de la actividad editorial que, sin olvidar los aspectos empresariales, buscara la regeneración, formación o emancipación social de las clases populares.

El modelo de editorial más similar, en la España de su tiempo, a Publicaciones de la Escuela Moderna, sería la ya referida editorial Sempere (Prometeo desde 1912) ubicada en Valencia con la que, como se ha indicado, compartió autores y traductores. Entre 1901 y 1909 Sempere vendería, por ejemplo, de *La conquista del pan* de Kropotkin 28.000 ejemplares en España y 22.000 en América, de *El Capital* de Marx 9.000 y 14.000 respectivamente, de *El origen del hombre* de Darwin 22.000 y 29.000, de los *Estudios religiosos* de Renan 14.000 y 16.000, y de *Así hablaba Zaratrusta* de Nietzsche 5.000 y 7.000 ejemplares, también respectivamente.⁴² Estas cifras y otras, por lo general algo inferiores, de autores como Haeckel, Renan, Voltaire, Bakunin y Stirner —los tres primeros editados por Publicaciones de la Escuela Moderna—, muestran la existencia de una demanda social de este tipo de obras. Unas veces para leerlas en silencio, o balbuceando, y otras para leerlas en voz alta a otros. Ramiro de Maeztu publicaría a este respecto en 1901 un artículo en el periódico *El*

⁴² PÉREZ DE LA DEHESA, Rafael. «La Editorial Sempere en Hispanoamérica y España». *Revista Iberoamericana: órgano del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana*. XXXV (1969), pp. 551-555.

Imparcial, titulado «El ideal anarquista en España», en el que tras dar cuenta de la amplia difusión en la España de principios del siglo XX de las obras de Kropotkin, Reclus, Grave, Tolstoi, Malato, Faure y Bakunin —autores, los cinco primeros, asimismo editados por Publicaciones de la Escuela Moderna—, así como de los folletos y prensa libertaria, afirmaba haber presenciado la lectura de *La conquista del pan* de Kropotkin «en una casa obrera» en la que «se reunían en las noches de invierno hasta catorce obreros» y uno de ellos leía «trabajosamente» mientras «escuchaban» los demás. Una escena que comparaba con la «lectura de la Biblia en una familia puritana».⁴³

El programa editorial de Publicaciones de la Escuela Moderna, planeado primero por Ferrer, y después por Portet, no constituía, pues, una aventura empresarial arriesgada. Contaba con un público adicto. Sólo la prisión en 1906 de Ferrer, su fusilamiento en 1909 y la muerte de Portet en 1918 explican que la empresa, y el programa de educación popular que conllevaba, no siguieran adelante como lo haría Sempere-Prometeo hasta que la Guerra Civil, iniciada en 1936, y el triunfo del bando franquista dieran al traste con esta editorial y con todas aquellas otras de naturaleza revolucionaria. Atrás quedaba, como precedente, la editorial creada por Ferrer en 1901. Una editorial en la que, con independencia de su orientación libertaria, anarquista, laicista y racionalista, latía un fondo entre ilustrado y comtiano que creía en el progreso y en la regeneración y emancipación de los seres humanos a través de la educación, así como en la posibilidad de una sociedad igualitaria. Eso explica por ejemplo, entre otras cosas, que no figurara, entre los autores editados por Publicaciones de la Escuela Moderna, otro de los filósofos y escritores más leídos en la España de finales del siglo XIX y primeros años del XX: Nietzsche.⁴⁴ Para la consecución de esa sociedad, de ese ideal y de ese nuevo ser humano, Ferrer creó su Escuela Moderna y la editorial del mismo nombre. La primera cerraría definitivamente sus puertas en 1909. La segunda, persistiría con su denominación original, y los altibajos propios de la azarosa vida de Ferrer, hasta 1920, aunque una buena parte de sus libros y folletos siguieron reeditándose por Maucci hasta 1936.

⁴³ MAEZTU, Ramiro de. «El ideal anarquista», *El Imparcial*, 28 de noviembre de 1901. Texto incluido en *Artículos desconocidos (1897-1904)*. Madrid, Castalia, 1977, pp. 176-180 (cita en p. 178). Edición, introducción y notas de E. Inman Fox.

⁴⁴ Sobre el rechazo que Nietzsche provocaba en algunos sectores del anarquismo español, véase PÉREZ DE LA DEHESA, Rafael. «Estudio preliminar», en URALES, Federico. *La evolución de la filosofía en España*. Barcelona: Ediciones de Cultura Popular, 1968 (1ª edición de 1934), pp. 7-71 (referencias en pp. 37-40).

**CUADRO Nº 1: EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE PUBLICACIONES
DE LA ESCUELA MODERNA EN NÚMERO DE VOLÚMENES POR AÑO (1901-1920)**

Año	Volúmenes	Año	Volúmenes
1901	1	1911	–
1902	5	1912	9
1903	4	1913	–
1904	4	1914	7
1905	14	1915	10
1906	16	1916	31
1907	1	1917	12
1908	4	1918	3
1909	5	1919	1
1910	–	1920	–

Nota: elaboración propia a partir de los catálogos editoriales y del análisis de los libros publicados (algunos sin año de edición). No se computan las reediciones.

CENTENARI FERRER I GUÀRDIA: UN BALANÇ HISTORIOGRÀFIC I PEDAGÒGIC

L'obrerisme educatiu a les Illes Balears

Educational workerism in the Balearic Islands

Pere Alzina Seguí
Universitat de les Illes Balears

Data de recepció de l'original: maig de 2010

Data d'acceptació: juny de 2010

ABSTRACT

The present article describes and documents the facts and the most notable experiences in the labour education in the Balearic Islands from the revolution of 1868 until the end of the civil war. We highlight the republican and socialist experiences in Mallorca and Eivissa and we describe the five lay schools that were opened in the island of Menorca in different periods of time. Although it is clear the influence of Ferrer y Guardia in the emergence and consolidation of these labour initiatives it is also clear that the free- thinking movement, the laity and republican initiatives and all type of progressive communities worked for the secularize of the society before the experience of the Modern School.

KEY WORDS: Workerism, rationalist education, Balearic Islands, socialism, republicanism, laic schools, secularisation.

RESUM

El present article descriu i documenta els fets i les experiències més rellevants de l'educació obrerista a les Illes Balears des de la revolució de 1868 fins al final de la Guerra Civil. Destaquem les experiències republicanes i socialistes a Mallorca i a

Eivissa i descrivim les cinc escoles laiques que obriren en diferents períodes a l'illa de Menorca. Si bé és clara la influència de Ferrer i Guàrdia en el sorgiment i la consolidació d'aquestes iniciatives obreristes també ho és que el lliure pensament, les iniciatives laïcistes i republicanes i els col·lectius progressistes de tota mena van treballar per la secularització de la societat molt abans que l'experiència de l'Escola Moderna.

PARAULES CLAU: Obrerisme, educació racionalista, Illes Balears, socialisme, republicanisme, escoles laiques, secularització.

RESUMEN

El presente artículo describe y documenta los hechos y las experiencias más relevantes de la educación de carácter obrerista en las Illes Balears desde la revolución de 1868 hasta el final de la Guerra Civil. Destacamos las experiencias republicanas y socialistas en Mallorca y Eivissa y describimos las cinco escuelas laicas que abrieron sus puertas en diferentes períodos en la isla de Menorca. Si bien es clara la influencia de Ferrer y Guardia en el surgimiento y consolidación de estas iniciativas obreristas también lo es que el movimiento librepensador, las iniciativas laicistas y republicanas y los colectivos progresistas de todo tipo trabajaron por la secularización de la sociedad mucho antes que la experiencia de la Escuela Moderna.

PALABRAS CLAVE: Obrerismo, educación racionalista, Illes Balears, socialismo, republicanismo, escuelas laicas, secularización.

INTRODUCCIÓ

La presència de l'obrerisme a les Illes Balears és condicionada per les diferents realitats socials, econòmiques i culturals de cadascuna de les illes. Mentre que a Mallorca i a Menorca existeixen nuclis obrers, que són fruit d'un lent procés d'industrialització i de la consolidació d'una petita burgesia, a Eivissa no tenim constància de cap iniciativa obrera rellevant en el terreny educatiu, tot i que farem referència a les poques dades de què disposem.

L'experiència de l'Escola Mercantil a Mallorca i de l'Escola Democràtica Republicana, l'existència escadussera del Casino Acadèmia del Poble a Eivissa i l'Escola Propagandística del Club Republicà Federal a Menorca i la revis-

ta d'educació i cultura *El Eco de la Juventud* esdevingueren les experiències capdavanteres en matèria educativa durant el sexenni revolucionari a les Illes. No podem qualificar aquestes iniciatives com a pròpiament obreres, sinó que estan sota el paraigua dels col·lectius progressistes i republicans.

El moviment obrer durant la Restauració, en un context de feble industrialització, no va aconseguir mobilitzar grans masses, tot i que sí que deixà sentir la seva veu a Mallorca i a Menorca, on el moviment obrerista obtingué una major organització i presència i on les iniciatives educatives de caire obrerista arrelaren amb més o menys èxit, amb la creació de cinc escoles laiques i obreres a l'illa de Menorca, amb resultats ben divergents i l'experiència escolar socialista a Lluçmajor.

El moviment obrer illenc basculà entre la influència dels anarquistes i republicans en uns primers moments per una banda, i la dels socialistes per l'altra. La lluita entre socialistes i anarquistes pel control de les organitzacions obreres esdevé una constant al llarg dels anys vint i trenta.

La penetració de les formes capitalistes va anar transformant l'economia de les Illes, a la qual succeïren canvis demogràfics i socials, però també de mentalitats i de pautes culturals. L'educació havia de ser un dels pilars fonamentals del nou estat, però ni l'Estat canvià al ritme necessari ni l'educació cobrí les expectatives i les necessitats d'amplis sectors de la població. Les classes populars, els obrers, els artesans, els camperols i una important massa de jornalers formaven el gruix de la població i, en cap cas no pogueren gaudir dels serveis educatius, assistencials i sanitaris propis d'una societat avançada. Per tant, les iniciatives educatives i assistencials per cobrir les greus mancances de l'Estat eren més que justificades, tot i que l'Església catòlica fou la institució que més s'aprofità de la situació.

Bernat Sureda defineix en un paràgraf la situació educativa de les Illes Balears:

«Les Illes Balears entraven en el segle XX amb greus mancances i deficiències pel que feia a les possibilitats i les ofertes educatives. Mancances que foren considerades més greus a mesura que sorgiren noves necessitats i exigències: desprestigi de l'escola pública; manca d'edificis adequats per a escoles; deficient formació del professorat; ús de mètodes rutinaris d'ensenyament; obligatorietat d'ensenyar en castellà a uns nins i nines que parlaven en català; poca atenció a la realitat cultural de l'entorn; dificultats perquè la dona pogués accedir a nivells de formació per als sectors obrers que no gaudien de temps per dedicar a l'oci i a la formació; dedicació

excessiva de nins i nines al treball en condicions perjudicials per al seu desenvolupament, manca d'espais de joc a les ciutats...».¹

Si durant el sexenni revolucionari es crearen les condicions per al sorgiment de col·lectius progressistes de caire ben distint. Durant les tres primeres dècades del segle XX foren diverses les iniciatives que intentaren donar resposta a les deficiències educatives que patien les Illes. Per una banda, el reformisme burgès de caire republicà o regionalista que s'inspirà bàsicament en les idees de la Institución Libre de Enseñanza ja conegudes durant el segle XIX (Alexandre Roselló, Mateu Obrador i Guillem Cifre de Colonya). Per l'altra, la influència de l'ampli moviment de renovació pedagògic europeu que proposava una reforma profunda del concepte i dels mètodes d'ensenyament (Miquel Porcel, Gabriel Comas, Joan Benejam, Joan Capó...) i, finalment, les iniciatives de caire obrerista, amb accent socialista o anarquista, principalment a Menorca. Sigui com sigui, el catolicisme en cap moment no perdé la iniciativa:

El catolicisme illenc, amb un fort arrelament entre amplis sectors socials, va demostrar voluntat i capacitat per no perdre un espai tan important d'influència com era l'educació elemental, aprofitant les deficiències del sistema públic.

L'acció educativa de l'Església, que, com hem vist, era molt important en el camp de l'educació de les dones, es difondrà també entre sectors populars i obrers adults i joves per mitjà d'un bon grapat d'institucions, moltes ja creades al segle anterior, com les escoles nocturnes de Sant Josep, que arribaren a tenir nou centres i un miler d'alumnes, les escoles dominicals i les classes elementals que s'impartien als centres obrers catòlics.²

Durant el segle XX, com afirma Antoni Colom, l'Església catòlica, arreu de les illes, dictà els esdeveniments i les línies principals de la pedagogia de les Illes: «L'església mallorquina esdevindrà protagonista principal dels fets pedagògics a l'illa».³

Tots els ressorts de la llei afavorien el desenvolupament de les iniciatives catòliques en matèria educativa i assistencial i la supervisió moral dels centres educatius públics també estava en mans de les vicaries. Menorca fou l'illa on

¹ Vegeu SUREDA, Bernat. *L'educació a les Balears en el segle XX*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear. Quaderns d'Història Contemporània de les Balears, 2000: 6.

² Vegeu SUREDA, Bernat. *L'educació a les Balears...*, 2000: 10-12.

³ Vegeu COLOM CAÑELLAS, Antoni. *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 1991: 41.

aquest poder aclaparador fou més qüestionat per una majoria social minsa però conscient, de tendència progressista (republicans de centre, republicans d'esquerra, anarquistes i socialistes).

La creació i consolidació d'una escola racionalista a la capital episcopal, Ciutadella, significà un dels desafiaments més grans al poder de l'Església, que lògicament hi contraposà la creació i consolidació de dos grans centres religiosos amb gran presència social entorn dels quals s'organitzà una amplíssima xarxa social que arribà a controlar totes les iniciatives culturals, educatives, religioses i assistencials del municipi.

LA REVOLUCIÓ DE SETEMBRE DEL 1868. EL SEXENNI REVOLUCIONARI

El triomf de la revolució de 1868, tot i els entrebancs, consolidà un nou model d'estat, un estat liberal amb contradiccions, retrocessos i parèntesis, que era sotmès contínuament a dures proves per part dels sectors més conservadors o per part dels sectors més revolucionaris. De totes maneres, semblava impossible el retorn a l'absolutisme monàrquic defensat sempre per alguns:

A Mallorca, comprensiblement, l'enfrontament es va a dur a terme entre la burgesia i els nuclis més reaccionaris i conservadors de la nostra societat, els quals, com és lògic, tenien una causa comuna amb les posicions de l'Església, perquè aleshores la burgesia era l'enemic més seriós. Sols la burgesia tenia un poder econòmic tal que feia possible la competència al poder secular de les antigues classes dominants que es veien en perill a causa de la prepotència que arreu de l'Estat evidenciava la formació social. D'aquesta forma, els esforços de l'Església i del conservadorisme mallorquí es van dirigir a fer fracassar el projecte educatiu i de preponderància de la nostra burgesia, la qual cosa, evidentment, van aconseguir en poc temps.⁴

Una situació semblant es va donar a l'illa de Menorca, tot i que, una major pluralitat de col·lectius socials i una presència ben rellevant de prestigiosos intel·lectuals republicans van plantar cara a les iniciatives conservadores i, sense obtenir grans èxits, van anar consolidant una nova mentalitat més secularitzada, més democràtica i més oberta.

Una de les conseqüències més rellevants del moviment revolucionari fou la creació i consolidació d'una àmplia i extensa xarxa d'associacions i col·lectius que intentaren suplir les necessitats bàsiques que l'Estat es veia impossibilitat

⁴ COLOM CAÑELLAS, Antoni. *Assaig d'història...* 1991: 257.

de cobrir. Aquest moviment associatiu fou una de les bases de la progressiva secularització de la societat, una progressiva democratització de l'accés al coneixement i l'eixida del moviment obrer:

Cal remarcar la importància que per a la difusió de la instrucció i la cultura tingué, especialment a partir de la revolució de 1868, l'ampli moviment associatiu que es va anar desenvolupant a les Balears, com a la resta d'Espanya, i que va ser especialment important a Menorca i a Mallorca. A Menorca, la segona meitat del segle fou un període de gran dinamisme social amb l'aparició de nombrosos grups i associacions polítiques, culturals, religioses o de lleure que generaren noves formes de socialització. Aquest dinamisme es reflectí també en un increment de la comunicació escrita, especialment de la premsa periòdica, que jugà un paper important en la difusió cultural, científica i d'idees polítiques.⁵

A Menorca, durant els anys revolucionaris, es consoliden molts col·lectius de caire progressista, poc nombrosos però suficientment actius i presents com per generar una gran reacció per part dels sectors més conservadors:

«La premsa republicana realitzava virulents atacs contra els moviments catòlics i contra la jerarquia eclesiàstica. Però l'Església tenia altres problemes, principalment a Menorca, on de seguida s'obrí al culte una comunitat evangèlica dirigida per Francesc Tudurí de la Torre. Tudurí, que a més a més era maçó i políticament afí al partit republicà federal de Menorca (que aplaudia totes les seves iniciatives), també obrí una escola de primeres lletres i realitzava una activa propaganda per totes les poblacions menorquines i, fins i tot, a Mallorca. Les escoles laiques o vinculades a d'altres confessions i les lògies maçòniques foren una altra de les preocupacions del bisbe Mateu Jaume».⁶

Aquest moviment, tot i que no es consolidà, significà un abans i un després en la lluita pel control de l'educació i per la secularització i democratització de la societat.

L'acumulació de capital sols es pot dur a terme transformant les antigues formes i els modes de producció; el treball fabril, consolidat en aquesta època

⁵ SUREDA, Bernat. *L'educació a les Balears en el segle XIX*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear, Consell de Mallorca. Sa Nostra. 1998: 43 i 44.

⁶ CASASNOVAS CAMPS, Miquel Àngel, *Història de les Illes Balears*. Mallorca: Editorial Moll. Els treballs i els Dies, 44, 1998: 33.

per l'augment demogràfic de l'illa, durà com a conseqüència l'aparició de l'obrer urbà i del proletariat, que, conscients de la seva situació d'explotació, s'organitzaran per tal de defensar els seus drets de classe. O sia, l'aparició a Mallorca de la burgesia a la dècada dels anys seixanta es veu corroborada per l'aparició, paral·lelament, de les primeres organitzacions obreres. Si, d'altra banda, tenim en compte la liberalitat de la Constitució del 1869, veurem com, a Mallorca, i a partir d'aquesta data, l'organització del moviment obrer va prenent forma, si bé, i com és lògic, la seva importància estarà en funció del poder econòmic i social que anirà assolint la burgesia, ja que és una conseqüència directa de la seva capacitat de creació de llocs de treball i, per tant, de les seves possibilitats d'inversió.⁷

Paral·lelament a les iniciatives educatives pròpies de la burgesia, com és el cas de l'Escola Mercantil,⁸ començaren a aparèixer iniciatives obreristes limitades guiades pels col·lectius republicans, que exercien certa tutela paternalista dels minsos col·lectius obrers:

«Des del començament de la revolució, el partit republicà intentà atreure's els obrers i les altres classes populars i es presentà com a defensor del quart estat, tal com passava a la resta d'Espanya. La tàctica donà els seus fruits i foren molts els obrers, menestrals i jornalers que feren costat a un partit dirigit bàsicament per petits burgesos i el recolzaren fins al final de la República. [...] Sembla que cap al març de 1871 ja hi havia almenys una cèl·lula de l'AIT a Menorca que publicava alguns comunicats al diari republicà. Al mes d'octubre es crearen uns centres obrers a Maó i a Ciutadella. [...] El moviment internacionalista prengué una certa volada a Menorca aquell any, car al desembre se celebrà el II Congrés de Societats de Sabaters a Maó, que organitzà la Federació de Sabaters i Enfranchidors de la Regió Espanyola».⁹

El procés d'industrialització havia començat a forjar una minoritària classe obrera desmobilitzada i sense consciència de classe.

⁷ COLOM CAÑELLAS, Antoni. *Assaig d'història de l'educació...*, 1991: 258.

⁸ Vegeu COLOM CAÑELLAS, Antoni i DIAZ, F. «D. Alexandre Rosselló i l'Escola Mercantil de Mallorca». A: *L'Educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Palma: Editorial Moll, 1977.

⁹ CASASNOVAS, M. A. (2001), *El sexenni revolucionari a Menorca (1868-1874)*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear. Núm. 29: 46-47.

A Mallorca es creà la Sociedad Escuela Democràtica Republicana; una societat creada amb un sentit exclusivament pedagògic que representa la primera experiència organitzada de la pedagogia obrerista d'esquerres a les Illes, de la qual no disposem de més referències:

«Crec que la notificació d'aquestes escoles complimenta un buit important en la nostra història de l'educació, minvada fins ara de models educatius de tipus radical, malgrat els esforços i interrogants de molts d'investigadors per tal de descobrir influències d'escoles obreristes peninsulars a casa nostra. Fins ara, a Mallorca, —el cas de Menorca és diferent— no s'havien trobades escoles obreristes, i per tant, no es tenia ni tan sols coneixement de la hipotètica influència de Ferrer i Guàrdia a l'illa, incidència que ara, almenys a nivell pràctic, estem en condicions de negar».¹⁰

El mateix succeeix amb la creació a Menorca, el 1869, de la Escuela Propagandista del Club Republicano Federal i l'escola lliure de la Societat Evangèlica que també s'obre al món obrer, igual que la majoria de lògies maçòniques.

A Eivissa existia, a final de 1864, una sola societat d'esplai que rebia el nom de Casino Acadèmia del Pueblo. Aquesta societat ubicada al barri de la Marina es va crear el mes de gener de 1856 i era la seu del Partit Progressista, per la qual cosa va ser tancada el 1866, i es va tornar a obrir el mes de maig del mateix any amb el nom de Casino del Comercio.

Al Casino hi havia un gabinet de lectura i una acadèmia de música per als socis i s'hi realitzaven algunes funcions teatrals i balls públics.¹¹ El Casino funcionà de manera pràcticament ininterrompuda des de l'any 1856 fins al 1890 i, sens dubte, obtingué bons resultats per l'elevat nombre de socis, devers cent, si el comparem, per exemple, amb el del Liceu Ebusità, seu del partit moderat, que comptava amb seixanta socis:

«En conseqüència, més que una experiència de caire absolutament obrerista, ens trobam davant una situació més pròpia del paternalisme cultural, amb certs aguits de propaganda i difusió política. Els progressistes obren

¹⁰ COLOM CAÑELLAS, A. *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània...*, 1991: 263.

¹¹ GARCIA FERRER, M. Neus. «Notes sobre l'inici de la pedagogia obrerista a la ciutat d'Eivissa». A: *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*. Número 11. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, Departament de Ciències de l'Educació, Comissió de Cultura del Consell Insular de Mallorca, 1998.

una escola per al poble i, molt probablement, a més de la funció regenerativa pròpia de l'expansió educativa i cultural, cercaven assentar la seva ideologia en les capes més populars de la població».¹²

També es va constituir a Eivissa un Centre Republicà Federal que va funcionar fins al novembre de 1874 i alguns dels seus membres dirigiren un setmanari de caire republicà, *Les Pitiüses*, que sortí al carrer poc més d'un any i a través del qual defensaren un ensenyament laic i el col·legi de segon ensenyament:

«En resum, podem afirmar que, en matèria educativa, els republicans eivissencs es caracteritzaren per la defensa de l'ensenyament laic, en particular del Col·legi de Segon Ensenyament i una crítica ferotge del Reial decret, de 18 d'agost de 1885, que concedia immensos privilegis als col·legis regits pels religiosos».¹³

Aquest reial decret, fou realment negatiu per a totes les iniciatives educatives de caràcter laic, republicà, obrerista o anarquista. La lluita per iniciar i consolidar petites iniciatives topaven amb tots els entrebancs possibles i només organitzacions cohesionades, conscients i nombroses van aconseguir rompre les enormes facilitats per crear centres educatius catòlics. Analitzarem algun cas amb aquestes característiques a l'illa de Menorca.

Però les experiències de caire obrerista s'acaben a Mallorca i a Eivissa, ja que, a l'inici del segle XX, el conservadorisme i l'Església havien recobrat el control ideològic de la societat posat en dubte durant el sexenni revolucionari. Per tant, podem concloure que el fracàs de la burgesia mallorquina i la gairebé inexistent burgesia eivissenca a l'hora de consolidar un projecte educatiu innovador durant els anys setanta van portar a un carreró sense sortida a la incipient classe obrera, mancada de lideratge i que va buscar l'aixopluc de les diferents sensibilitats republicanes. A Menorca, la presència d'importants col·lectius anarquistes va servir per marcar les diferències amb una també consolidada però minsa burgesia majoritàriament republicana.

¹² GARCIA FERRER, M. Neus. «Notes sobre l'inici...»: 97.

¹³ GARCIA FERRER, M. Neus. «Notes sobre l'inici...»: 100.

LA RESTAURACIÓ

L'any 1875 es produí la substitució de la burgesia liberal per una burgesia conservadora i es truncà qualsevol possibilitat de revolució burgesa profunda, capaç de capgirar la societat tradicional i la influència de l'Església catòlica sobre la vida i la moral quotidiana. El sistema s'avenia perfectament a les classes dirigents de les Balears (corruptes i practicants del caciquisme) que controlaven una població en què l'analfabetisme i la incultura eren predominants.

El partit republicà agrupà bona part dels detractors del règim, abanderava l'anticlericalisme i l'educació com a eina de regeneració, propugnava l'abolició del servei militar, de certs impostos i combatia les pràctiques del caciquisme i del *cunerisme* (pràctica consistent a col·locar candidats per ser elegits en una circumscripció electoral a la qual no pertanyien). Prest sorgiren comitès locals a Palma, Manacor, Andratx, Santanyí, Montuïri, Sóller o Felanitx. Els republicans menorquins s'organitzaren entorn del Círculo Industrial de Maó i assoliren l'alcaldia de Maó el 1883, fet sense precedents a les nostres illes. Potser Maó va ser una de les poques ciutats on els republicans sempre van comptar amb majoria absoluta, tot i que no sempre n'ostentaren l'alcaldia, nomenada, en moltes ocasions, per real decret del govern de torn.

L'any 1881 es reorganitzà el moviment obrer; un grup de republicans federals es proposaren iniciar la tasca d'educació i assistència mútua entre els treballadors i crearen la Unió Obrera Balear (en què hi havia una mescla d'anarquisme i republicanisme). El 1890 es va fundar l'Ateneu Obrer Mallorquí i poc temps després es va crear l'agrupació socialista de Palma, tot i que el socialisme mai no tingué una incidència social rellevant. El món obrer i el republicanisme formen un binomi fortament unit durant la primera etapa de la Restauració a les Illes Balears.

La Restauració significà per a molts el restabliment de l'ordre després del caos del sexenni revolucionari. En aquest context, l'economia s'estabilitzà dins les lògiques crisis cícliques del sistema capitalista però aconseguí fites importants:

«L'economia balear es caracteritza durant l'últim quart del segle XIX, a grans trets, per l'avanç de la industrialització, les transformacions agrícoles, la potenciació de les comunicacions, l'impuls del capitalisme i la proliferació d'entitats financeres».¹⁴

¹⁴ CASASNOVAS, Miquel Àngel. *Història de les Illes Balears*. Mallorca: Editorial Moll, 1998: 340.

La vinya a Mallorca i la demanda exterior tingueren un efecte multiplicador sobre l'economia amb repercussions sobre les infraestructures, la renda i els sectors comercial i financer. El mateix succeí amb el cultiu de l'ametller a Mallorca i a Eivissa.

A Eivissa també augmenta ràpidament la producció de sal, en què s'introdueix la mecanització i es converteix en una indústria capitalista que contracta mà d'obra assalariada. A Menorca, arrela amb força la indústria sabatera i el sector secundari demostra un gran dinamisme, com exemplifica l'electrificació de la ciutat de Maó el 1892. La indústria mallorquina no assoleix la importància proporcional de la menorquina, però en cap manera es pot menysprear. Malgrat l'avanç de la industrialització i les millores en l'agricultura, continuava la forta emigració:

«La causa de l'emigració eren els freqüents cicles de crisi industrial que provocaven la tancada de tallers i fàbriques i la fallida de sectors agrícoles com la vinya. La tendència de l'emigració continuaria al llarg dels primers decennis del segle XX».¹⁵

Els emigrants menorquins jugaren un important paper en la creació, el manteniment i la consolidació d'iniciatives escolars laïcistes i innovadores. En general, molts van ser els que *van fer les Amèriques*, com es deia aleshores, i van acumular capital que no es reinvertí en el sector industrial sinó en propietats. De totes maneres, el paper dels emigrants en l'extensió del benestar en més sectors socials és evident i moltes iniciatives se sostenien gràcies a les seves continuades aportacions.

La societat burgesa del primer capitalisme, la lenta però constant escolarització de la població, la difusió de la premsa, etc., fan que persones de totes les capes socials puguin accedir a diversos nivells de cultura. Les associacions hi juguen un paper essencial. Durant la Restauració van aparèixer associacions de tota mena, polítiques, sindicals, assistencials i mutualistes, confessionals i recreatives, com els casinos, que també tenen una important funció cultural i educativa (organitzen tertúlies, representacions teatrals, vetllades líriques, espectacles musicals o escoles nocturnes per a obrers o escoles per als fills dels associats).

El moviment obrer experimentà un impuls decisiu al llarg de les primeres dècades del segle XX, tot i que el procés d'industrialització fou divers a

¹⁵ CASASNOVAS, Miquel Àngel. *Història de les Illes Balears*: 345.

les diferents illes: Menorca i Mallorca visqueren processos d'industrialització mentre que a les Pitiüses aquests processos, pràcticament, no es produïren. Per tant, no trobem iniciatives obreristes durant el segle XX a Eivissa, mentre que sí que en trobem a Mallorca i a Menorca.

El moviment obrer mallorquí estava liderat pels socialistes (a través del setmanari *El Obrero Balear*) mentre que, a Menorca, predominava l'element anarquista. El principal ideòleg dels anarquistes menorquins fou Joan Mir i Mir, director de *El Porvenir del Obrero*, periòdic de caire anarquista. Joan Mir participa, directament o indirectament, en la creació, la consolidació i l'èxit de totes les escoles obreristes obertes a l'illa de Menorca durant el segle XX, conjuntament amb els col·lectius republicans:

«El comú interès per difondre la instrucció que compartien els republicans i els anarquistes menorquins va fer possible la col·laboració de sectors de la burgesia progressista en la creació d'escoles racionalistes i laïques en diversos pobles».¹⁶

Si bé és ben manifesta la col·laboració dels republicans en múltiples iniciatives de caire associatiu, ens manca encara aprofundir sobre el paper de la majoria republicana a ciutats com Maó. Ens manca un estudi on s'analitzi la tasca dels republicans en les institucions que controlaven, com alguns ajuntaments, especialment el de Maó, al marge de la influència decisiva que tingueren sobre les associacions culturals i educatives del moment, com l'Ateneu Científic, l'Ateneu Popular i la mateixa Casa del Poble, lloc de reunió i d'acció de totes les forces progressistes de l'illa:

«Caldria aprofundir en els plantejaments politicoeducatius del republicanisme menorquí més enllà de la tasca d'alta cultura desenvolupada per l'Ateneu. L'estudi de la incidència del pensament reformista burgès en la política municipal i en l'acció formativa i pedagògica del teixit associatiu podria aportar informació important respecte a aquests posicionaments».¹⁷

¹⁶ GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep; MARQUÈS, Salomó; MAYORDOMO, Alejandro; SUREDA, Bernat. *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, 2002: 114.

¹⁷ GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep *et al.* *Tradició i renovació...*, 2002: 114.

La tasca educativa portada a terme per l'Ajuntament de Maó, en el cas de les colònies escolars,¹⁸ o la lluita organitzada contra l'analfabetisme a les escoles públiques de Maó,¹⁹ ens aporten alguna idea sobre el fet que els republicans marcaren una política educativa clara en les institucions que controlaven.

L'Església, per la seva banda, veia amb molta preocupació les transformacions socials i econòmiques que *li feien perdre parcel·les d'influència*:

«Eren tolerades les confessions protestants, que tenien seguidors a Maó i a Castell a Menorca i a diverses localitats de Mallorca (Palma, Inca, Lluçmajor, Pollença, Capdepera). A Eivissa sembla que no hi hagué esglésies organitzades, però hi ha testimonis de persones de confessió protestant. També les lògies maçòniques podien actuar lliurement i, a finals del segle XIX, arribaren a la seva màxima expansió a Menorca (principalment a Maó, però també a Castell i a Ciutadella) i a Mallorca (Palma, Lluçmajor, Manacor). A Eivissa la primera lògia comença a funcionar el 1899 si bé la seva existència degué ser curta, i a Formentera la maçoneria no s'organitzà fins a l'època de la República, el 1933».²⁰

L'Església catòlica passà a la contraofensiva i s'establiren nous ordres religiosos dedicats a l'ensenyament, es constituïren nombroses associacions i apareixeren els sindicats d'obers catòlics (els sindicats grocs):

«Protestants, maçons, escoles lliures i el moviment obrer —que solia fer professió de fe d'ateisme i d'anticlericalisme— eren considerats enemics de l'Església».²¹

Cada iniciativa de caire obrerista o republicana era resposta amb múltiples iniciatives de caire religiós. La lluita pel control de l'educació fou aferriçada tot i que els resultats finals són ben coneguts per hom:

¹⁸ MOTILLA, Xavier. «Higienisme i educació en el temps de lleure a la Menorca contemporània: les colònies escolars del port d'Addaia». A: *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*. Número 17. Palma: Universitat de les Illes Balears, Departament de Ciències de l'Educació, 2004: 33-56.

¹⁹ Vegeu ALZINA SEGUÍ, Pere. «L'ensenyament de la lectura i la lluita contra l'analfabetisme a les escoles públiques de Maó». A: COMAS, Francesca; MOTILLA, Xavier (Coord.). *Història/Històries de la lectura. Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals. XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de la Llengua Catalana*. Palma de Mallorca: Institut d'Estudis Balearics, 2005: 175-190.

²⁰ CASASNOVAS, Miquel Àngel. *Història de les Illes Balears*. Pàg. 353.

²¹ Vegeu la referència anterior.

«Molta amplitud van tenir en aquests anys les institucions de formació d'adults de caire confessional. Entre aquestes institucions, cal esmentar el Patronat Obrer de Palma. [...] També els cercles d'obrers catòlics creats en la majoria de pobles de Mallorca es dedicaren a oferir activitats d'oci, com espectacles teatrals, cinema, vetllades literàries i musicals, biblioteques, etc. Amb molta relació amb els centres catòlics, es crearen, també a Mallorca, diverses associacions de caràcter conservador i mallorquinista que desenvoluparen activitats formatives o de difusió cultural, com Saba Marinenca a Lluçmajor, Minerva a Artà o la secció de Joventut Mallorquinista de Sóller».²²

La creació de l'Escola Moderna de Barcelona per part de Francesc Ferrer i Guàrdia i el seu posterior afusellament crearen un ampli moviment social de suport, un gran ressò mediàtic a tota la premsa nacional i internacional, fenòmens que, tots plegats, magnificaren la seva obra pedagògica i el convertiren en un màrtir de l'educació.

D'altra banda, les intenses campanyes de l'Església catòlica contra les iniciatives d'escoles laiques reunien milers de persones que consideraven el laïcisme com una concreció de tots els mals; els lliurepensadors i els laïcistes eren els responsables, segons els sectors conservadors i clericals, de tots els mals que afligien la societat.

La influència de Ferrer i Guàrdia sobre la creació, la consolidació i el creixement d'escoles laiques és evident, tot i que la majoria d'experiències educatives es fonamenten en el corpus teòric de l'institucionisme; de fet, la majoria d'iniciatives escolars de caire racionalista són successores d'altres escoles i d'altres grups —de caràcter laic— creades pel republicans o influïdes pel lliure pensament i la maçoneria, fins que arriben a néixer per iniciativa de les organitzacions obreres.

A les Illes, el pensament educatiu anarquista sols té a Menorca una certa influència; la deficient organització del moviment obrer i el gran pes del pensament conservador dificulten la difusió de les idees pedagògiques obreristes. El minoritari anarquisme mallorquí es redueix a concepcions teòriques sense cap vinculació amb la vida quotidiana, difon les seves idees a través de les

²² SUREDA, B. *L'educació a les Balears en el segle XX*, 2000: 17 i 18.

seves publicacions periòdiques, com les mallorquines *El Rayo*, (1912-1914) i *Cultura Obrera* (1919-1936) o la menorquina *El Porvenir del Obrero*.²³

La premsa obrera destaca el paper de l'educació i la cultura en l'emancipació obrera; la classe obrera necessita d'una formació no controlada per la burgesia i per l'Església: una educació racional, integral i laica. L'anticlericalisme és un dels trets més destacats dels col·lectius obreristes illencs, aquest és un dels denominadors comuns entre republicans, socialistes i anarquistes:

«Una de les característiques més destacades del pensament anarquista és el seu anticlericalisme, que es tradueix en el terreny educatiu en una forta crítica contra l'ensenyament del catecisme i la moral catòlica a les escoles en uns moments en què els sectors catòlics mostren el seu rebuig contra les escoles laiques a través de mítings i altres actes multitudinaris».²⁴

Els socialistes també presenten alternatives a l'educació dels obrers; el pensament socialista afirmarà el valor de l'educació com a instrument de conscienciació del moviment obrer; es pot parlar d'un model escolar de caire socialista basat en el laïcisme i el racionalisme.

El moviment socialista té poca presència a les Illes; a Menorca predomina, fins al final de la dècada dels anys vint, el pensament anarcosindicalista i, a partir dels anys trenta, el moviment socialista es consolidà també a Menorca. A Mallorca, el socialisme no s'organitzà fins al període de 1909-1913 i tingué presència a la capital, Palma de Mallorca, i als municipis de Manacor, Lluçmajor i Marratxí, on els socialistes mantenien associacions obreres. El vehicle d'expressió de les seves idees va ser *El Obrero Balear*, creat pel Grup Socialista, de Palma, el 1900.

La revista mostra, a través de molts dels escrits publicats, l'interès per la formació dels obrers, que els socialistes illencs consideren una condició important per a millorar les condicions de vida de les classes populars; al mateix temps, reclama més formació per a les dones.²⁵

Una de les experiències escolars socialistes va tenir lloc a Lluçmajor, on Joan Montserrat i Parets, va crear una escola per als fills dels obrers del seu poble, que va rebre el nom de l'Escola dels Socialistes. Montserrat defensà una

²³ GONZÁLEZ-AGAPITO, J. *et al. Tradició i renovació...*, 2002: 63.

²⁴ GONZÁLEZ-AGAPITO, J. *et al. Tradició i renovació...*, 2002: 69.

²⁵ GONZÁLEZ-AGAPITO, J. *et al. Tradició i renovació...*, 2002: 71.

educació capaç d'eliminar la incultura entre les classes obreres, no influïda per la moral catòlica i que esdevingués instrument de progrés social i emancipació de les classes populars:

«Montserrat i Parets, defensaria una escola neutra (fins i tot l'escola estatal hauria de ser-ho), no regentada per l'Església, amb uns objectius purament cívics. Aquesta pugna ja ve de molt enrere, s'aguditzà en temps de la Segona República i no ha deixat de tenir actualitat als nostres dies arreu de l'Estat espanyol».²⁶

També mereix menció especial la tasca pedagògica d'un mestre de l'escola pública també de Llucmajor, Rufino Carpena, que fins i tot arribà a editar un periòdic escolar, molt temps abans que la metodologia Freinet:

«Enmig de tots aquests educadors sobresortí D. Rufino Carpena. El 20 de juliol de 1909 prengué possessió de la seva escola de Llucmajor —era mestre estatal— i en sortí el 30 de maig de 1916, i sembla que hi prengueren part factors no docents, precisament, sinó que la seva tasca entre els infants més humils no fou prou ben interpretada».²⁷

Rufino Carpena era partidari d'una pedagogia activa que fugís del memorisme imperant, utilitzava les excursions com a mitjà educatiu i instructiu, es preocupava per l'educació moral dels infants i per formar persones reflexives i conscients, amb capacitat de pensar per si mateixes. També impartia conferències a persones adultes. El 1911 fundà la Mutualitat Escolar de Llucmajor que tenia per objectiu fomentar l'estalvi entre la joventut. L'any 1912 fundà la revista quinzenal il·lustrada *Educacionista* en què col·laboraven els alumnes.

Menorca fou l'illa on les iniciatives educatives obreres aconseguiren més èxit, tot i els evidents entrebancs i problemes per a la consolidació de les iniciatives. La lluita dels sectors obreristes, republicans i anarquistes per una secularització de la societat ha estat una constant dels darrers dos segles d'his-

²⁶ OLIVER, Jaume. «Educació i societat a les Illes (1910-1930)». A: SUREDA GARCIA, Bernat; COLOM, Antoni J.; DÍAZ, Francesc J.; OLIVER, Jaume, i JANER MANILA, Gabriel. *L'educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Palma de Mallorca: Editorial Moll, Els Treballs i els Dies 16, 1977: 141-186.

²⁷ *Ibíd.*, pàg. 151.

tòria. Van ser moltes les persones que van lluitar, a través de col·lectius molts diversos i heterogenis, per la secularització, la democratització, la llibertat de pensament i una educació de qualitat per als sectors més desfavorits de la societat. L'anticlericalisme i el lliure pensament van ser constants durant les tres primeres dècades del segle XX i van generar múltiples iniciatives de caire cultural, esportiu, assistencial i educatiu, entre les quals hi havia la creació i extensió d'escoles laïques arreu de l'Estat espanyol.

L'illa de Menorca no va ser aliena a tot aquest moviment i, des de les reduïdes dimensions territorials i socials, va acollir tota la diversitat de grups, col·lectius i associacions que constituïa una xarxa social atapeïda, diversa i heterogènia que va donar com a resultat la creació de múltiples iniciatives educatives, formals i informals, que tenien per objectiu lliurar-se del control moral de l'Església catòlica i democratitzar la societat, lluitar contra el caciquisme i afavorir el benestar de les classes més desfavorides, especialment dels col·lectius obrers, de vegades des de perspectives paternalistes i d'altres de col·lectius obrers més conscients i organitzats.

Cinc van ser les iniciatives educatives que van néixer i créixer a Menorca en el marc d'aquest moviment laïcista. En Joan Mir i Mir i en Gabriel Comas i Ribas en van ser els teòrics i impulsors principals; guiat per republicans, anarquistes i liberals es va consolidar un moviment lliurepensador i anticlerical que incloïa persones i col·lectius d'un ampli espectre ideològic. La seva extraordinària heterogeneïtat, alhora, era la prova, per una banda, de la riquesa ideològica, però, per l'altra, de la feblesa de tots i cadascun per separat. Això explicaria la curta durada d'algunes d'aquestes experiències. Maçons, republicans moderats, esquerrans i federalistes, socialistes, anarquistes i anarcosindicalistes, el moviment germinalista, el moviment espiritista i la tasca dels ateneus²⁸ i casinos completaren un marc d'una gran riquesa i pluralitat ideològica.²⁹ Recentment, l'autor que signa aquest article ha defensat la tesi doctoral que

²⁸ En el cas de la tasca cultural i educativa dels ateneus maonesos, cal destacar la tesi doctoral no publicada de Xavier Motilla Salas, titulada «Projecció cultural i educativa dels ateneus a Menorca (1905-1939)», defensada a la UIB l'octubre de 2008, magnífic estudi que ens permet entendre l'abast de les iniciatives educatives i culturals de caire progressista a l'illa de Menorca durant les quatre primeres dècades del segle XX.

²⁹ Vegeu el magnífic treball de MOTILLA SALAS, Xavier, *Regeneracionisme i educació popular a Menorca. La contribució de José Pérez de Acevedo (1903-1917)*. Premi Francesc Hernández Sanz. Maó: Editorial Menorca; Institut Menorquí d'Estudis, 2000. També podeu consultar BALLESTER PONS, Pere. *Lletres a una mare maonesa*. Estudi introductori a càrrec de Xavier Motilla Salas i Bernat Sureda Garcia. Edició a càrrec d'Emília Suárez Faner. Menorca: Institut Menorquí d'Estudis, 2005.

descriu i interpreta el moviment escolar obrerista a l'illa de Menorca, per tant, encara estem parlant d'un material inèdit i no publicat.³⁰

El 1902 es crea l'Escola Laica de la Societat Progressiva Femenina, que amb el temps passa a ser l'Escola Lliure del Barri 15, que tingué un notable èxit de públic tot i que va ser clausurada arran de l'atemptat de l'anarquista Mateo Morral contra el rei. El seu impulsor fou Joan Mir i Mir i el seu director el mestre català Esteve Guarro. Es construí en una barriada obrera, al Barri 15, caracteritzat per l'existència de prostitució la qual cosa també fou objecte de crítiques molt dures per part dels elements més conservadors de la societat. Tot i les dificultats, al cap d'un any de la seva obertura matriculava més de dos-cents alumnes en horari diürn i més de cent en classes per a persones adultes en horari nocturn.

El 1906 es crea una escola nocturna per a obrers al Cercle Democràtic i Republicà d'Alaior sota els auspicis de Joan Mir i en poc temps es transforma en *l'Escola Laica d'Alaior*, l'experiència més rellevant i duradora de totes les iniciatives escolars obreres. El mestre Joan Duran dirigeix l'escola i aconsegueix importants èxits de matrícula i una notable formació dels seus alumnes. Les sortides escolars, la coeducació de sexes, la reflexió sobre els fets quotidians i la intuïció com a mètode didàctic amb una notable presència de continguts matemàtics, científics i manuals esdevenen les claus de l'èxit i de la seva consolidació a Alaior com una oferta educativa privada de caràcter laic amb mitjans econòmics i humans suficients per oferir una educació de qualitat. L'escola laica d'Alaior és sostinguda per republicans i anarquistes de manera conjunta fins al 1930, quan aquesta aliança es romp. Un bon grapat d'emigrats a l'Argentina col·laboren de manera molt significativa en el seu finançament i matricula una mitjana de seixanta alumnes en els tres graus en què està dividida. Es caracteritza per la seva durada, el projecte educatiu coherent, la línia metodològica marcada i la bona feina feta per part de l'associació que la regentava, la Societat Instrucció Popular, de la qual formaven part més de quatre-centes persones.

El 1908 obre l'Escola laica de Sant Lluís als locals de l'associació Tertúlia Republicana sota la direcció del sabater i músic Pere Gornés, personatge polifacètic, regidor i síndic de l'Ajuntament i corresponsal del diari republicà *La Voz de Menorca* que lluità per alfabetitzar els sectors obrers del municipi, primerament a través de l'escola laica i després mitjançant la creació de les escoles

³⁰ Ens referim a la tesi doctoral presentada el dia 21 de juliol de 2009, a la Seu de la UIB, a Menorca, titulada: «Teoria i pràctica educativa obrerista a Menorca. Joan Mir i Mir i les escoles laiques».

públiques municipals. L'escola laica fou tancada arran dels fets de la Setmana Tràgica de Barcelona, tot i que la tasca educativa i divulgadora de Pere Gornés continuà fins a la seva mort.

Des del 1906 el Casino 17 de Gener de Ciutadella manté oberta una escola de primeres lletres nocturna per als seus afiliats; el 1912, aquesta escola es transforma en l'Escola Racionalista de Ciutadella, ubicada al passeig de Sant Nicolau que manté la seva activitat fins al 1919. El 1930 reobre les portes sota una nova direcció, la d'Àngel Muerza, militant socialista i sota el patrocini del fabricant de calçat Pons-Menéndez que ofereix matrícula gratuïta als obrers de la seva fàbrica. L'escola racionalista de Ciutadella pot ser qualificada com un dels èxits més remarcables dels progressistes menorquins, que són capaços de construir i obrir un edifici emblemàtic a la capital episcopal de Menorca. És difícil imaginar la tasca a contracorrent realitzada per un col·lectiu de persones anònimes, republicans i obrers, contra tot el pes de la llei i contra la jerarquia catòlica. Creiem que només el fet d'haver aconseguit obrir l'escola ja marca un autèntic èxit. El seu posterior tancament i la seva reobertura per part de l'empresari de calçat Pons-Menéndez i la nova orientació socialista són fets que cal considerar com a històrics en direcció a la democratització, secularització i extensió de l'educació a totes les capes socials.

Finalment, el 1922 obre les portes l'Escola Laica des Castell en un local de l'Ateneu del municipi, sota els auspicis d'un col·lectiu anarcosindicalista. La iniciativa té una bona acollida però és tancada per la dictadura de Primo de Rivera al cap de poc temps. L'Ateneu des Castell és un model d'associació plural, democràtica i oberta a tots els sectors, que porta a terme polítiques progressistes i divulga la cultura, l'educació i els valors morals universalistes. L'Ateneu des Castell acull diferents col·lectius socials: grups de teatre i de futbol, grups de cant coral, grups de lectura i de discussió i alberga conferències, actes culturals, polítics, educatius i esportius de tota classe. L'estudi de la dinàmica interna de l'Ateneu ens aportaria llum sobre com, des d'una institució de caire social, s'aconsegueix cohesionar el municipi i construir una identitat com a poble, la qual cosa es coneix popularment amb l'expressió *fer poble*.

Si bé no totes les iniciatives aconsegueixen la seva consolidació ni la coherència entre la teoria i la pràctica, és cert que mobilitzaren importants col·lectius ciutadans a favor d'una educació laica, gratuïta i de qualitat i contribuïren de manera decisiva a la consolidació del lliure pensament i de la democratització de la societat. Les persones anònimes que contribuïren i col·laboraren en aquestes iniciatives creien en l'educació com a eina de regeneració social i confiaven que el canvi dels mètodes memorístics vigents milloraria la percepció de

les classes obreres de l'educació reglada i augmentaria l'alfabetització i l'accés al món del coneixement d'extenses franges de la societat molt més preocupades per obtenir més diners que per aprendre de llegir i d'escriure.

De l'escola laica d'Alaior hem pogut analitzar sèries de llibres, quaderns i activitats escolars de tota mena que ens permeten treure algunes conclusions en relació amb la metodologia del dia a dia, aquella que fuig de les grans declaracions de principis. En primer lloc, podem comprovar que no totes les pràctiques eren tant innovadores com el discurs feia preveure; aquí ens trobem en la sempre delicada confluència de la teoria i la pràctica, en què la pràctica arrossega moltes i inèrcies difícils de canviar.

L'aspecte en què destacava l'escola laica d'Alaior era la importància que es donava a les matemàtiques i a les ciències i, especialment, a les seves aplicacions pràctiques: economia domèstica, proporcionalitat, canvi de moneda, molta comptabilitat, equacions amb problemes propers de la vida quotidiana, principis de física i de química aplicables als invents de l'època (l'electricitat, la ràdio, les comunicacions...). Finalment es treballava una moral universalista, amb conceptes molt propers i fins i tot semblants a la moral catòlica imperant, però sense referències a déus, sants o litúrgies. Es practicava la tolerància i a l'escola hi assistien alumnes de diferent procedència: fills de dirigents republicans moderats; fills d'obers conscienciats; fills dels sectors més desfavorits de la societat el cost dels quals era assumit per l'associació que regia l'escola, la Societat Instrucció Popular; fills de famílies de caire progressista, de tendència moderada i de creences cristianes de base, etc. Potser aquesta era l'escola laica i interclassista que defensava Ferrer i Guàrdia però que ell mai no aconseguí. De totes maneres, sempre es marcaren distàncies entre les experiències obreristes de l'illa de Menorca i el discurs ferrerista més radical, tot i que molta gent l'admirava després del seu injust i absurd afusellament.

Des d'aquesta perspectiva, la contribució de Ferrer i Guàrdia i de centenars de persones que van creure en l'educació com a eina de regeneració social va ser decisiva per al futur del país.

El sistema de la Restauració es trencà definitivament empès per tres crisis paral·leles: el malestar militar amb la guerra del Marroc, el malestar i la permanent crisi política i la social, amb convocatòries de vagues continuades i l'impacte de la Revolució Russa:

«Amb l'aire polític enrarit per les pugnes de partits i el fracàs dels successius governs, l'economia no havia aconseguit la recuperació després de la crisi del final de la Guerra Mundial. El Govern central tampoc facilitava

les coses i el Decret Cañal va encarir els drets d'exportació de pell i calçat, perjudicant la indústria sabatera. D'altra banda, va baixar bruscament la demanada dels moneders de plata. El malestar obrer s'aguditzà entre els anys 1919 i 1923 i aquest malcontentament ajudà a la seva afirmació com a classe. L'afiliació sindical pujà ràpidament a Mallorca, de 1.648 afiliats l'any 1916 hom passa als gairebé 7.000 afiliats del 1919. La lluita de classes assolí cotes inèdites en aquells anys i a Mallorca es comptabilitzaren, durant el 1919, 93 vagues».³¹

Mentrestant, a Menorca, el partit republicà seguia fort i el 1918 es constituí la Federació Obrera de Menorca (FOM), que fou presidida per Lluç Pons Castell, socialista i antic militant anarcosindicalista. La FOM, finalment, va quedar vinculada a la UGT, fet que ocasionà la ruptura de la unitat amb els republicans. Els socialistes es difongueren per Maó, Ciutadella i es Castell i mantingueren continus enfrontaments amb els anarcosindicalistes i amb els republicans.

El cop d'estat del general Primo de Rivera apaivagà l'efervescència obrera i es produí un creixement urbà de les grans ciutats illenques (Eivissa, Palma, Manacor i Inca) mentre que Maó s'estancava i Ciutadella creixia ràpidament.

Durant la dictadura, els socialistes i la UGT foren tolerades en general. Els anarquistes foren perseguits. El 1930, la Federació Obrera de Menorca ingressà dins la UGT i aquesta decisió en motivà la ruptura, ja que els anarquistes se separaren i fundaren el Sindicat Únic de Treballadors, afecte a la CNT. Les experiències educatives lligades a ambdós bàndols sofriren els mateixos efectes i seguiren camins semblants.

La crisi mundial del 1929 i la poca efectivitat dels governs de la dictadura van generar una onada de descontentament que va derivar en la proclamació de la Segona República.

LA SEGONA REPÚBLICA

La República acabava l'any 1931 amb un nou text constitucional que obria moltes expectatives però que al final no aconseguiren satisfer bàndols enfrontats i radicalitzats:

³¹ CASASNOVAS CAMPS, Miquel Àngel. *Història de les Illes Balears...*, 1998: 354-355.

«Però si les dretes estaven disconformes amb un règim que propugnava la reforma agrària, la separació de l'Església de l'Estat i la reforma militar, entre d'altres qüestions polèmiques, els partits i sindicats més esquerrans (comunistes i anarquistes, principalment) veien en la República un estat burgès contrari als seus interessos de classe».³²

La Segona República emfatitzà, durant els primers anys, la política educativa; es construïren més escoles en dos anys que en decennis anteriors, tot i que problemes d'índole no educativa malmeteren els enormes esforços per capgirar la situació educativa i cultural arrossegada al llarg dels segles per l'Estat. La República promocionà la innovació, la construcció d'escoles i l'alfabetització massiva de tota la societat:

«La República crea també un clima favorable a l'aplicació dels mètodes de l'Escola Nova. Ara rebran major suport aquells que donaven més importància a la dimensió social, com eren els del belga Ovide Decroly, del francès Célestin Freinet i el de projectes, desenvolupat per W. Kilpatrick i inspirat en les idees del nord-americà John Dewey, encara que es mantingué també la presència d'altres, com el de M. Montessori, molt divulgat en l'època anterior, que atenia a dimensions més individuals de l'educació».³³

També es van incrementar, de manera notable, les accions a favor de la infància, especialment per a les capes més desfavorides de la societat. També es començà a contemplar un disseny de les ciutats més adient a les necessitats dels fillets i de les filletes.

El moviment associatiu s'incrementà tot i que també es radicalitzà progressivament:

«Aquests anys es va desenvolupar encara més el moviment associatiu, que ja era important, cases del poble, etc., a les Illes. Casinos, ateneus, centres instructius, societats musicals, esportives i teatrals, de molt distint caràcter i finalitat, que proliferaren a tots els pobles de les illes i barris de la ciutat,

³² CASASNOVAS CAMPS, Miquel Àngel. *Història de les Illes Balears...*, 1998: 371.

³³ Vegeu SUREDA, B. *L'educació a les Balears en el segle XX...*, 2000: 20.

oferiren un ampli ventall d'activitats d'oci: recreatives, lúdiques, esportives, culturals i formatives».³⁴

Però ja sabem que aquesta explosió d'iniciatives culturals acabà amb la Guerra Civil i amb la radicalització d'amplis sectors de la societat. Els moviments obrers es radicalitzaren:

«El país havia renunciat a la convivència pacífica, les posicions es polaritzaven i el clima de crispació feia preveure temps encara més foscos. Els enfrontaments entre grups radicals d'un o d'altre signe i els atemptats arribaren també a les Balears».³⁵

La Guerra Civil va canviar el perfil de la història del país i acabà amb una dictadura que intentà, de forma sistemàtica, esborrar qualsevol record de la innovació educativa, tingués o no tingués a veure amb el moviment obrer o progressista en general.

LA GUERRA CIVIL

Mallorca i Eivissa quedaren sota el control dels militars alcistes que ocuparen els punts neuràlgics i detingueren els principals caps polítics i sindicals considerats no afectes a la sublevació. La situació a Menorca era una altra i, després d'algunes revoltes, restà sota control del govern republicà.

En el tema educatiu, durant la Guerra Civil, s'intentà posar en marxa un projecte ambicionat durant molts anys: l'escola única i unificada, tot i que la concreció pràctica s'allunyà força del model teòric. L'escola única pretenia aconseguir una escola per a tots, amb igualtats d'oportunitats, gratuïta, laica i que oferís possibilitats d'accés a la universitat a tots els alumnes, independentment del seu origen social. A la pràctica, el model consistí a tancar totes les escoles privades i concentrar tots els alumnes a l'escola pública (laica i gratuïta), sota la direcció dels mestres de carrera però amb la contractació de múltiples ajudants propers al govern. S'impedí l'accés als estudis superiors dels

³⁴ *Ibid.*, pàg. 22.

³⁵ CASASNOVAS CAMPS, Miquel Àngel. *Història de les Illes Balears...*, 1998: 373.

fills de famílies considerades no afectes a la República. De totes maneres, s'assegurà l'escolarització en temps de guerra de tota la població en edat escolar en condicions molt precàries però efectives.

La Guerra Civil no atura les iniciatives de caire educatiu i es planifica la construcció de nous grups escolars i s'organitzen colònies escolars per a una gran quantitat de fillets i filletes.

La Guerra Civil condiona tots els esdeveniments; Menorca sota el control republicà rep continus atacs de les forces nacionals que controlen les altres illes. Ben prest, el bloqueig comença a produir estralls entre la població. A la darrereria de la guerra els diaris no poden sortir al carrer per manca de paper. El país queda destrossat i es viuran anys de fam i de misèria.

El 1936 es constitueix el Consell de Cultura de l'Escola Nova Unificada de l'Illa de Menorca³⁶ seguint el model del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) de la Generalitat de Catalunya. Això implica el tancament de tots els centres privats i religiosos.³⁷ Tots els alumnes són agrupats a les escoles públiques i s'imposa la coeducació.

S'amplien les experiències de colònies escolars arreu de l'illa,³⁸ es decomissen algunes finques rústiques per portar-hi l'experiència de colònies escolars.

El 1937, l'Ajuntament de Maó elabora plànols per construir tres noves i grans escoles graduades, una escola rural al camí de Fornells i classes gratuïtes per a tots els analfabets, i el 1938 s'instauren les *Campañas de Difusión Cultural* sota el control de les *Milicias de la Cultura* arreu dels pobles de l'illa, amb poques realitzacions pràctiques.³⁹

La zona republicana, tot i els pocs mitjans, desenvolupa una intensa activitat educativa: es lluita decididament contra l'analfabetisme, fins i tot al mateix front de guerra, es crea el batxillerat abreuiat per a obrers i es crea una escola

³⁶ Vegeu el lligall 1936 60 E/3, sobre la constitució del Consell de Cultura de l'Escola Nova Unificada a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern de les Illes Balears i Arxiu Històric de Maó.

³⁷ Vegeu el lligall 1936 60 E/3, sobre la creació de noves escoles en substitució de les escoles privades religioses a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern de les Illes Balears i Arxiu Històric de Maó.

³⁸ Vegeu el lligall 1937 60 E/16, referent al Patronat Escola de Colònies Escolars a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern de les Illes Balears i Arxiu Històric de Maó.

³⁹ Vegeu el lligall 1937 60 E/16, referent a la creació de l'escola graduada del carrer Nicolás Salmeron, del carrer Cos de Gràcia i del carrer Vicente Barrios; la creació de l'escola rural del camí de Fornells i la creació de classes per a analfabets a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern de les Illes Balears i Arxiu Històric de Maó.

especial per a fillets i filletes amb discapacitats.⁴⁰ Per la seva part, els ateneus llibertaris dirigits bàsicament per anarquistes de la CNT porten a terme una gran tasca de divulgació cultural. Es podria afirmar que, en totes les dificultats i entrebancs possibles, l'educació a Menorca durant la Guerra Civil fou controlada pels col·lectius obrers més radicalitzats, formats per anarcosindicalistes i socialistes.

LES BASES IDEOLÒGIQUES DEL PENSAMENT EDUCATIU DE CAIRE OBRERISTA: EL PENSAMENT REPUBLICÀ I EL PENSAMENT OBRERISTA

Aquest va ser un dels pensaments que més incidència va tenir a l'illa, ja que la majoria d'educadors i personalitats rellevants de la intel·lectualitat van militar en el republicanisme i s'hi van sentir molt propers; van ser republicans Joan Benejam, Ferrer Aledo, Francesc Hernández Sanz, Gabriel Comas i Ribas, Joan Mir i Mir...

L'ideari educatiu dels diferents grups republicans presenta denominadors comuns coherents que van impulsar moltes de les iniciatives innovadores, entre els quals destaquem:

- Respecte a la consciència dels infants: L'ideari escolar republicà s'insereix en el corrent que col·loca els conceptes de personalitat, formació i cultura en el centre de la història humana. L'educació es proposa el desenvolupament de l'educand individualment i en llibertat. Els infants esdevenien membres responsables i actius de la comunitat escolar.
- Neutralisme ideològic: La doctrina ideològica s'ha d'excloure del procés educatiu, ja que a les escoles només hi caben les matèries científiques. El mestre ha d'adoptar una posició neutral en l'aspecte polític, religiós o laic i s'ha de dedicar a transmetre aquelles idees d'ordre universal que són el patrimoni de la humanitat.
- El canvi ideològic proposat pels republicans intentava introduir les tradicions educatives del positivisme i abonava la llibertat de càtedra fonamentada en els valors de la democràcia: llibertat, tolerància, respecte mutu i solidaritat.

⁴⁰ Vegeu el lligal 1938 61 A/4 i 1939 61 A/15, sobre la capacitat escolar de Maó, la documentació de colònies escolars, l'estadística escolar i el cens escolar detallat a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern de les Illes Balears i Arxiu Històric de Maó.

- Canvis en les formes d'educació familiar i defensa de la coeducació: garantir els drets polítics i socials de la dona, facilitar l'entrada al món del treball, creació de llars d'infants i preocupació per l'educació sexual. Intentaven apropar i facilitar la col·laboració de les famílies amb l'escola, les quals tenien confiada la formació ciutadana i moral dels futurs adults.
- Els republicans defensaven la dignificació de la funció docent: Els docents eren considerats una mena de portaveus de la moral laica republicana, uns individus amb un estricte sentit del deure.

La política educativa portada per l'Ajuntament de Maó, de majoria republicana, va destacar per impulsar, amb més o menys èxits, la política educativa esmentada i aconseguir taxes d'alfabetització notables i innovacions educatives rellevants.

Els diferents grups obreristes, progressivament més conscients de la seva importància dins la societat, van contribuir al debat educatiu aportant una visió més orientada a la formació de la classe treballadora, tradicionalment marginada de l'estructura educativa. El pensament ideològic obrerista es caracteritzava per:

- El laïcisme militant. La revolució social, el canvi social, necessitava una revolució de les consciències que s'assoliria per mitjà de la propagació de les idees; amb aquest objectiu era necessari fer minvar el poder institut i de les classes dominants.
- El científisme: Contràriament al pensament religiós, els obreristes estaven imbuïts d'una fe quasi cega en els postulats científics. L'amor a la ciència es volia inculcar a tots els militants i a tota la classe obrera.
- Els pensadors anarquistes, seguidors del principal corrent de l'obrerisme, apuntaven a una nova moral, la moral racional, la qual podria sintetitzar-se en la pràctica del bé per ell mateix, és a dir, el mateix goig de ser bones persones: ser solidaris amb els altres. El respecte a la dona i a la igualtat de sexes, a la llar i en la societat, l'amor a la naturalesa i a la cultura, la lluita contra l'alcoholisme, el tabac i el joc són motius constants d'articles i campanyes.
- Antiautoritarisme i igualitarisme: La llibertat humana és sagrada i no es pot veure suplantada per cap força exterior a la vida humana; ni l'Estat, ni cap mena d'organització social pot limitar la llibertat. Paral·lelament pren força la idea de l'escola sense discriminació de classes, ni de sexes.

- La raó, la ciència i la cultura adopten la forma d'una nova religió.
- Es fomenta l'autodidactisme dels alumnes per possibilitar l'aprenentatge al llarg de la vida.

ALGUNES CONCLUSIONS

Si bé és cert que l'afusellament de Ferrer i Guàrdia provocà un gran moviment de suport gairebé mundial per part de col·lectius progressistes, part dels sectors més conservadors també aprofità per descarregar sobre ell i l'Escola Moderna la culpa de tots els mals, que sacsejaven la societat espanyola. Des d'aquells moments, tot l'extens i plural moviment anticlerical fou titllat de fererista i, per tant, de generar greus aldarulls que derivarien en l'anarquia, és a dir, el caos social total. Van ser moltes les experiències d'escoles laiques i innovadores prèvies a l'Escola Moderna; van ser moltes les persones que van lluitar per la secularització de la societat i per fer de l'escola un lloc per aprendre de forma reflexiva i tolerant amb totes les creences. Les campanyes duríssimes de l'Església catòlica contra tot intent de laïcisme no feren sinó radicalitzar les posicions.

El moviment secularitzador i laicista fou molt ampli, abans i després de Ferrer i Guàrdia i serví per conscienciar una bona part de la societat que l'educació era la clau per accedir a un millor benestar i que els sectors dirigents de l'Església catòlica suposaven un fre a tota iniciativa progressista. Per tant, podem afirmar que el laïcisme, el lliure pensament, la gran pluralitat d'iniciatives educatives obreristes i laicistes, de caràcter progressista i innovador incidiren positivament en la consciència col·lectiva per construir una societat més justa i tolerant, tot i que aquesta tardés molts i molts d'anys per consolidar-se. En el cas estudiat de l'illa de Menorca la petjada deixada sobre les mentalitats fou ben evident; són moltes les persones que se senten hereves d'aquells que van lluitar en situacions de desavantatge per aconseguir l'objectiu de què ara molts gaudim.

Potser a Menorca, en algun moment, va arribar a existir una majoria progressista amb ànsies de canvi però també existiren molts col·lectius, mai majoritaris, a Mallorca i a Eivissa, que confiaren en els ideals regeneradors de l'educació, en la progressiva secularització de la societat i en la progressiva democratització. Això era el que es demanava quan es parlava de moviment laicista, res més. I fins i tot ara podríem seguir reivindicant els mateixos ideals que, sense cap tipus de dubte, poden aprofundir-se i reorientar-se. Al cap i a la fi, el que volien els sectors progressistes era que la religió no fos obligatòria i no condicionés la política i la vida quotidiana, que a les escoles hi poguessin acudir nens i nenes

junts, que la ciència fos l'eix de l'educació i que es practiqués una moral tolerant i respectuosa. No ho hem aconseguit, en cert grau, a pesar dels temps i dels entrebancs? Aquesta, per tant, va ser l'aportació cabdal de totes les persones que van lluitar, des de l'anonimat, per aconseguir aquests ideals en uns moments històrics ben diferents. Aquest és el gran aprenentatge i la gran aportació de totes aquestes persones que van creure que tot això era possible.

El notable teixit associatiu de les Illes fou determinant per democratitzar i secularitzar la societat, fins i tot en el cas de les associacions de caire més clerical. L'associacionisme, la diversitat d'associacions, enriqueix el teixit social i cohesiona la societat.

Però no ens pot passar desapercbut un fet important; foren molts pocs, per no dir gairebé ningú, els que s'enriquieren creant o mantenint escoles de signe obrerista. Les dificultats econòmiques per mantenir o iniciar escoles obreres, des de plantejaments progressistes eren més que evidents i les dificultats legals per mantenir-se i consolidar-se eren gairebé insalvables. Tot el contrari succeïa en el camp de les escoles catòliques, que gaudien de les rendes de les classes benestants i de les facilitats generades per la legislació de la Restauració, exceptuant breus parèntesis del govern republicà progressista.

Tot i no existir un interès econòmic manifest, podem comprovar com les iniciatives obreristes (centres educatius, culturals i esportius) intentaven convèncer el públic proper dels avantatges de les seves propostes ideològiques. De fet, actuaven com a centres de reclutament. La lluita pel control de l'educació tenia aquesta finalitat: aconseguir adeptes a la causa, activitat legítima però no exempta de perills, ja que el sistema educatiu d'un país democràtic ha de vetllar per la llibertat de consciència i per una educació reflexiva capaç d'educar persones autònomes, amb capacitat de decisió i amb criteri.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA SOBRE L'OBRRERISME A LES BALEARS

A. D. *Dones a les Illes, treball, esplai i ensenyament (1895-1945)*. Palma: Govern Balear, Imp. Politècnica, 1997.

ABRINES, Bartomeu. «La Unió Obrera Balear (1881-1896)». A: *Moviment obrer i educació popular. VIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Menorca, 1986. Palma: ICE, Universitat de les Illes Balears, pàg. 51-57.

- ALZINA SEGÍ, Pere. *La escuela libre de Alayor (1906-1939)*. Publicación del Seminario Didáctico de Geografía e Historia. Núm. 1. Maó: Institut Nacional de Batxillerat, 1980.
- AMENGUAL, Caterina Maria; BALLESTER, Antònia. «L'Escola Metodista de Capdepera». A: *Educació i Cultura*. Núm. 7. , Palma: UIB, 1989, pàg. 141-156.
- CASTANYER SASTRE, Joan. «La Junta Local de Reformes Socials i l'evolució del moviment obrer a Sóller (1900-1923)». A: *Randa*. Núm. 20. 1986.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni. «Notes sobre els inicis de la pedagogia obrerista d'esquerres a Mallorca». A: *Educació i Cultura*. Núm. 3. 1982, pàg. 159-167.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni. *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca Contemporània*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic de la Universitat de les Illes Balears, 1991.
- FULLANA PUIGSERVER, Pere. «El catolicisme social a Mallorca (1875-1900)». A: *Mayurqa*. Núm. 21. 1985, pàg. 259-278.
- FULLANA PUIGSERVER, Pere. *El catolicisme social a Mallorca (1877-1902)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1990.
- GABRIEL, Pere. *El moviment obrer a Mallorca*. Barcelona: Ed. Curial-Lavínia, 1973.
- GABRIEL, Pere. «Entorn del moviment obrer a Mallorca el segle XIX». A: *Randa*. Núm. 1-2. 1975, pàg. 101-122.
- JANER MANILA, Gabriel. «La reacció mallorquina contra l'Escola Laica després de la Setmana Tràgica». A: *I Jornades d'història de l'ensenyament als Països Catalans*. Barcelona: 1977, pàg. 10-21.
- JANER MANILA, Gabriel. «Les missions Pedagògiques a la Mallorca de la Segona República». A: *Comunicacions de les II Jornades d'Història de l'Educació als els Països Catalans*. Palma de Mallorca: Departament de Pedagogia, 1978, pàg. 70-73.
- JANER MANILA, Gabriel. «Catolicisme social i educació obrera en la Mallorca de la Restauració. Les escoles nocturnes de Sant Josep». A: *Moviment obrer i educació popular. VIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Menorca, 1986. Palma: ICE, UIB, pàg. 43-47.
- LLINARES, Josep. «El valor pedagògic de l'obra de Jeroni Bibiloni: Socialisme Utòpic i Pedagogia a la Mallorca progressista del segle XIX». A: *Escola i Estat. Actes de les VII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Perpinyà, 1985. Vic: Eumo Editorial, pàg. 437-444.
- MIRALLES LE FOLL, Pere. «Premsa anarco-sindicalista a Mallorca: El Rayo (1912-1914)». A: *Randa*. Núm. 32. 1993, pàg. 75-88.

- OLIVER JAUME, Jaume. *Joan Montserrat i Paret i l'Escola Socialista. La polèmica amb Francesc Mulet*. Lluçmajor: Edicions Lluçmajor de Pinta en Ample, 1983.
- OLIVER JAUME, Jaume. *El pensament social d'Andreu Pont. Entre l'educació popular i l'higienisme*. Lluçmajor: Edicions Lluçmajor de Pinta en Ample, 1992. Miscel·lània d'homenatge a Sebastià Cardell i Tomàs. Núm. 3. Pàg. 135-159.
- PEÑARRUBIA I MARQUÈS, Isabel. *Els partits polítics davant el caciquisme i la qüestió nacional a Mallorca (1917-1923)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1991.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, María del Pilar. «Aproximació a una moral socialista mallorquina a partir de *El Obrero Balear*: 1900-1919». A: *Estudis Baleàrics*. Núm. 4. Març-agost, 1992.
- QUINTANA, Josep Maria. «La Escuela Nueva de Alaior, fita important de la pedagogia racionalista». A: *Lluc*. Núm. 662. 1976, pàg. 22-24.
- QUINTANA, Josep Maria. *Menorca, segle XX. De la monarquia a la república*. Palma: Editorial Moll, 1976.
- ROSSELLÓ RAMÓN, Maria Rosa. El paper socio-educatiu del Cercle d'Obrers Catòlics de Palma (1877-1898). A: *Educació i Cultura*. Núm. 5-6. 1986, pàg. 115-126.
- SUREDA, Bernat *et al.* *L'educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Palma de Mallorca: Editorial Moll, 1977.

BIBLIOGRAFIA SOBRE LES ESCOLES RACIONALISTES

- COMES I NOLLA, Gabriel. «Principis pedagògics de Ferrer i Guàrdia a "Sembrando flores"». A: *Actes de les V Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo Editorial, 1982, pàg. 227-241.
- DELGADO, Buenaventura. *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia*. Barcelona: CEAC, 1979.
- FERRER I GUÀRDIA, Francesc. *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Tusquets Editores, 1977.
- MAYOL, Albert. (Editor). *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets Editores, 1977.
- MEDINA, Eduardo. *Educación y sociedad. La lucha por la educación en España, 1770-1970*. Madrid: Ayuso, 1977.
- MONÉS, Jordi. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana, 1977.

- MONÉS, Jordi; SOLÀ, Pere; LAZARO, Luís Miguel. *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Icaria Editorial, 1977.
- OLIVÉ I SERRET, Enric. *La pedagogia obrerista de la imatge*. Barcelona-Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, 1978.
- ROSSEL, Albano. «Crònica del meu pare: Albà Rossell». A: *Actes de les VII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Escola i Estat. Perpinyà*. Eumo Editorial, 1985, Pàg. 419-425.
- SOLÀ, Pere. *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1900-1939)*. Barcelona: Tusquets Ed., 1976.
- SOLÀ, Pere. *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial, 1978.
- SOLÀ, Pere. *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Barcelona: Edicions 62, 1980.

BIBLIOGRAFIA HISTORIOGRÀFICA DE MENORCA RELACIONADA AMB TEMES EDUCATIUS, CULTURALS I OBRERISTES

- CARRIÓ, Bartomeu. *El nacionalisme a les Balears (1898-1936)*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear, Quaderns d'Història Contemporània de les Balears. Núm. 15. 1999.
- CASASNOVAS CAMPS, Miquel Àngel. *Leconomia menorquina en el segle XIX (1802-1914)*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear, Quaderns d'Història Contemporània de les Balears. Núm. 11. 1998.
- CASASNOVAS CAMPS, Miquel Àngel. *Història de les Illes Balears*. Palma de Mallorca: Ed. Moll, 1998.
- GABRIEL, Pere. *El moviment obrer a les Balears (1869-1936)*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear, Quaderns d'història contemporània de les Balears. Núm. 2. 1996.
- HERNÁNDEZ SANZ, Francesc (reedició). *Cultura i societat a Menorca*. Ferreries: Gràfiques Rotger, 1987.
- MACIÀN, Vicente. *El instituto de Mahón, conquista de una sociedad*. Maó: Editorial Menorca i Institut Menorquí d'Estudis, 1999.
- MARQUÈS SINTES, Miquel. *L'olor del cerol. Cents anys de vida i cultura a Alaior*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner Editor, 1995.
- MARQUÈS SINTES, Miquel. *Industrials i artesans de Menorca. El cas d'Alaior (1852-1936)*. Palma de Mallorca: El Tall Editorial, 1993.

- MERCADAL BAGUR, Deseado. *Datos para la historia de los movimientos obrero y político en Menorca*. Maó: Editorial Menorca, 1979.
- PALLISER PONS, Esperança. *La construcció d'escoles a Ferreries*. Ferreries: Separata de la Revista de Ferreries i de l'Institut Menorquí d'Estudis, 1999.
- PONS COLL, Guillermo. *Sant Luís: 35 años de història*. Maó: Editorial Menorca, 1995.
- PORTELLA COLL, Josep. *La crisi de 1898. La vivència menorquina de la desfeta*. Menorca Segle XX, 1998.
- QUINTANA, Josep Maria. *La restauració a Menorca (1874-1923)*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear, Quaderns d'Història Contemporània de les Balears. Núm. 16. 1999.
- QUINTANA, Josep Maria. *Regionalisme i cultura catalana a Menorca. 1888-1936*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Biblioteca Serra d'Or, 1998.
- ROSSELLÓ, Pere. *Els moviments literaris a les Balears (1840-1990)*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear, Quaderns d'Història Contemporània de les Balears. Núm. 4. 1997.
- SANLLORENTE, Francesc. *La maçoneria a les Balears (1836-1936)*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear, Quaderns d'Història Contemporània de les Balears. Núm. 9. 1998.
- SUREDA, Bernat. *L'educació a les Balears en el segle XIX*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear, Quaderns d'Història Contemporània de les Balears. Núm. 13. 1998.

ARTICLES SOBRE EDUCACIÓ CONSULTATS DE LA REVISTA DE MENORCA

- COTRINA FERRER, José. «Datos sobre la instrucción pública en Menorca en el siglo XVIII». A: *Revista de Menorca*, 1929, pàg. 165-168.
- FAJARNÉS TUR, Enric. «La enseñanza no católica en Menorca». A: *Revista de Menorca*, 1889, pàg. 193-195.
- FERRER ALEDO, Jaume. «Menorca en la segunda década del siglo XX. Instrucción Pública». A: *Revista de Menorca*, 1921, pàg. 17-26.
- GUTIÉRREZ PONS, Joan. «Notas históricas acerca de la enseñanza en la isla de Menorca y particularmente en Mahón». A: *Revista de Menorca*, 1969, pàg. 251-259.
- PÉREZ DE ACEVEDO, Josep. «El analfabetismo en Menorca». A: *Revista de Menorca*, 1910, pàg. 330-349.

- PÉREZ DE ACEVEDO, Josep. «Menorca en la primera década del siglo XX. Instrucción pública». A: *Revista de Menorca*, 1911, pàg. 24-28.
- PORTELLA COLL, Josep. «Joan Mir i Mir. Obra anarquista 1898-1915». A: *Revista de Menorca*, 1988, pàg. 99-244.
- REDACCIÓ. «Datos estadísticos referentes a Menorca». A: *Revista de Menorca*, 1934, pàg 180-182.
- ROCA DE TOGORES SARAVIA, J. «Cuadro sinóptico, estadístico y administrativo de la isla de Menorca». A: *Revista de Menorca*, 1912, pàg. 226-227.
- SEGUÍ RODRÍGUEZ, Juan. «Instrucción pública en Baleares». A: *Revista de Menorca*, 1888, pàg. 28.
- SEGUÍ RODRÍGUEZ, Juan. «Datos para la historia de la instrucción pública en Mahón. Segunda enseñanza (1864 a 1889)». A: *Revista de Menorca*, 1889, pàg. 246-247.

CENTENARI FERRER I GUÀRDIA: UN BALANÇ HISTORIOGRÀFIC I PEDAGÒGIC

Ferrer Guardia en la Revolución Mexicana

Ferrer Guardia in the Mexican Revolution

Anna Ribera Carbó

Instituto Nacional de Antropología e Historia (México)

Data de recepció de l'original: maig de 2010

Data d'acceptació: juny de 2010

ABSTRACT

After his death in 1909 in front of the execution squad, Francisco Ferrer Guardia became an international symbol of social struggles. This essay analyzes the way in which his pedagogical project and his martyrdom were spread in Mexico by anarchist and anarcho-sindicalist periodicals and organizations during the revolutionary decade of 1910.

KEY WORDS: Ferrer i Guàrdia, Mexican Revolution, Yucatán, Tabasco, rationalist education

RESUM

Després de la seva mort davant del escamot d'afusellament el 1909, Francesc Ferrer i Guàrdia es va convertir en un símbol internacional de les lluites socials. L'article analitza les formes en que el seu projecte pedagògic i la seva figura màrtir es van difondre a Mèxic de la mà de la premsa i les organitzacions anarquistes i anarcosindicalistes durant la dècada revolucionària de 1910.

PARAULES CLAU: Ferrer i Guàrdia, Revolució Mexicana, Yucatán, Tabasco, educación racionalista.

RESUMEN

Tras su muerte frente al pelotón de fusilamiento en 1909, Francisco Ferrer Guardia se convirtió en un símbolo internacional de las luchas sociales. El artículo analiza las formas en que su proyecto pedagógico y su figura mártir se difundieron en México de la mano de la prensa y las organizaciones anarquistas y anarcosindicalistas durante la década revolucionaria de 1910.

PALABRAS CLAVE: Ferrer i Guàrdia, Revolución Mexicana, Yucatán, Tabasco, educación racionalista.

El 13 de octubre de 1909 Francisco Ferrer Guardia murió fusilado en Montjuich. Pedagogo, creador de la Escuela Moderna, su proyecto provenía de los planteamientos pedagógicos del Comité por la Enseñanza Libertaria creado en París en 1898 por Piotr Kropotkin, Elisée Reclus, Charles Malato y Jean Grave, entre otros, y su actividad estuvo vinculada al ascendente movimiento anarquista español de principios del siglo XX cuya capital fue Barcelona. Su nombre y el de la Escuela Moderna estuvieron asociados al estallido social que culminó en la llamada Semana Trágica. Antes el nombre de Ferrer estuvo vinculado a los atentados fallidos contra Antonio Maura, presidente del Consejo de Ministros, en 1904 y contra el rey Alfonso XIII, primero en París en 1905 y luego el día de su boda en Madrid el 31 de mayo de 1906. Este último fue perpetrado por Mateo Morral, bibliotecario de la Escuela Moderna y le costó a Ferrer varios meses de cárcel.

Su fusilamiento tras la Semana Trágica barcelonesa lo convirtió de inmediato en un «mártir» del movimiento libertario, quien lo consideró un «apóstol» de las causas sociales y una muestra más de la represión, por parte del Estado, de las luchas por las mejores causas de la sociedad, un redentor de los hombres por medio de la escuela. Las amplias redes internacionales que el anarquismo y el propio Ferrer habían ido construyendo posibilitaron que los efectos y las reacciones ante su ejecución se dieran en muchas partes del mundo. México no fue la excepción.¹

¹ Desde su salida de la cárcel tras ser absuelto el 12 de junio de 1907, Ferrer se dedicó a crear la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia que le permitió ampliar la red de sus contactos

Juan Avilés Farré, autor de una de las más recientes biografías de Ferrer Guardia hace especial énfasis en las condiciones que permitieron la creación de su «mito». Apunta que la condición del personaje de republicano, masón, librepensador y anarquista lo colocó en el ojo de ese huracán mítico. La cuestión escolar fue, y en cierta forma sigue siendo, el campo de enfrentamiento entre clericales y anticlericales en el ámbito hispánico, así que Ferrer puede haber promovido o no los atentados contra Alfonso XIII: su impulso a una escuela al margen del control de la Iglesia fue suficiente para que en la España conservadora se le satanizara. La formidable reacción internacional tras su ejecución sólo se entiende en función de otro mito: el de la España inquisitorial. De ahí, dice Avilés Farré, nació otro mito: el de un Ferrer entregado tan sólo a su proyecto pedagógico y que moría víctima de la intolerancia católica. La realidad era, como siempre, mucho más compleja porque Ferrer, efectivamente, estuvo implicado, directa o indirectamente, en la construcción de la revolución social que incluía conspiraciones para cometer atentados, construcción de sindicatos, edición de periódicos, publicación de libros y lo que hiciera falta, además, por supuesto, de la educación de la infancia para «el país de Autonomía».²

La difusión del proyecto de la Escuela Moderna, así como de la figura mártir de Ferrer después de octubre de 1909, alcanzaron una dimensión mundial. Es famosa la manifestación por su fusilamiento en las calles de París y sus réplicas en muchas otras ciudades del mundo, así como las reacciones en la prensa radical de distintas latitudes. La única reacción conocida en México es el artículo que publicó Jesús Urueta en el periódico *El Partido Democrático* cuando llegó la noticia del fusilamiento. Urueta, joven periodista liberal, destacaba la reacción desatada en París y se admiraba de que «¡oh!, hasta en México, hasta en México, que parece la “Cofradía del Silencio”, hasta en esta tierra que don Hernando conquistó a la fe católica y que ahora sería para Maura un reino ideal de paz, de sumisión y de amor, brotó también la protesta de algunos corazones juveniles de la Escuela de Derecho, donde aún arde temblando, ¡ay!, y próxima a extinguirse, la llama del Ideal...».³

internacionales. Ver AVILÉS FARRÉ, Juan. *Francisco Ferrer y Guardia, Pedagogo, anarquista y mártir*, Madrid: Marcial Pons Historia, 2006

² AVILÉS FARRÉ, Juan. *op.cit.*: 14-15

³ URUETA, Jesús. «La venganza de Minerva. A la santa memoria del profesor Francisco Ferrer», citado en Carlos Martínez Assad, *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*, México: SEP, Ediciones El Caballito, 1986, (Biblioteca Pedagógica): 21-25

Esta minúscula reacción no resulta del todo extraña si tomamos en cuenta que los que llegarían a ser los anarquistas mexicanos «de planta» habían tenido que trasladar desde 1904 la sede de la Junta Organizadora del Partido Liberal Mexicano, cuyo nombre más conocido es el de Ricardo Flores Magón, así como la publicación del periódico *Regeneración*, a los Estados Unidos, víctimas de la persecución del régimen dictatorial que encabezaba el viejo presidente oaxaqueño Porfirio Díaz.

Un año después aparecieron en *Regeneración* nuevas referencias mexicanas al martirio de Ferrer y a su indispensable recordación. Se trata de la invitación a un mitin que habría de celebrarse en la ciudad de Los Ángeles el 13 de octubre y en el que se pronunciarían discursos en inglés, en español, en ruso y en «judío».⁴ Se hacía referencia al «bello movimiento mundial» que estaba organizándose para honrar la memoria del «profesor Francisco Ferrer», asesinado en Barcelona por «el gobierno del idiota reyecillo Alfonso XIII». El 13 de octubre Bruselas y Buenos Aires, París y Montevideo, Roma y Río de Janeiro, Berlín y Nueva York se unirían «fraternalmente en una gran manifestación universal». El artículo terminaba con una pregunta: «¿No habrá en México una sola voz viril que se alce para condenar el crimen que segó la existencia del gran educador?».⁵

En esos años efectivamente, era difícil encontrar voces que pudieran alzarse para condenar el crimen. Estas se encontraban en el exilio y eran justamente las de quienes hacían posible la publicación de *Regeneración*, así como su vasta y clandestina distribución en México. Porque si bien este periódico entró de extranjería en territorio mexicano, es indudable que sus páginas contribuyeron de un modo notable a configurar, no solamente la oposición al régimen de Díaz, sino un imaginario revolucionario del cual Ferrer formó parte.⁶ Dado que se ha considerado a los «magonistas» como precursores intelectuales de la Revolución Mexicana,⁷ me parece que es con ellos con quienes debe empezar

⁴ «En honor de Ferrer», *Regeneración*, Número 4, Sábado 24 de septiembre de 1910, Los Ángeles, California

⁵ «En memoria del educador Francisco Ferrer», *Regeneración*, Número 2, Sábado 10 de septiembre de 1910, Los Ángeles, California

⁶ Para apreciar la extensa geografía por la que se difundió *Regeneración*, véase DE LA TORRE, Alejandro. *Los grupos magonistas (1900-1918) Distribución geográfica de una extensa red de solidaridades políticas*, Trabajo mecanuscrito, 2007.

⁷ Conforme al concepto acuñado por COCKCROFT, James D. *Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana (1900-1913)*, México: SEP, Siglo XXI editores, Dirección General de Publicaciones, (Cien de México), 1985.

a seguirse el rastro del camino seguido por Ferrer Guardia en la convulsionada década mexicana del 1910.

El 1 de octubre de 1910 Práxedes G. Guerrero publicó el artículo «Impulsemos la enseñanza racionalista», a propósito del primer aniversario del fusilamiento de Ferrer Guardia. Proponía que el mejor homenaje que se le podía hacer era el establecimiento de escuelas y bibliotecas racionalistas por parte de los trabajadores de «raza mexicana» en los Estados Unidos, desarrollando así «un sistema de educación libre para nuestros pequeños y para nosotros mismos». Tras sugerir algunas estrategias para ponerlas en funcionamiento, como «traerse algunos profesores de los que la persecución ha hecho salir de España» y reeditar los libros de la Escuela Moderna de Barcelona para resolver la carencia de maestros y de textos escolares, Guerrero arengaba: «Que nuestro afecto por Ferrer no degenera en lirismos y fantasías de idólatras; su obra está en manos de los que amamos la libertad; continuándola protestamos contra sus verdugos y herimos directamente al despotismo. (...) Convirtamos en profecía cumplida la última exclamación del mártir de Montjuich. Hagamos vivir las Escuelas Modernas».⁸

En el número siguiente Antonio I. Villarreal publicó en las páginas del periódico «La Idea es inmortal», texto lleno de referencias clásicas que se centraba en el hecho de que las revoluciones no se conjuraban eliminando individuos. En él afirmaba que «si los crímenes resultan infructuosos para las tiranías, la protesta contra esos atentados, transformada en enseñanza, en propaganda o en acción, es de alta importancia para la causa de la verdadera justicia». «La Idea es inmortal» reúne muchas de las características que Avilés Farré, a quien hemos citado líneas arriba, atribuye a la configuración del «mito Ferrer»: exime a Ferrer Guardia de toda participación en la Semana Trágica, lo pone en la mira de «los frailes, los tiranos y los explotadores» que «clavaron sus miradas de encono en la frente de aquel hombre extraordinario», y exalta su martirio: «los apóstoles se agigantan en el cadalso, no hay ojos que no lo miren ni conciencias que no lo sientan», dice para terminar.⁹

Un año después Ricardo Flores Magón fue el orador en un mítin que se celebró en Los Ángeles en homenaje a Ferrer Guardia en el segundo aniversario de su fusilamiento. En su discurso Flores Magón no solamente recordó la histo-

⁸ GUERRERO, Práxedes G. «Impulsemos la Enseñanza Racionalista», *Regeneración*, Número 5, Sábado 1 de octubre de 1910, Los Ángeles, California.

⁹ VILLARREAL, Antonio I. «La Idea es Inmortal», *Regeneración*, Número 6, Sábado 8 de octubre de 1910, Los Ángeles, California.

ria de la detención y ejecución del pedagogo, sino que aprovechó la efeméride para hacer reflexiones a propósito de la revolución que estaba empeñado en construir. La pieza oratoria sigue una trayectoria clara y pedagógica. Empieza por describir los sufrimientos e injusticias que padece la sociedad a causa de la tiranía ejercida por el capital, la autoridad y el clero. A continuación elogia a Francisco Ferrer Guardia por intentar «liberar a la humanidad de todo lo que contribuye a hacer de esta bella Tierra un valle de lágrimas» y describe los sucesivos esfuerzos de la reacción española para acabar con su obra, hasta lograrlo en 1909. Flores Magón llega entonces a la conclusión de su discurso: el caso Ferrer demuestra la imposibilidad de resolver el «problema social» por medios pacíficos y la incapacidad de la escuela racionalista para construir la «sociedad libre» por sí sola. La lección del martirio de Ferrer aparece entonces claramente:

«Compañeros: que la muerte del Maestro sirva para convencer a los pacifistas que para acabar con la desigualdad social, para dar muerte al privilegio, para hacer de cada ser humano una personalidad libre, es necesario hacer uso de la fuerza, y arrancar por medio de ella la riqueza a los burgueses y aplastar por medio de ella las barreras que se interpongan entre el hombre y la libertad.

La Revolución que fomenta el Partido Liberal Mexicano, está basada en la experiencia de que la razón, sin la fuerza, es una débil paja a merced de las represiones de la reacción enfurecida, y por eso los libertarios mexicanos no se rinden, por eso luchan sin tregua, por eso audaces y gallardos se mantienen en pie y enarbolan la Bandera Roja de las reivindicaciones proletarias, cuando los idólatras esperan que los déspotas les arrojen un mendrugo, sin pensar, insensatos, que tienen el derecho a tomarlo todo».¹⁰

Al igual que en el resto del mundo globalizado que fue el anarquismo de principios del siglo XX, las distintas facetas que Ferrer y su martirio plantearon estaban ya presentes en *Regeneración*: Ferrer y su proyecto pedagógico, Ferrer y su efecto propagandístico como mártir y apóstol, Ferrer y su ejemplo revolucionario. Entre tanto las cosas empezaron a cambiar en México.

En 1910 estalló lo que habría de conocerse como la Revolución Mexicana y Porfirio Díaz se fue a su exilio parisino. De inmediato empezaron a abrir-

¹⁰ FLORES MAGÓN, Ricardo, «Discurso pronunciado por Ricardo Flores Magón en el Mitin Internacional que en memoria de Ferrer se celebró la noche del 13 del corriente en esta ciudad», *Regeneración*, Número 60, Sábado 21 de octubre de 1911, Los Ángeles, California.

se espacios de organización social. A instancias del tipógrafo catalán Amadeo Ferrés se fundó en mayo de 1910 la Confederación de Tipógrafos Mexicanos. Ferrés había organizado reuniones clandestinas con artesanos y otros trabajadores urbanos haciendo difusión de las ideas del socialismo libertario y señalando la necesidad de «despertar» a los obreros para «elevantarlos» a partir de una «educación racional» que los convertiría en «seres responsables». Una vez elevada su moral, el obrero pesaría más en la historia en lugar de «ser víctima de ella». La unidad mediante sindicatos daría al obrero individual la fuerza para enfrentar a «la codicia, malignidad, prejuicios e influencias mercenarias de la burguesía y sus astutos potentados».¹¹ Estas ideas no se convirtieron en un proyecto educativo.

Un año después, en el verano de 1912, se fundó en la capital mexicana una pequeña organización llamada Grupo Anarquista Luz. Sus ocho integrantes se propusieron publicar un periódico que llevaría por nombre *¡Luz!* y fundar una Escuela Racionalista inspirada en la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. Uno de los miembros del grupo era Juan Francisco Moncaleano, anarquista colombiano quien tras desertar del ejército de su país vivió un tiempo en La Habana y desde allí viajó al puerto de Veracruz. Entró al país sin cubrir los requisitos migratorios y se trasladó a la ciudad de México donde estableció de inmediato relaciones con anarquistas de la capital.¹²

Moncaleano publicó una serie de ensayos sobre Francisco Ferrer Guardia en forma de panfleto, que fue distribuida entre artesanos y sindicalistas de la ciudad de México y en la que se explicaban los postulados generales de la Escuela Moderna o Racionalista: programa preescolar para niños, biblioteca para obreros y el desarrollo de un sistema educativo completo que operaba en cooperación con los sindicatos.¹³ Moncaleano fue uno de los principales promotores y difusores de la obra y el martirio de Ferrer en tierras mexicanas y esperaba la llegada a México de su esposa Blanca ya que, según decía, ella tenía grandes conocimientos del sistema educativo racionalista. Nicolás Bernal sostiene en sus memorias que «ella había sido profesora de la escuela racionalista en España (...) y en México se procuraría aprovechar su experiencia».¹⁴ Los canteros aportaron

¹¹ HART, John M., *El anarquismo y la clase obrera mexicana, 1860-1931*, México, Siglo XXI editores, 1984, pp.140-143.

¹² ARAIZA, Luis, *Historia del Movimiento Obrero Mexicano*, México, Tomo III, Ediciones de la Casa del Obrero Mundial, 1975, p.14.

¹³ HART, John M., *op.cit.*, pp.152-153.

¹⁴ ARAIZA, Luis, *op.cit.*, p.34 y Nicolás Bernal, *Memorias*, México, Centro de Estudios del Movimiento Obrero Mexicano, 1982, p.71.

trescientos pesos de su fondo de resistencia para apoyar las iniciativas del Grupo Luz. Con estos recursos se alquiló un local en el barrio de Tepito y se compró el material para fabricar bancos y pupitres para la escuela que debía inaugurarse el 8 de septiembre, fecha en que Ferrer había abierto la suya en Barcelona.¹⁵

La Escuela, sin embargo, no pudo abrir sus puertas. Moncaleano fue aprehendido por la policía y expulsado del país a mediados de septiembre. El informe policiaco afirmaba que se trataba de un anarquista peligroso y que bastaba con leer el editorial de *¡Luz!* «para convencerse de las ideas subversivas que contiene y que atacan no sólo los principios de nuestras leyes, sino directamente a toda noción de gobierno y de instituciones sociales».¹⁶ El resto de los miembros de Luz fueron detenidos y encarcelados de manera preventiva para evitar que interrumpieran la celebración de las fiestas patrias el 15 y 16 de septiembre.

Los integrantes del grupo decidieron entonces crear un «centro de divulgación de Ideas Avanzadas» que llevó por nombre Casa del Obrero y se declararon partidarios del sindicalismo revolucionario.¹⁷ Si bien la ausencia de Moncaleano imposibilitó echar a andar el proyecto ferreriano, la Casa organizó desde su fundación reuniones públicas los domingos, daba clases con inscripción abierta todas las noches de la semana y abrió la Biblioteca de la Casa del Obrero, dedicada primordialmente a literatura anarquista.¹⁸

Las clases gratuitas que impartió la Casa atrajeron a tantos obreros que hubo que ampliar los programas. Los cursos de modelado, higiene personal, arquitectura, química, aritmética, física, inglés, español, música, composición literaria, oratoria e historia la convirtieron en un centro de estudios. Además, los miembros del Grupo Luz enseñaban «ideología» en unos cursos llamados «Conferencias obreras para obreros», «Unión instructiva para la mujer obrera», «Ciencia, luz y verdad» e «Igualdad, libertad y amor». A finales de 1912 y principios de 1913 se celebraron sesiones especiales jueves y domingos en las que se discutía sobre sindicalismo, filosofía y economía.¹⁹ A estas actividades

¹⁵ ARAIZA, Luis, *op.cit.*, pp.12-14.

¹⁶ Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores, Juan Francisco Moncaleano, Expediente 9-4-30.

¹⁷ SALAZAR, Rosendo, *La Casa del Obrero Mundial y la CTM*, México, Partido Revolucionario Institucional, Comisión Nacional Editorial, 1972, p.137.

¹⁸ CORDOVA PÉREZ, Fernando, «El movimiento anarquista en México (1911-1912)», Tesis de Licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 1971, pp. 42-43.

¹⁹ HART, John M., *op.cit.*, pp.153-154 y RIBERA CARBÓ, Anna, «Ciencia, Luz y Verdad. El proyecto educativo de la Casa del Obrero Mundial» en *Historias 32*, Revista de la Dirección de Estudios Históricos del INAH, Abril-Septiembre de 1994, pp.67-78.

se incorporaron intelectuales, políticos y luchadores sociales.²⁰ Pero a pesar de concentrar sus energías en el programa educativo, el régimen del presidente Francisco I. Madero catalogó a los miembros de la Casa de «pandilla de rufianes y agitadores».²¹

A principios de 1913 la Casa amplió sus actividades culturales a las de un centro aglutinador y coordinador de la clase obrera, apoyando la creación de nuevos sindicatos y participando, en su primer año de existencia, en más de setenta huelgas.²² En muy poco tiempo la Casa se convirtió en un catalizador para la creación de sindicatos y, eventualmente, del ejercicio de la acción directa a través de las huelgas. A unos cuantos meses de su fundación, amplió su original énfasis en la educación y la regeneración moral de los trabajadores hacia una orientación sindicalista. Por medio de estas dos actividades, educación y organización, la Casa fue fundamental en la transición de las sociedades mutualistas a los sindicatos.²³

En febrero de ese año Victoriano Huerta dio un golpe de Estado en contra del presidente Madero. En mayo expulsó del país a los militantes extranjeros de la Casa, casi todos ellos españoles y a lo largo del verano desató una feroz represión contra todos sus opositores. La Revolución reinició entonces en contra suyo para restablecer el orden constitucional. La Casa del Obrero, que había añadido a su nombre la palabra Mundial, decidió concentrarse en la organización sindical y el proyecto educativo escudándose en sus posturas apolíticas. Fue en esta época cuando la Casa volvió a abrir el Centro Cultural Racionalista y publicó el periódico decenal *El Sindicalista*, órgano de los sindicatos constituidos en la Casa del Obrero y que llevaba como encabezados «Educación Racional» y «Lucha Reivindicadora». En sus páginas encontramos, por supuesto, la promoción de las estrategias de la acción directa y de la educación racionalista:

²⁰ Entre los más destacados se encontraban Rafael Pérez Taylor, Felipe Gutiérrez de Lara, Agustín Aragón, Santiago R. de la Vega, Jesús Urueta, José Domingo Martínez Garrido, Narciso J. Fernández, Diego Arenas Guzmán, José Santos Chocano, Serapio Rendón, José Colado, Antonio Díaz Soto y Gama, así como Enrique Salamanca, Jacinto Beltrán, Manuel E. Velasco y Antonio Blandina quienes se encargaron de dar conferencias «sobre diversos temas instructivos y muy provechosos para el obrero». HUITRÓN, Jacinto, *Orígenes e historia del movimiento obrero en México*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1974, p.227 y Luis Araiza, *op.cit.*, p.34.

²¹ HART, John M., *Ibidem.*, pp.154-155.

²² CARR, Barry, *El movimiento obrero y la política en México, 1910-1929*, México: Ediciones Era, (Colección Problemas de México), 1981, p.47

²³ LEAR, John, *Workers, neighbors and citizens. The Revolution in Mexico City*, University of Nebraska Press, 2001, pp. 175-176.

«La cultura racional es la luz que penetra a nuestro entendimiento para hacernos conscientes, para aprender a vernos con amor porque somos iguales, para hacernos idóneos en la técnica de nuestro oficio y en los conocimientos de cualquier especie que a él se refieran. La biblioteca y la escuela racionalista son los manantiales de esa luz generadora de supremos frutos».²⁴

En sus páginas se encuentra también la figura de Ferrer recordada por Santiago R. de la Vega con motivo del cuarto aniversario de su fusilamiento: Al «símbolo del proletariado mundial», «blanco símbolo de la emancipación de la conciencia», «símbolo de la libertad íntegra y del bienestar económico de los más», al Ferrer, «cayendo gloriosamente sobre los fosos de Montjuich para levantarse triunfante sobre la conciencia universal», De la Vega lo contrapone a «Maura el sectario contumaz, alma de inquisidor», a Maura el «reaccionario mayor del reino», al «símbolo negro de la reacción conservadora».

Todos los elementos de la construcción del mito de Ferrer se encuentran aquí presentes: el maestro que ejerciendo un apostolado liberador desde la escuela se enfrenta a la España inquisitorial y sucumbe, y, por otra parte, la inutilidad del martirio que, contrariamente a lo que esperan los verdugos, contribuye a divulgar su «buena nueva». Dice De la Vega: «y sólo una cosa ha logrado el exministro conservador: hacer de Ferrer un símbolo del proletariado que se levanta a pesar de todo y por encima de todo».²⁵

El gobierno español intentó evitar la consolidación de ese culto cívico que se creaba en torno a Ferrer Guardia. Esos intentos llegaron hasta México de la mano de Constant Leroy, agente gubernamental infiltrado en las luchas sociales en Cataluña y especialmente en las actividades desarrolladas por la Escuela Moderna. Bajo el seudónimo de Lorenzo B. Serrano fue un frecuente colaborador del periódico mexicano *El Correo Español* en cuyas páginas publicó una serie de artículos atacando a la Escuela Moderna y a su fundador. A finales de 1913 realizó una gira por el estado de Veracruz dictando conferencias sobre los efectos perniciosos del proyecto pedagógico de Francisco Ferrer.²⁶

²⁴ QUINTERO, Rafael, «Lucha Moderna», *El Sindicalista*, México, 20 de febrero de 1914, Año 1, Número 9.

²⁵ DE LA VEGA, Santiago R., «Francisco Ferrer Guardia, símbolo del proletariado mundial», *El Sindicalista*, México 10 de octubre de 1913, Año 1 Número 2

²⁶ Parece ser que Leroy había sido miembro de la plantilla de profesores de la Escuela Moderna y que había empleado diversos nombres apócrifos para facilitar sus labores. Con el alias de Manuel Villalobos Moreno estuvo detrás del fracaso de una huelga general promovida por la CNT en 1909. Ver Alejandro de

A partir de sus columnas en *El Correo Español*, Constant Leroy, ya con este nombre, publicó también en la capital mexicana y ese mismo año el libro *Los secretos del Anarquismo*. Se exclamaba en sus páginas de «la enorme injusticia que representa el que por un hombre cuyas acciones amenazaban la paz y la tranquilidad de todos, se hayan conmovido tan profundamente las multitudes en los emporios de la civilización y con el concurso de hombres de inteligencia superior».²⁷ Dedicaba gran parte del texto a demostrar la vinculación de Ferrer, a quien llamaba «rufián envilecido» y «vil engendro de la especie humana», en los atentados contra Alfonso XIII. De la Escuela Moderna y sus contenidos Leroy sostenía que «exaltando en la conciencia y en el cerebro de los alumnos el odio contra todo lo existente, abominando de la religión, la patria, la familia, y de cuanto constituye civilización y progreso en nuestra época, preparaba los espíritus fuertes y valerosos que empuñarían la piqueta demoledora para derrumbar el edificio social hasta sus cimientos».²⁸ México y 1913 no eran un buen lugar y un buen año para esta campaña, que quedó ridículamente fuera de lugar. Desde marzo, y luego a lo largo de la primera mitad de 1914, tuvo lugar una revolución en contra de Victoriano Huerta y su intento de mantener con vida al Antiguo Régimen. La agenda política era muy otra.

En el verano de 1914 Victoriano Huerta y el Ejército Federal fueron derrotados por un colosal ejército popular cuya columna vertebral era la División el Norte comandada por Pancho Villa. Se abrió entonces un periodo de varios meses en que las distintas fuerzas revolucionarias intentaron forjar alianzas y consolidarse en las nuevas circunstancias. La Casa del Obrero Mundial, clausurada en una de las últimas y desesperadas acciones del huertismo, reabrió sus puertas con entusiasmo y con el programa de siempre: sindicatos y escuelas. El 13 de octubre, quinto aniversario del fusilamiento de Ferrer Guardia, se desveló un busto del pedagogo labrado por Jerónimo Rivas, de la Unión de Canteros, en el nuevo local de la Casa. Hubo varios oradores «quienes explicaron a los obreros congregados en torno a la figura del mártir (...) los ideales del maestro que alarmó a las clases privilegiadas españolas con el establecimiento de la Escuela Moderna y la implantación del sistema racional de enseñanza».²⁹

la Torre Hernández, «Los cuentos del confidente. Constat Leroy y la falsa conjura del anarquismo internacional», Trabajo mecanuscrito, sin fecha.

²⁷ LEROY, Constant, *Los secretos del Anarquismo*, México, Librería Renacimiento, 1913.

²⁸ *Ibidem.*, pp.100-101.

²⁹ SALAZAR, Rosendo y ESCOBEDO, José G., *Las pugnas de la gleba (Los albores del movimiento obrero en México)*, México: Partido Revolucionario Institucional, Comisión Nacional Editorial, 1972, p.69.

Por la tarde se organizó una velada en el Teatro Arbeu conforme a un programa que incluía discursos, poesías, piezas de música y como número final la interpretación de los himnos revolucionarios *Hijos del Pueblo* y *La Marsellesa* por los miembros de la Casa del Obrero.³⁰

En los meses que siguieron la Casa abandonó el apoliticismo para aliarse con la facción revolucionaria constitucionalista y enfrentar a los ejércitos campesinos de Pancho Villa y Emiliano Zapata. No es éste el espacio para analizar las razones que la condujeron a esa decisión, pero sí para exponer el impacto que dicha medida tuvo en la difusión de sus ideas y en la divulgación del modelo escolar ferreriano por la geografía mexicana. El Pacto que la Casa firmó con el constitucionalismo el 17 de febrero de 1915, le permitió hacer labor de propaganda por todos los territorios bajo control de las fuerzas de Venutiano Carranza. En tan sólo medio año se abrieron Casas del Obrero en por lo menos 30 ciudades. Su labor principal fue la organización sindicalista de los trabajadores, pero además, Ferrer y su Escuela Moderna se fueron filtrando por todo el país.³¹

Una nueva etapa empezó en la vida de la Casa del Obrero Mundial tras el triunfo constitucionalista y la vuelta de sus dirigentes y propagandistas a la capital. El 5 de octubre, en un *Manifiesto del Comité Revolucionario de la Casa*, se planteaban nuevamente sus dos objetivos básicos: organización sindical y escuelas racionalistas. Decía: «Teniendo en cuenta que el mejoramiento de la clase obrera es incompleto cuando no va aparejado al bienestar material, al cultivo de la inteligencia, vamos a implantar la enseñanza racionalista en nuestros centros en toda la República, y desde luego queda abierta la matrícula para los niños que deseen ingresar en la Escuela Moderna de esta ciudad».³²

El miércoles 13 de octubre, «en feliz realización de un propósito», la Casa organizó dos actos «de gran relieve y profunda trascendencia para los trabajadores de México». Por la mañana inauguró el Ateneo Obrero y, finalmente, la primera Escuela Racionalista cuya dirección se le encomendó a la profesora Paula Osorio y a Lorenzo Camacho Escamilla. Por la noche se llevó a cabo una «solemne velada» en el Teatro Arbeu en homenaje a Francisco Ferrer Guardia,

³⁰ ARAIZA, L., *op.cit.*, pp.50-51.

³¹ Las implicaciones del Pacto celebrado entre la Casa del Obrero Mundial y el constitucionalismo, así como las labores de propaganda realizadas por los militantes de la COM en territorio constitucionalista han sido analizadas en detalle en RIBERA CARBÓ, Anna, *La Casa del Obrero Mundial. Anarcosindicalismo y revolución en México*, Tesis de Doctorado, UNAM, 2006.

³² Citado en SALAZAR, Rosendo y ESCOBEDO, José G., *op.cit.*, pp.114-116.

en el aniversario de su fusilamiento. Esta velada, muy parecida a la celebrada el año anterior en el mismo teatro, se realizó con un programa compuesto de piezas musicales, poesías a Francisco Ferrer y discursos alusivos a la efeméride.³³

Jacinto Huitrón, fundador del Grupo Luz y de la Casa fue designado inspector y organizador de la Escuela Moderna. Gracias a su testimonio sabemos que los maestros de los seis grupos de «pequeñuelos» fueron el profesor Adolfo González, el ingeniero Manuel E. Velasco y Lorenzo Camacho Escamilla, así como las profesoras Paula Osorio Avendaño, Reynalda González Parra y Genoveva Hidalgo. Los maestros y Huitrón se reunían los sábados para «estudiar la manera de enseñar lo que debería hacerse la semana siguiente».

Las bases pedagógicas de la Escuela fueron «el estudio razonado de las ciencias naturales, (...) su enseñanza era coeducativa de ambos sexos y de las clases sociales; higiene y ahorro escolar; ni premios ni castigos; cantos, excursiones al país y a observar las industrias existentes; conferencias dominicales; y se incluyó el esperanto como idioma auxiliar de carácter internacional».³⁴

El entusiasmo por la apertura de la Escuela era grande. En *Ariete*, el nuevo periódico de la Casa, un colaborador escribía:

«Todo el que vaya a la Casa del Obrero Mundial a horas de clase saldrá convencido de que el ya considerable número de infantes, compañeritos nuestros, están contentos, risueños, alegres como avecillas que por primera vez despliegan sus alas para batirlas en el espacio».³⁵

Sin embargo desconocemos los contenidos de los cursos y los textos que se empleaban en los mismos, lo que nos impide conocer a fondo el funcionamiento de este centro de enseñanza. Es más, el 24 de octubre apareció en *Ariete* una nota de Juan Tudó, «por la Comisión de la Escuela Moderna», en la que solicitaba:

«Habiéndose inaugurado ya nuestra Escuela Moderna y careciendo de libros de texto apropiados, agradecemos a todos los grupos y compañeros

³³ ARAIZA, L., *op.cit.*, pp.105-106.

³⁴ HUITRÓN, Jacinto, *op.cit.*, pp.289-291.

³⁵ CASTRO, Leobardo P., «La infancia en la Casa del Obrero Mundial», *Ariete*, México, 24 de octubre de 1915, Etapa 1, Número 2.

del Mundo que nos los puedan proporcionar, lo hagan a la mayor brevedad posible, prestándonos de esta manera su valiosa ayuda».³⁶

Evidentemente la situación de la Escuela era precaria, pero lo que parece claro es que la Casa intentó convertirse, al margen de la labor sindicalista, en un centro cultural similar al que fue la Escuela Moderna de Barcelona. Los cursos para niños, las conferencias para adultos, la participación de distinguidos intelectuales en pláticas y conferencias, las visitas a industrias y talleres, las excursiones al campo, muestran la intención de quienes dirigían la Escuela Racionalista de seguir de cerca los pasos de Ferrer. Incluso Rafael Quintero estableció una empresa editorial, al estilo de la de la Escuela Moderna, la imprenta «Mundial».³⁷

La Casa del Obrero Mundial, la Escuela Moderna y el periódico *Ariete* tuvieron desde mediados de octubre una nueva sede. Se trataba de la Casa de los Azulejos, hasta entonces el elegante Jockey Club de la capital mexicana, otorgada a los trabajadores como compensación por su alianza con los constitucionalistas. *Ariete* fue un espacio privilegiado para difundir las ideas de la Escuela Moderna y la figura ejemplar de Ferrer Guardia. En su primer número apareció un texto escrito por Ferrer en la Cárcel Modelo de Madrid en 1907 en el que exponía de manera sintética las ideas educativas que lo vincularon a las actividades del movimiento anarquista catalán:

«La Escuela Moderna pretende combatir cuantos prejuicios dificulten la emancipación total del individuo, y para ello adopta el racionalismo humanitario, que consiste en inculcar a la infancia el afán de conocer el origen de todas las injusticias sociales para que, con su reconocimiento, pueda luego combatir las y oponerse a ellas».³⁸

En el primer número aparecieron dos artículos más dedicados al tema. «Juicios sobre educación», con textos breves de pedagogos vinculados a las propuestas de Ferrer y la columna de Juan Tudó, «Desde la Atalaya», dedicada al martirio del maestro.³⁹ A partir del segundo número se publicó una sección

³⁶ *Ariete*, México, 24 de octubre de 1915, Etapa 1, Número 2.

³⁷ ARAIZA, Luis, *op.cit.*, p.119 y RIBERA CARBÓ, Anna, *op.cit.*, (1994) p.75.

³⁸ «Ferrer en las cárceles», *Ariete*, México, 14 de octubre de 1915, Etapa 1, Número 1.

³⁹ Se trata de textos de Paul Robin, Aline Daux, Clemencia Jacquine y Ricardo Mella y estaban toma-

con el nombre de «Página pedagógica». Ésta contuvo, fundamentalmente, textos de Francisco Ferrer en que hacía recomendaciones a los maestros, así como el prefacio del libro de texto de la Escuela Moderna *Cómo se forma una inteligencia*, del doctor Toulouse. El 7 de noviembre la «Página pedagógica» publicó una reflexión acerca de las «distintas escuelas»: laica, neutra, religiosa y racionalista, escrita por el militante de la Casa Casimiro del Valle quien, abogando por ésta última, afirmaba que:

«la escuela racionalista hará que terminen los odios de naciones, de razas, de idiomas y religiones, dedicándonos todos al trabajo, al trabajo honrado y fecundo, sin temores a guerras, (...) o a violencias ni de arriba ni de abajo, sin oír ruido de campanas ni de sables, sin limosneros, ni borrachos ni señores. Y, sobre todo, sin uniformes, ni sotanas, ni hisopos, ni sables sin sacristías ni cuarteles. La reivindicación completa del proletariado, la vida libre y feliz de la especie humana».⁴⁰

En este número se publicó también un texto de Sebastián Faure, «La enseñanza, libertad o monopolio» en el que postulaba la libertad de los niños frente a cualquier forma de autoridad, «pues a la pregunta: ¿a quién pertenece el niño? Respondo resueltamente: ni a la familia, ni al Estado, sino a sí mismo. Y al supuesto derecho de la familia y del Estado, cuyas entidades no tienen respecto del niño débil, ignorante y desarmado más que deberes, opongo el derecho del niño».⁴¹

Lorenzo Camacho Escamilla, profesor de la escuela de la Casa, publicó en la misma sección un texto en que describe cómo debe ser el profesor racionalista:

«procurará que su criterio no impere como artículo de fe en las conciencias de sus coeducandos; dejará que estos expongan libremente sus ideas, sus dudas, sus sentimientos; les brindará su cariño de amigo y compañero (...); procurará desarrollar sus facultades; les educará por la moral de la razón y de la justicia y no por la moral del miedo, base esta de educación de

dos del Boletín *Infancia* de Montevideo, «Juicios sobre educación», *Ariete*, México, 14 de octubre de 1915, Etapa 1. Número 1.

⁴⁰ DEL VALLE, Casimiro, «Página pedagógica», *Ariete*, México, 7 de nov. de 1915, Etapa 1, Número 4.

⁴¹ FAURE, Sebastián, «Página pedagógica», *Ariete*, México, 12 de diciembre de 1915, Etapa 1, Número 8.

las escuelas oficiales y en las “escuelas católicas”, “protestantes” y de toda índole prejuiciada».⁴²

El tema de la educación de las mujeres estuvo también presente en esta escuela, tal como lo había estado en la de Ferrer. En *Revolución Social*, otro de sus periódicos, Jacinto Huitrón había escrito:

«¡No más esclavas de la familia, de la sociedad, de la religión, del trabajo y del hogar! ¡Arriba la mujer! ¡Igualdad en derechos y en deberes para todos! ¡Cultivad a la mujer! Que “querer es poder” y “la utopía de hoy será la realidad de mañana”. Todo es obra de educación, educación y educación, señores egoístas. ¡Reivindicad a la mujer y se manumitirá la humanidad!»⁴³

Ariete publicó varios artículos dedicados a Ferrer y a su martirio en Montjuich. Rosendo Salazar, por ejemplo, decía que el pedagogo «vino a abrir surcos de luz a la humanidad oprimida, vivió en el exilio y expiró en el patíbulo». Ernesto E. Guerra, tras describir su persecución, juicio y muerte, hablaba de cómo «cayó Ferrer, víctima del clericalismo, para levantarse convertido en símbolo de una idea sublime» y de cómo, «pasados seis años desde que la madre tierra recibió en su regazo los despojos mortales del educador Ferrer, y la idea del librepensamiento continúa viva y latente, arrollando a los imbéciles que pretenden aherrojarla».⁴⁴

Cuando en enero de 1916 la Casa propuso la creación de una Federación de Sindicatos Obreros del Distrito Federal, en la declaración de principios incluyó uno en que «la Federación reconoce que la enseñanza Racionalista es la única que beneficia a la clase trabajadora».⁴⁵ Pero las relaciones del constitucionalismo triunfante -convertido ya en el anuncio de un nuevo Estado mexicano- con la Casa del Obrero Mundial se deterioraron rápidamente a partir de ese mes de enero de 1916. En febrero la Casa fue desalojada de la Casa de los Azulejos.

⁴² CAMACHO ESCAMILLA, Lorenzo, «Página pedagógica», *Ariete*, México, 2 de enero de 1916, Etapa 1, Número 10.

⁴³ HUITRÓN, Jacinto, «Amor sin cadenas», *Revolución Social*, Orizaba, 1º de jul. de 1915, Etapa II, Número 9.

⁴⁴ SALAZAR, Rosendo, «De rojo y negro», *Ariete*, México, 24 de octubre de 1915, Etapa 1, Número 2, y GUERRA, Ernesto E., «Francisco Ferrer», *Ariete*, México, 31 de octubre de 1915, Etapa 1, Número 3.

⁴⁵ ARAIZA, Luis, *op.cit.*, p.115.

Rosendo Salazar describe como entraron en ella las fuerzas del general Pablo González «destruyendo la redacción de *Ariete*, así como la escuela, donde, espantada multitud de párvulos mira penetrar en ella a los esbirros del cuartel general del Cuerpo del Ejército de Oriente, haciendo gran ruido de sables y culatas». Detalla como los soldados no tuvieron consideración «de nada ni de nadie, aún tratándose de los niños y niñas de la Escuela Racionalista».⁴⁶

La Casa mantuvo su discurso apolítico, su iniciativa de que su lucha era una revolución dentro de la Revolución, y sus propuestas al margen del control de la dirigencia política y militar del constitucionalismo. Para éste último la situación se tornó inaceptable y reprimió de tal forma la huelga general de la ciudad de México en julio que la Casa dejó de existir. Muchas de sus iniciativas e ideas sobrevivieron a pesar de todo. La de la escuela en particular.

De la mano de los propagandistas de la organización que a lo largo de 1915 habían ido abriendo casas del obrero por todo el país, la propuesta de Ferrer se divulgó por una extensa geografía. Los estados de Yucatán y Tabasco, especialmente, fueron la sede de amplios experimentos de educación -cuyo análisis rebasa los límites de este trabajo-, que incluían las propuestas de racionalismo, educación integral, coeducación de sexos, ni premios ni castigos, excursiones al campo y a las industrias, biblioteca escolar. Pero la iniciativa antiautoritaria fue excluida. Promovidas desde el poder, ejercido en estos estados del sureste mexicano por gobernadores radicales como Salvador Alvarado, Felipe Carrillo Puerto y Tomás Garrido Canabal, estas escuelas no pudieron ser antiautoritarias. Fueron furibundamente anticlericales, pero nunca cuestionaron el poder del Estado que en ese tiempo mexicano se asumía y era revolucionario.⁴⁷

De esta manera, despojado de su intención antiautoritaria en un sentido que rebasaba con mucho el ámbito escolar, el proyecto educativo racionalista

⁴⁶ SALAZAR, Rosendo y ESCOBEDO, José G., *op.cit.*, pp.120 y 148.

⁴⁷ Existe una muy escasa bibliografía sobre el tema. Para el caso de Yucatán está el libro de ARTEAGA CASTILLO, Belinda., *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*, México: Universidad Pedagógica Nacional, 2005, e investigaciones generales acerca de la revolución en Yucatán como la de, PAOLI, Francisco J, y MONTALVO, Enrique, *El socialismo olvidado de Yucatán*, México: Siglo XXI editores, 1977 y la de GILBERT, Joseph M. *Revolución desde afuera. Yucatán, México y los Estados Unidos, 1880-1924*, México: Fondo de Cultura Económica, 1992. Para el caso de Tabasco están los trabajos de MARTÍNEZ ASSAD, Carlos, la compilación *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*, México: SEP, Ediciones El Caballito, Biblioteca Pedagógica, 1986, así como *El laboratorio de la revolución; El Tabasco garrridista*. México: Siglo XXI editores, 1979. El libro de TOSTADO GUTIÉRREZ, Marcela, *El intento de liberar a un pueblo, Educación y magisterio tabasqueño con Garrido Canabal: 1924-1935*, México: INAH, 1991, reconstruye la historia de la educación racionalista en Tabasco a partir de entrevistas realizadas a sus maestros.

se fue fundiendo y confundiendo con otras iniciativas educactivas progresistas, muy de moda en la época, como las de John Dewey, María Montessori o Celestin Freinet, que promovían una mayor participación y libertad de los educandos en el proceso educativo.

En 1915 Salvador Alvarado, gobernador de Yucatán, promulgó una Ley General de Educación Pública en la que se establecía la educación racionalista, pero que, en la práctica, se fue separando de su matriz ferreriana. José de la Luz Mena, uno de los promotores del proyecto racionalista contaría que: «El mismo profesor Gregorio Torres Quintero en 1916, siendo Jefe del Departamento de Educación Pública en Yucatán, hizo un estudio de esta escuela (se refiere a la de Ferrer) tachándola de anarquista y declaró que en esa época se desarrollaba en el estado la Escuela Racionalista que no era la misma».⁴⁸

La figura de Ferrer se diluyó también frente a la consolidación de un movimiento obrero reformista y colaborador con el nuevo Estado mexicano y al parejo de la profunda crisis que el movimiento anarquista mundial vivió a raíz de la Gran Guerra. El nombre, el martirio y el apostolado del maestro fueron apareciendo de manera cada vez más esporádica en la prensa obrera y en los proyectos pedagógicos que se implementaban. A pesar de que el 22 de febrero de 1922 se creó una Liga de Maestros Racionalistas Francisco Ferrer Guardia en Mérida y en la misma ciudad se fundó una Escuela Racionalista Francisco Ferrer Guardia, el «mito Ferrer» prácticamente desapareció. Desde la ciudad de México el Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, se lanzó contra los intentos ferrerianos del sureste afirmando que «las nuevas orientaciones van mucho más allá que la pequeña y limitada escolita de Ferrer».⁴⁹

Y sin embargo, todavía en 1931, la catedral de Villahermosa, Tabasco, convertida en Escuela Racionalista, llevaba el nombre de Francisco Ferrer Guardia. Una hermosa fotografía lo testifica. Y ese mismo año, en el valeroso pueblo de Río Blanco, el de la huelga textil ferozmente reprimida por Porfirio Díaz en 1907, una modesta publicación del comité de educación del Sindicato de Obreros y Similares, *Alma Obrera*, publicó un texto a propósito de «La Escuela Racionalista» en el que, tras sintetizar los principios básicos de la Escuela y las intenciones de Ferrer, terminaba diciendo:

⁴⁸ Citado en ARTEAGA CASTILLO, Belinda, *op.cit.*, p.205.

⁴⁹ *Ibidem.*, p. 263.

«Su escuela, no es la incolora escuela laica plagada de dogmas oficiales; es la escuela de recia contextura en función del progreso efectivo de nuestras clases laborantes; la única capaz de transformar las caducas instituciones sociales que aún existen a título de curiosidad; la única cuya función social, engendra la ideología de los tiempos nuevos; por eso se impondrá malgré tout».⁵⁰

Francisco Ferrer Guardia transitó por la Revolución Mexicana entre un mar de propuestas ideológicas, facciones enfrentadas, campesinos y obreros en armas, clases medias radicalizadas, planes y manifiestos revolucionarios para llegar, inclusive, al Congreso Constituyente de 1917 en donde el diputado Luis G. Monzón propuso, sin éxito, que se incorporara la educación racional como principio constitucional. Argumentó que:

«La soberanía de un pueblo que ha luchado por su dignificación y engrandecimiento, nos ha confiado la tarea de que quebrantemos los hierros del siglo XIX en beneficio de la posteridad, y nuestro principal deber es destruir las hipócritas doctrinas de la escuela laica, de la escuela de las condescendencias y las tolerancias inmorales, y declarar vigente en México la escuela racional, que destruye la mentira, el error y el absurdo doquiera se presenten».⁵¹

La Revolución Mexicana y su complejo entramado ideológico se impusieron en México durante el resto de la centuria. En esas circunstancias, figuras como la de Francisco Ferrer Guardia, que respondían a otros proyectos ideológicos, a otras culturas radicales, no tenían cabida. Independientes de asideros institucionales, las figuras vinculadas al pensamiento libertario fueron desapareciendo de la escena pública. Por eso sorprende encontrar algunas resistencias a la extinción y al olvido. En el Cantón de Orizaba se encuentra el más viejo enclave industrial mexicano, donde los que fueron combativos pueblos fabriles de Santa Rosa y Río Blanco intentan sobrevivir. Y si uno se adentra en Ciudad Mendoza, el viejo pueblo de Santa Rosa, encuentra, en una de sus calles llenas de trópico, una placa que todavía lleva el nombre de Francisco Ferrer Guardia.

⁵⁰ «La Escuela Racionalista», *Alma Obrera*, Río Blanco, Veracruz, 1º de marzo de 1913.

⁵¹ Congreso Constituyente, *Diario de los Debates*, volumen 2, México: Secretaría de Gobernación, 1917, pp.639-641

BIBLIOGRAFIA

- ARAIZA, Luis, *Historia del Movimiento Obrero Mexicano*, México: Tomo III, Ediciones de la Casa del Obrero Mundial, 1975.
- ARTEAGA CASTILLO, Belinda, *La escuela racionalista en Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*, México: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.
- AVILÉS FARRÉ, Juan, *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*, Madrid: Marcial Pons Historia, 2006.
- BERNAL, Nicolás, *Memorias*, México: Centro de Estudios del Movimiento Obrero Mexicano, 1982.
- Carr, Barry, *El movimiento obrero y la política en México, 1910-1929* México: Ediciones Era, (Colección Problemas de México), 1981.
- COCKCROFT, James D., *Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana (1900-1913)*, México: SEP, Siglo XXI editores, Dirección General de Publicaciones, (Cien de México), 1985.
- CONGRESO CONSTITUYENTE, *Diario de los Debates*, México: Secretaría de Gobernación, 1917.
- CÓRDOVA PÉREZ, Fernando, «El movimiento anarquista en México (1911-1912)», Tesis de Licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 1971.
- HART, John M., *El anarquismo y la clase obrera mexicana, 1860-1931*, México: Siglo XXI editores, 1984.
- HUITRÓN, Jacinto, *Orígenes e historia del movimiento obrero en México*: México, Editores Mexicanos Unidos, 1974.
- LEAR, John, *Workers, neighbors and citizens. The Revolution in Mexico City*, University of Nebraska Press, 2001.
- LEROY, Constant, *Los secretos del Anarquismo*, México: Librería Renacimiento, 1913.
- MARTÍNEZ ASSAD, Carlos, *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*, México, SEP, Ediciones El Caballito, (Biblioteca Pedagógica), 1986.
- RIBERA CARBÓ, Anna, «Ciencia, Luz y Verdad. El proyecto educativo de la Casa del Obrero Mundial», *Historias 32*, Revista de la Dirección de Estudios Históricos del INAH, Abril-Septiembre de 1994, pp.67-78.
- RIBERA CARBÓ, Anna, «La Casa del Obrero Mundial. Anarcosindicalismo y revolución en México», Tesis de Doctorado, UNAM, 2006.

SALAZAR, Rosendo, *La Casa del Obrero Mundial y la CTM*, México, Partido Revolucionario Institucional, Comisión Nacional Editorial, 1972.

SALAZAR, Rosendo y ESCOBEDO, José G. *Las pugnas de la gleba (Los albores del movimiento obrero en México)*, México: Partido Revolucionario Institucional, Comisión Nacional Editorial, 1972.

TORRE, Alejandro de la, «Los cuentos del confidente. Constant Leroy y la falsa conjura del anarquismo internaciona», Trabajo mecanuscrito, s/f.

TORRE, Alejandro de la, *Los grupos magonistas (1900-1918). Distribución geográfica de una extensa red de solidaridades políticas*, Trabajo mecanuscrito, 2007.

HEMEROGRAFÍA

Alma Obrera

Ariete

El Sindicalista

Regeneración

Revolución Social.

L'origen de la formació d'adults
a Catalunya (1874-1936).
L'associacionisme com a trama educativa
*The origin of adult teaching
in Catalunya (1874-1936).*
Associationism as an educational network

Josep Lluís Rodríguez i Bosch
Universitat Autònoma de Barcelona

Educere est (s)educere

Data de recepció de l'original: maig de 2010
Data d'acceptació: juny de 2010

ABSTRACT

The text proposes a historical exercise which focuses on Catalan popular associationism (community involvement through associations) between 1874 and 1936. A cultural dynamic that is the basis and origin of a first educational framework for what we know of today as adult education.

KEY WORDS: Associationism, Adult Training, History of the Education, Theory of the Education, Third Sector.

RESUM

El text proposa un exercici històric circumscrit en el moviment associatiu popular català, variat i complex, entre 1874 i 1936. Dinàmica cultural que fonamenta i origina una primera trama educativa del que avui anomenem formació d'adults.

PARAULES CLAU: associacionisme, formació d'adults, història de l'educació, teoria de l'educació i tercer sector.

RESUMEN

El texto propone un ejercicio histórico circunscrito en el movimiento asociativo popular catalán, variado y complejo, entre 1874 y 1936. Dinámica cultural que fundamenta y origina una primera trama educativa de lo que hoy conocemos como formación de adultos.

PALABRAS CLAVE: asociacionismo, formación de adultos, historia de la educación, teoría de la educación i tercer sector.

El propòsit d'aquest text rau en la voluntat de significar la història de l'associacionisme popular català (1874-1936),¹ com a element cimentador del que avui anomenem formació d'adults.²

En l'actualitat, com ahir, la formació d'adults és una eina d'autèntica justícia social,³ acció⁴ que suposa l'oferiment d'un pòsit formatiu per a un sec-

¹ El motiu de limitar la nostra exposició a uns anys tan precisos (1874: retorn de la Restauració borbònica i 1936: final de la II República) respon a l'enorme activitat societària que el període escollit ofereix, el qual ve molt pautat per un important ànim formatiu. Dit això, ara i ací, és prudent indicar la subtil diferència entre sociabilitat (relació interindividual espontània: una trobada al carrer) i associacionisme (manifestació intencional i quasi sempre institucionalitzada: un casal de joves). Àdhuc, si es vol, encara es pot fer una altra partició. Segons Tönnies, sociòleg alemany, podem parlar de comunitat-gemeinschaft: agrupació natural de vincle afectiu (la família, la nació...) i d'associació-gesellschaft: agrupació per voluntat dels mateixos membres (col·legi professional, sindicat...).

² Sobre l'actual reglament de la formació d'adults, vegeu DOGC núm. 5496, de 02/11/2009 (Decret 161/2009, de 27 d'octubre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria per a les persones adultes).

³ Potser, per aquest motiu (en l'àmbit català), la Direcció General de la Formació d'Adults s'ha emplaçat –tradicionalment– dins el Departament de Benestar i Família. Fa pocs anys, i amb l'arribada del primer tripartit al govern (PSC-ERC-ICV), la comesa ha derivat vers el Departament d'Educació.

⁴ El mot *acció* està pres de ARENDT, HANNAH, *La condició humana*. Barcelona, Paidós, 1998, pàg. 97-276. Aquí, concretament, l'autora enumera els seus tres tipus de relacionalitat amb el món: labor, treball i acció. Seguint les seves intuïcions, l'acció correspondria a aquell valor de canvi que trenca amb el temps habitual fins llavors. De fet, aquest és el sentir general de l'alumnat que enceta la seva etapa formativa en l'adultesa.

tor de persones deficitari d'educació.⁵ Aquest decantament posa de manifest la finalitat de democratitzar, d'eixamplar l'horitzó instructiu del gran gruix. Heus ací un exercici majúscul de llibertat. Un altre assumpte, però (i almenys en l'hora present), esdevé la possibilitat de canvi i promoció social que aquesta realitat hauria de garantir.⁶ A més, també cal tenir en compte que, habitualment —malgrat que no sempre— els demandants sol·lícits d'aquest tramut acostumen a ser les capes socialment de gènere més humil.

Un cop feta aquesta breu entrada, és de rigor abordar ja la nuesa de la temàtica. Primerament, caldria fer una ullada exacta de l'època històrica en què esclata aquest moviment associatiu popular. Sens dubte, i segons el meu modest parer, es tracta d'un dels trams històrics recents més convulsius i suggeridors alhora. Aires de renovació llibertària⁷ impregnen una societat amalgamada de tendències i sigles, les quals —en ocasions— (mal)viuen aferrissadament contraposades. Tant és així que, àdhuc, massa sovint, aquesta llibertat cau en malaltia (abús) i dóna lloc a situacions violentes i forassenyades: pistolisme, assassinats polítics, caps de turc... També cal posar de relleu l'assentament del procés industrial (sobretot, l'activitat productora de teixit). Aquesta nova economia incideix diàfanament en la regulació dels vells i nous estrats socials: la pagesia (col·lectivitat que encara espera la reforma definitiva del camp), l'obrerisme (corrent assalariat amb la seva versió sindicada; a voltes, però, amb trets anarquitzants), la burgesia (petita i mitjana) i l'aristocràcia (oligarquia propera al borbonisme reial més ranci).

⁵ Per dèficit educatiu entenem aquella situació en la qual hom no es pot realitzar com a persona plena en la vida quotidiana, és a dir, en la qual es troba mancat d'aquells ensenyaments originaris (nuclears) adreçats a bastir la seva humanitat. Evidentment, i sense aquest fons essencial, la tasca de conformar una ciutadania responsable esdevé una praxi força complicada.

⁶ Abans, i a diferència d'ara, formar-se pressuposava (era sinònim) d'optar a un ventall d'oportunitats que revelaven un millor confort vital. En altres paraules, la formació s'erigia com una autèntica assegurança promocional. Malauradament, la panoràmica contemporània no proporciona aquest goig, ans al contrari, aboca de ple a les formulacions de la precarietat. És fals, doncs, afirmar categòricament avui (si no hi ha remei a la vista) que un accés reeixit a l'educació implica certa millora social.

⁷ Fruit d'una alteritat màxima (graó sublim de l'ètica), apostem per una llibertat fundada sota els auspicis de la responsabilitat. O sia, l'autoritat d'altri (heteronomia) és l'element que guia l'acte del jo (autonomia). Més senzill encara: qualsevol actuació compta amb una resposta legitimada èticament. Així doncs, és evident, si focalitzem els anys del nostre estudi, que la llibertat fou mal entesa per alguns col·lectius de tall radical. Recordem que foren temps d'assassinats ben sonats per part d'uns i d'altres: Francesc Ferrer i Guàrdia (esdeveniments de la Setmana Tràgica: 1909), Francesc Layret (advocat obrerista i líder nacionalista: 1920), Salvador Seguí, «el Noi del Sucre» (figura principal de la CNT: 1923). Més tard hi hagué la cacera de religiosos... Per tant, és notori que la llibertat no es va copsar majoritàriament com un traç heterònom. Per a un enfocament exclusivament educatiu, adreceu-vos a BÀRCENA, F. i MELICH, J. C., *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.

D'aquest ampli trepig, sorgeixen modalitats polítiques i eclosions ideològiques ben variades. Així tenim: la Lliga Regionalista (catalanisme centrat d'arrel burgesa, que s'inclina per graus de sobirania negociats amb l'elitisme monàrquic de la Restauració. Cambó i Prat de la Riba en foren els braços capdavanters), Esquerra Republicana de Catalunya (catalanisme republicà d'esquerres, hereu d'Estat Català, que està a favor d'un model federal de descentralització dels pobles ibèrics. Macià i posteriorment Companys van ser-ne els dirigents més emblemàtics), la Confederació Nacional del Treball (agrupament anarcosindical de treballadores i treballadors; Salvador Seguí va encapçalar aquesta formació obrera), el POUM (Partit Obrer Unificat Marxista; Andreu Nin representà aquesta via) i el Partit Lerrouxista (política republicana radical i de tuf anticatalanista; Lerroux en fou l'artífex). Bàsicament, aquest és el retrat heterogeni del final i l'inici de segle (XIX i XX) marcat per un afany d'alliberament, conseqüència d'un ofec massa dilatat. Per aquesta raó, i com ja s'ha insinuat, aquests decennis també es caracteritzen per una radicalització dels respectius posicionaments: vagues, revoltes, enfrontaments, crispació, mort... Tragèdies desgraciadament molt habituals per a una ordenació diària del tot immunitzada.

Descrit ja el xup-xup d'aquests anys, potser arriba el moment d'explicar l'aparició dels diferents centres associatius culturals. Tots, siguin del tarannà que siguin, atenen a un desig de refermar una identitat grupal.⁸ Vist així, l'associacionisme es presenta com un vehicle reforçador d'uns llaços comunitaris. És paradoxal notar, malgrat la disparitat d'objectius fundacionals, que cada organisme engega la seva activitat formativa a causa d'una deixadesa instructora per part de l'Estat (falta de recursos, programaris inadequats, planificació poc substancial, previsió minimitzada...).

⁸ Sobre la procedència de les iniciatives, aquestes poden ser de sustentació ben desigual. Per exemple, en l'àmbit popular gaudim de projectes fonamentalment d'estigma agrícola, artesà, menestral, obrer, sindical... No cal dir, tot i que ho ressaltem, que l'impuls de la plebs és qui aglutina la gran majoria de propostes. A més, també és sa que la seva desvinculació de l'Estat (de la mateixa manera que de l'economia benestant) produeixi una confecció alternativa i crítica amb l'estatu quo. Nogensmenys, també existeixen ambients de formalitat burgesa. Exemples confrontats són: l'Ateneu Català de la Classe Obrera de Barcelona (1861), contestatari amb allò disposat i l'Ateneu Obrer de Barcelona (1881), submís a les regles del joc. Pel que fa a les denominacions –adscribides dins l'extensa pluralitat comunitària– són ben eclèctiques: ateneus (agrícoles, obrers, sindicals...); centres (esportius, excursionistes, folklòrics...); casals (culturals, musicals, dansaires...); associacions confessionals (confraries, germànats, congregacions de pietat...); societats de socors mutu i beneficència (cases de misericòrdia, hospicis, orfenats...); cooperatives; casinos; esplais... Com es pressent, la tirallonga és gairebé inacabable. De tota manera, l'autèntic projecte cultural supera la inèrcia de les formacions socioideològiques. En resum, podem sintetitzar que els vectors més influents per a l'agrupació popular a Catalunya són: l'esbarjo, el mutualisme i la laboralitat.

En definitiva, tot aquest panorama, allò que veritablement denota, és una carència estatal d'una legislació educativa resoluta dels problemes reals que la societat civil demanda. Així doncs, una àmplia reformulació governamental hauria d'haver estat la urgència prioritària davant l'allau dels nous reptes. Tanmateix, i gràcies a aquest desajust, podem gaudir —en alguns casos fins avui— de la florida d'un quantios nombre d'agents associatius (la majoria de signe popular), els quals són cabdals per a configurar la cultura oficial del país.

Com rebla Pere Solà: «Amb prou feina s'ha vist la importància de les institucions culturals no estatals en relació amb la cultura oficial».⁹ I més avall, continua: «*L'equació cultura catalana igual [la cursiva és de l'autor] a cultura burgesa queda desmentida i desbordada pels fets*».¹⁰ Per tant, i seguint aquestes cites, és obvi que la cultura oficial s'enriqueix de l'aportació popular, com també, que la burgesia hegemònica fracassa en l'intent de monopolitzar la cultura catalana.

És quelcom confessat que promoure instàncies culturals d'aquesta mena reclama una sèrie de condicionants previs. D'antuvi, una nítida consciència d'allò que es vol forjar. Sense aquesta claredat inicial resulta embullat seguir el perfil de la seqüència. Acomplert això, calen també altres requisits: assenyalar unes fites axiològiques conseqüents amb la inspiració pròpia de l'agrupament; una política i estratègia cultural ben definida; assolir els mitjans (econòmics, materials i personals) adients a l'entorn; perfilar objectius concrets a assolir a curt i a mitjà termini; registrar l'activitat al Govern Civil (tràmit que es fa poc i esbiaixadament); produir activitat institucionalitzada (realitzacions culturals, artístiques, pedagògiques) i, en darrer lloc, saber de la provisionalitat de qual-sevol estructura a mercè d'un fluir temporal.

Ara bé, res de tot això no hauria estat factible sense una obertura decidida de les condicions vitals. D'una banda, es redueix la jornada laboral.¹¹ Retoc que suposa l'aparició d'un temps desconegut fins llavors: l'oci. Òbviament, aquest canvi és clau per a fer emergir l'escenari cultural. Sense aquest reajustament, la població treballadora mai no hauria pogut optar a una formació (d'adults),

⁹ SOLÀ I GUSSINYER, Pere, *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. *L'Ateneu Enciclopèdic Popular*, Barcelona: La Magrana, 1978, pàg. 7.

¹⁰ *Ibid.*, pàg. 10.

¹¹ Per contrastar aquesta informació, recordeu la vaga del sector tèxtil (1913) que reivindicava una jornada laboral de nou hores, i pretenia estimular la llei de 1912, que apuntava suprimir —paulatinament— el treball nocturn femení a les indústries i l'ocupació de menors de 14 anys. En aquest sentit, també fou capital la vaga de la Canadenca (1919).

després d'haver finalitzat el seu torn de treball. I de l'altra, també es donen uns pressupòsits d'ordre formal, els quals són assoliments de crides llibertàries: dret d'expressió, reunió, manifestació, abolicció de la censura... Així doncs, la gradual irrupció del temps lliure juntament amb els guanys individuals i grupals aboquen al primer empelt d'una embrionària formació d'adults.

Pel que fa als continguts, tenen una doble direccionalitat: o bé tecnicoaplicatius o bé complementaris. És a dir, els primers ajuden a formar-se en tot allò circumscrit a la realitat dels oficis i, els segons, faciliten un millor concurs dins l'àmbit de la cultura àmpliament entesa. D'aquesta manera, hom pot rebre ensenyaments pràctics relacionats amb el món professional i, de forma anàloga, pot congregar els coneixements amb temàtiques estrictament personals.¹²

L'entrada conscient i ferma d'una generalització dels continguts significa donar paraula¹³ a aquells que —per obligació fàctica— havien estat forçats a un reductor mutisme excloent. A poc a poc, els sense veu van encetant la gaubança d'una vida autènticament pública. De tot això, se'n desprèn un nou model cultural desconegut fins llavors: la cultura prové i ateny tothom. Sens dubte, aquest replantejament (l'atterratge popular en cultura), dóna lloc a corrents a bastament referenciats com el naturalisme, el modernisme, les noves avantguardes...¹⁴

Un altre salt rellevant fou el pols esmerçat contra l'analfabetisme. I ací, una vegada més, l'associacionisme educatiu hi jugà un paper destacat. Des de postulats diversos, un munt de persones ideen maneres per a anul·lar aquesta xacra

¹² Ací, es fa necessari tenir en compte l'esforç rellevant que va representar instruir les *capes populars*. Una instrucció que fou beneficiosa per al conjunt del territori, malgrat la lògica temença burgesa que veia perillar el seu excés de predominança. Verament, l'educació es vestia com a fórmula garant de la igualtat perquè anhelava eixugar la injustícia dels desequilibris. Així, també es converteix en una eina de lluita que pretenia, i aconsegueix satisfer, uns drets i deures unitaris —no discriminatoris— per a tota la ciutadania.

¹³ Donar paraula, en definitiva, no és res més que incitar l'altre a la participació. En aquest sentit, es fa acurat subratllar dos textos d'un autor (filòsof) de gran vàlua. Vegeu DERRIDA, Jacques, *Dar (el) tiempo I: la moneda falsa*. Barcelona: Paidós, 1995 i, *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Madrid, Trotta, 1998.

¹⁴ Per noves avantguardes entenem moviments com el cubisme, el dadaisme, el surrealisme, el nou art soviètic... Totes van ser formes artístiques provinents de les primeres dècades del segle xx. És important notar com cap de les citades està promoguda per intel·lectuals. De fet, l'intel·lectual és percebut per la força proletària com un petit burgès, ja que sovint s'arrenglera amb aquells que ostenten els diners. Per il·lustrar aquest casament, Pere Solà extreu el següent brisall del setmanari *L'Opinió* (17/03/1928): «Eugeni d'Ors va iniciar ja fa temps una època de predomini dels pactes, dels esnobs i dels professors, gent gairebé incomunicada amb el poble [...] Comprenem perfectament que per a un literat distingit no podia tenir cap amenitat aquella lluita [...] Li tenia més compte de lliurar-se a la contemplació de les coses plàcides». Resseguint les inicials de la signatura, s'ensuma que l'autoria de l'article pot ésser de Martí Vilanova.

social. Desafiament que resulta més tràgic en el cas de les dones.¹⁵ Una rèmore que, de mica en mica i per fortuna, es va foragitant. Precisament, un dels indicadors de la vivacitat de l'educació popular són els índexs d'alfabetització.¹⁶

Seguint aquestes pautes, convé recordar que tot aquest nou paisatge respira forta influència d'origen europeu. Concretament, el germen d'aquest progressisme cal cercar-lo en els programes il·luministes de divulgació universal, els quals volen assegurar un alliberament, individual i col·lectiu, inscrit en els valors de llibertat, igualtat i fraternitat proposats per la raó i la ciència. Sense demora, aquest flux també arriba a Catalunya acompanyat d'una intensa benvinguda, fruit d'un veïnatge privilegiat amb Europa. Per tant, la iniciàtica formació d'adults no és un fenomen particular i aïllat d'un reducte concret, sinó que respon a un onatge que campa per bona part del vell continent.

Com apunta Pere Solà: «La KulturKampf burgesa de les dues primeres dècades de segle troba dos terrenys de projecció predilectes o predisposats. Val a dir que són dos terrenys la possessió dels quals és de vital importància per a una ideologia que malda per imposar-se. Em refereixo a la literatura i les arts en general, d'un cantó; i a la pedagogia i formació d'adults, de l'altre».¹⁷

Dissortadament, no tot van ser flors i violes. A casa nostra, un primer estancament es va produir amb el cop d'estat de Primo de Rivera. Una dictadura militar (1923-1930) que va il·legalitzar i perseguir els partits polítics i sindicats obrers (CNT), va dissoldre la Mancomunitat de Catalunya¹⁸ (ja desvirtuada d'anys ençà), i va encarregar-se també de reduir i manipular tota l'embranchida cultural i social aviada durant el primer aflorament associatiu. A

¹⁵ La dona acostuma a enrolar-se en entitats pietoses gravitatòries de l'ens eclesiàstic. És allí, on la gran majoria aprofita per alfabetitzar-se.

¹⁶ Sobre percentatges de població alfabetitzada, vegeu SOLÀ I GUSSINYER, Pere, *Itineraris per la sociabilitat meridional catalana. L'associacionisme i la cultura popular a la demarcació de Tarragona* (1868-1964). Tarragona: Diputació de Tarragona, 1998, pàg. 454-457. En aquest sentit, no hem d'oblidar la correspondència entre la puixança del grau d'alfabetització i l'augment de la diversitat associativa. Clarament, les persones lletrades esperonen positivament la riquesa general del país. Fins i tot, l'atreuiment a emigrar els és més fàcil.

¹⁷ SOLÀ I GUSSINYER, Pere, *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. *L'Ateneu Enciclopèdic Popular*, ja citat, pàg. 84.

¹⁸ La Mancomunitat de Catalunya (1914-1925), mitjançant un real decret, fou la unió de les diferents diputacions provincials amb fins d'exclusivitat administrativa. Impulsada des de la Lliga Regionalista, tenia com a objectiu prioritari aconseguir un mínim d'autogovern. La seva contribució s'adreça principalment al camp de les infraestructures, la cultura i l'educació. Plantats en aquest darrer estadi, cal subratllar l'Institut d'Educació General (13 de maig de 1914): intent larvari d'ordenar la formació elemental, i recollint l'herència del primer, el Projecte d'Educació General (16 de maig de 1918): iniciativa que pretén reglamentar les diverses tonalitats de cultura popular.

mode d'exemple, l'embat ateneístic¹⁹ es tergiversa amb gran celeritat. Els diferents espais (l'aulari, la biblioteca, la ludoteca, la sala de lectura...) es menys-tenen i passen a ser formats únicament residuals. A més, l'economia tampoc hi ajuda gaire. El tradicional finançament (la quota dels abonaments, la protecció dels filantrops i societats benefactores, o bé, la difícil llicència d'una subvenció oficial) va perdent gas i deixa la viabilitat dels projectes en situació molt precària.

Després d'aquest segment històric, la situació política es capgira de forma molt admirable. Extingit ja l'alçament primoriverista, la Restauració borbònica intenta retornar a la fase parlamentària anterior (1923), però la voluntat fracassa estrepitosament. Així doncs, el pas endavant s'estableix amb la proclamació de la II República (el 14 d'abril de 1931).

Aquest nou gir afecta de ple les formacions culturals. Durant aquest lapse, les diverses entitats comencen a especialitzar-se en ensenyaments més tematitzats i difonen els últims avenços en matèria pedagògica.²⁰ Aquests detalls porten a la desaparició lenta, però irremeiable, de la tasca enciclopèdica. Ara, les programacions deixen de ser generals per esdevenir parcials. Vist així, i en comparació amb l'aculturació anterior (deutora de la preeminència restauracionista), la II República trenca completament amb aquella actitud involucionista: regressiva, paternal i autoritària. Sens dubte, l'esbombament republicà pren gran volada gràcies al suport incondicional de l'emancipació popular.

Sota aquesta batuta, el perfil curricular bàsic queda impartit per les següents matèries: escriptura, lectura, aritmètica (elemental i mercantil), llengua castellana,²¹ llengües estrangeres (anglès i francès), història, música, dibuix (artístic

¹⁹ Per ateneu capim una societat científica i literària dedicada a elevar el nivell intel·lectual dels seus associats mitjançant discussions, conferències, cursos, lectures...

²⁰ Catalunya, de sempre, ha desenvolupat un discurs pedagògic preconitzador. Seguint aquesta sintonia, la II República escampa arreu bona part d'aquest esperit. Concretament, la innovació s'assadolla de la deu intel·lectual de l'Escola Nova. Una pedagogia que secciona els seus principis rectors en: a) l'educació ha de satisfer les necessitats i els interessos de l'educand; b) l'escola forma part de la mateixa vida; c) la cooperació és més important que la competició, i d) l'aprenentatge passa sobretot per la resolució de dificultats. Algunes personalitats catalanes són pioneres en aquests terrenys: Baldiri Reixac (avant la lettre), Francesc Ferrer i Guàrdia, Pau Vila, Joan Bardina, Rosa Sensat, Alexandre Galí, Artur Martorell... Per a una consulta més substanciosa, vegeu FULLAT, OCTAVI, *Paideusis. Antropologies pedagògiques contemporànies*. Barcelona, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1990, pàg. 97-115.

²¹ Fixem-nos com la llengua catalana pateix un emmudiment preocupant. El seu aprenentatge és escàs, i a més, l'ensenyament de les altres disciplines s'expressa majoritàriament en castellà. Però, a mesura que la nova República avança, el compromís lingüístic va guanyant enters. Tanmateix, una actitud de sempre incondicional vers el català prové del CADCI (Centre Autonomista de Dependents del Comerç i de la Indústria, agrupament obrer reformista) situat a la Rambla barcelonina de Santa Mònica. La història

i lineal) i disseny industrial.²² En totes, s'intenta procedir lluny dels dogmes a fi de procurar el lliure ensenyament de l'adult. Malgrat aquesta declaració de bones intencions, no sempre s'aconsegueix la salut desitjada.

Certament, allò que ningú pot qüestionar és la força guaridora que la formació d'adults va proporcionar a la II República.²³ Se li va encomanar l'extirpació de les dolences socials que assotaven la convivència diària de la gent. En un primer moment, el repte només va ser encarat per l'obrerisme. Però, més tard, les aules també foren ocupades per persones de tot origen. L'interclassisme es comença a assentar. Fins i tot, ara la burgesia comprèn el valor de la formació: «En certa manera, intenta de racionalitzar una exigència elemental del desenvolupament capitalista, de l'industrialisme. No es poden tirar endavant noves branques de producció sense mà d'obra qualificada».²⁴

Havent ja repassat els principals fets històrics, ara cal plasmar succintament la distribució cronològica dels diferents models associatius. Durant l'herència dinovena, l'hegemonia és liderada —substancialment— per entitats eclesiàstiques, societats de socors mutu i agrupacions d'esbarjo. És a dir, hi ha un evident predomini confessional. Un segon tram, els primers decennis del segle XX, es caracteritza per l'aparició de dos nous grups en alça: els sindicats i foment agraris i els centres professionals d'arrel obrera. Nogensmenys, la primera posició encara és ocupada pel tint de la parròquia.

Ara bé, el gran tomb arriba amb la II República. Ací, el projecte politico-cultural es considera laic i l'ordit associatiu, progressista. Per això, la confessionalitat abandona l'esglaó de privilegi exhibit fins llavors. La nova florida irradia ara vers l'associacionisme juvenil i els cercles culturals. Lògicament, aquest fort esclat empeny a una massiva adhesió. Pere Solà encara precisa més:

d'aquesta entitat és ben peculiar. Fundat l'any 1903, s'allista ideològicament dins el nacionalisme moderat de la Lliga. Emperò amb els anys, el seu catalanisme es reubica i passa a simpatitzar amb judicis més propers a Esquerra Republicana de Catalunya (ERC). Avui, encara existeix i ufaneja d'haver celebrat —fa poc— el centenari. L'actual president és l'amic i arenyenc Agustí Barrera i Puigví. El CADCI és un testimoni ben explícit de la relació entre associacionisme i construcció nacional.

²² Aquest currículum també es completa amb l'aprenentatge d'alguns oficis. Així, hi ha ateneus que diàriament ofereixen classes de: paleta, marbrista, picapedrer, escultor, manyà, mecànic, electricista, forjador, argenter, fuster, ebenista, tallista, torner, pintor, dibuixant, delineant, brodador, gravador, impressor, teixidor...

²³ En l'àmbit educatiu, el guariment encara va més enllà. És en aquest trànsit republicà que es basteix un pla molt engrescador. Es tracta de les universitats populars. Iniciativa que segueix insistint en l'obligació d'estendre la formació a tothom.

²⁴ SOLÀ I GUSSINYER, Pere, *Els Ateneus Obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. *L'Ateneu Enciclopèdic Popular*, ja citat, pàg. 74.

«Cal insistir en el que ja s'ha apuntat: encara que la quantitat d'adherents no sempre vol dir nivells de participació interna més significatius ni incidència social o projecció exterior més gran [...], no hi ha dubte que indica les línies majoritàries per on s'expressa la sociabilitat local».²⁵

Fins ara, tot el desplegament associatiu frueix d'un mateix aforisme. Sols la complexitat social²⁶ genera alta riquesa associativa. Altrament dit: un poble sense associacionisme camina ferit d'existència. Per això, i a mode de final obert, hem de tornar a lloar l'esforç col·lectivista impulsor de processos formatius i d'amplis arcs llibertaris. Totes aquestes dinàmiques —atiades des dels marges— ajuden a cohesionar una societat civil folgadammenticolorida, la qual només creix i madura en consonància amb la seva formació.

²⁵ SOLÀ I GUSSINYER, Pere, *Itineraris per la sociabilitat meridional catalana...* (1868-1964), pàg. 380.

²⁶ Un apunt punyent sobre el concepte de *complexitat social* és l'aportació de LUHMANN, Niklas, *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós, ICE-UAB, 1997, pàg. 9-39. Aquest sociòleg alemany (vingut del ram jurista) defensa que la societat no és un cos d'individus, sinó un fluid de comunicacions. La seva provocadora teoria de la societat pressuposa uns criteris elementals: generalitat (abastar diversos dominis sense cenyir-ne la validesa a un sol coneixement, factor que prova la fortalesa de la teoria), interdisciplinarietat (recollir el potencial d'altres ciències per intensificar l'esquelet normatiu), complexitat (assumir l'embrollat escenari social únicament reduïble mitjançant la teoria), sistematitzat (corrent sociològica que descriu la societat com a sistema autoreferent i autopoètic, o sia, inclusió de l'entorn com a diferència i producció pròpia de caràcter intern) i funcionalisme (mètode d'arrel estructuralista). El deler de Niklas Luhmann és construir una teoria social ampla que doni resposta (reduktion) a la complexitat existent.

APENDIX DOCUMENTAL
DOCUMENTARY APPENDIX

Francesc Ferrer i Guàrdia. «Feuilles detachées», hojas sueltas...¹

Edición y notas de Pere Solà Gussinyer

Ha venido el momento en que me será posible obrar, realizar por fin los pensamientos que maduró mi experiencia, testigo de los deberes intelectuales y morales que impone la crisis universal en que nos hallamos. Va a sonar, tal vez pronto, una hora decisiva y la juventud se halla todavía inconsciente de los nuevos deberes que exigirá el mañana. Los acontecimientos corren, pero lento es el caminar del Progreso y España más que nunca sigue tras los Pirineos.

Sólo a la juventud (aunque a toda edad se puede ser joven), le incumbe lanzarse, con el brío eficaz del entusiasmo, hacia los nuevos horizontes que abarcarán los tiempos modernos. ¿Pero quién se preocupó para que su alma creciera al compás de su desarrollo físico? ¿Habrá progresado en sus conceptos vitales cuando el mundo la llame en su defensa? ¿El anhelo del bien por el bien (sin recompensas ilusorias), adentrado en sus facultades psíquicas, despertará en todos y en cada uno la responsabilidad motriz de sus actos?

¿Me será dado crear esta juventud que añoro, merecedora de conquistas espirituales decisivas? El impulso regenerador, en la estancada enseñanza actual, ¿dará de sí? En mi camino no trillado ¿despertaré nuevas iniciativas, apoyos que me permitirán alcanzar, no lo que sueño y vislumbro, sino lo que claramente veo y espero? En cada niño duerme un héroe, pero la vida requiere más, esto es, héroes diarios para cumplir sin mediocridad los deberes más próximos e inmediatos, con inquebrantable constancia, el más difícil de los heroísmos!

¹ «Feuilles detachées, pas toujours lisibles, trouvées, dernièrement, dans le tiroir d'un meuble ancien du "Mas Germinal"». Archivo Ferrer Guardia San Diego. 248/2/4.

La experiencia me dicta que en la enseñanza casi siempre es aconsejable hacer justo lo contrario de lo que ha estado haciéndose. Generalmente se trató de frenar lo que se supone «sobrante» de energía vital en el niño cuando (...) intensificarla, esto es, elevarla al plan de las manifestaciones más puras y nobles. En un niño, hasta sus defectos, bien dirigidos, son palancas de virtud. Trocar, por ejemplo, su avidez en anhelo, desarrollar así su sensibilidad, todo en alcance (sic) a su sentido innato, de la justicia, de la justa repartición (...).

Pero, se percata bien el racionalista, el libre-pensador, de su responsabilidad (...) y de las cualidades, nada comunes, que requiere su sacerdocio ante el problema que consiste en inculcar una regla nueva para el pensar, una nueva ley para actuar, ambas únicamente basadas en la expresión de la propia dignidad sin amparos de ninguna clase.

Convertir la juventud, sus [mis?] actuales alumnos, en buenos navegantes, tal como aconseja Juan Maragall:

«Siempre las velas tendidas,
del cielo al mar transparente,
siempre en derredor las olas
moviéndose eternamente!
Adiós playas, adiós tierras,
Ni pienses si tornarás;
que no se acaba tu viaje,
ni se acabará jamás!».

Karl Marx tuvo una genial visión del carácter de su tiempo.² El marxismo es como la estilización ideológica del siglo de la Economía. Pronto, ¡ hasta las encíclicas pontificias, versarán sobre cuestiones económicas! Pero para nosotros racionalistas, lo que nos interesa no son las respuestas al pasado, sino las preguntas que sugiere. Por eso reñimos (sic) los contemporáneos y nos parecen tan diferentes, unos de otros, los distintos partidos, escuelas y tratamos de exterminarnos recíprocamente, convencidos que no podemos convivir juntos en nuestro planeta.

Es angustiosa la pregunta de nuestra civilización, basada en los problemas económicos, (ya Jovellanos lo vislumbró), con olvido de las finalidades esenciales a que la economía debiera servir, invirtiendo el orden, colocando

² Capçalera del full en francès: (*Une autre feuille*).

los medios en el primer plano y dejando en el segundo lugar las finalidades de los ideales de la vida. Me asombra la magnitud de los medios y la pobreza de los (...).

¿Será posible que lleguemos a que la máquina supere al hombre, la técnica al saber, el «confort» al anhelo íntimo, el triunfo a la razón y la fuerza a la justicia?

El Progreso, hoy en día, aparece iniciarse en progreso instrumental. Creo que esta definición es ya de Carlyle (1795-1881): «el hombre es a tool-making animal».

Mi descendencia, más que centenaria de agricultores, claro está, más me inspira aversión para el admirable fabricante de herramientas, y no ignoro lo que le debe la civilización en sus transformaciones esenciales, decisivas para la vida humana.

Pero me pregunto, con cierta inquietud, si, por ejemplo, la velocidad, que de día en día aumenta y achica el mundo, no plantea, en parte, el mal que observo en nuestros contemporáneos, uno de ellos, la fuga del pensamiento, de la meditación, de la conciencia? No olvidemos que el pensamiento es pausa...

El progreso de los inventos técnicos concuerda, al parecer, con la baja de los valores morales. Lo que ganamos en un aspecto, lo perdemos en otro, porque no hay equilibrio en la marcha del progreso técnico y el de la moral.

Llegarán tal vez las Naciones a unirse económica y políticamente, las misteriosas lejanías desaparecerán..., pero, y los egoísmos y demás taras morales ¿no serán vallados, más infranqueables que las fronteras?

Mientras la Escuela (sobre todo la primaria y secundaria) se mantenga como en la frase del griego antiguo «con un buey sobre la lengua» es decir que la escuela no obtenga su plena libertad de expresión, la humanidad estará vendada en el camino del progreso.

Las rutinas, los prejuicios que me esfuerzo en derrocar, ¿no serán substituidos mañana por males peores?

Las divinas melodías del interior sólo fluyen en la paz del corazón humano.

¿Vendrá el día cuando la máquina, obra del hombre, superará al hombre?

La masa, el pueblo que ensalzo, que quiero ver poseedor del conjunto de su hombría individual, no llegará a parecerse a un rebaño mecánico?

¿(Este?) futuro que habrá de crear la hija de la «Escuela Moderna» sabrá o podrá evitar los escollos de tal progreso dantesco? Le será dado, siquiera, perdurar, desarrollarse al compás de lo imprevisible, hoy?

[*Une 3^{ème} feuille qui ne semble pas être la suite des 2 précédentes.*]

1. El maestro y profesor tienen que disfrutar de plena libertad, respecto a su derecho de enseñar según su modo y juicio personal. El alumno aprovechará la diversidad de directivas personales, distintas visiones, distintos temperamentos, al igual como las aprovecha confrontando, ampliando su conocimiento, gracias a la variedad de las disciplinas del programa escolar.
2. El maestro con cierta brutalidad pero con sana alegría, debe contrarrestar el exceso de blandura de la madre en el hogar, que suele debilitar moralmente al niño, (pero que tienen sin embargo su eficacia lenitiva, imprescindible). El maestro, pues, tenderá en (sic) colocar el alumno frente a los puñetazos de la vida, dándole el vigor que requiere una normal reacción, (permitiéndole?) actuar, sin desmayos-; nada de inspirarse del (sic) método tolstoyano!
3. No inculcar sus propios principios, dejar que el niño perciba el mundo por sí solo, en plena libertad. Al contrario, esforzarse en desarrollar su espíritu crítico.
4. Adiestrarle a la discusión entre ellos. Conversaciones, ensayos sobre lo experimentado, visto, oído y leído. Indicando el posible sentido de las cosas que cada uno interpretará según sus aptitudes y temperamento propio.
5. El niño necesita del afecto y aprecio de su profesor. Sólo así el libre juego de su espontaneidad le permitirá pensar y trabajar con inspiración creadora.
6. Papel de hombre (vale para la mujer), él que se ante (pone?) en primer lugar, base del comportamiento en la educación racionalista.
7. Según las oportunidades, con infinita delicadeza, aprovechar la «emotividad» que lo bello inspira para que el niño perciba, o se inicie el agradecimiento que brota de su corazón, hacia la vida, hacia él mismo, hacia la existencia, levantando su vista hacia los infinitos espacios eternos [cosa] que le permitirá soportar –merecer– la sublime soledad consciente del hombre.
8. El niño no debe vivir al lado de la vida, tiene que zambullirse en ella, en el buen sentido, morderla «à pleines dents» (en français dans le texte).
9. El creyente se contenta de una expiación «revelada» y a su medida creó su Dios.

10. El libre-pensador, el racionalista (sic), se adentra en una eternidad inconmensurable que le embraga con incógnitas insospechadas. Su pregunta ha de mantenerse serena. El cielo, la luz, son la alegría de su mundo, que concreta la elevación de su espíritu, vibrante de emoción. El maestro, pues, debe cultivar en el niño la alegría del vivir, en un marco adecuado, compenetrarle (sic) de claridad, formas estéticas, colores; arte y vida que perduran, siempre renovados. Hallar su consciencia en la paz, en la armonía de las cosas visuales, en las ideas que sugieren, con inlasable (sic) voluntad, éste es el triunfo del papel del hombre- sin más!
11. Como la música que se propone más allá que (sic) nuestro placer, la significación de nuestro «sein und werden» (en allemand dans le texte) descansa en nuestra maestría de las consonancias del pensar, del reino de la consciencia ante la paz que manifiestan las cosas. No olvidemos que en parte el reino mineral y vegetal parece ser inmóvil [:] de aquí; tal vez se desprende el sentido de paz que emana de la Naturaleza...
12. Saber verter (¿) la modesta ciencia adquirida en el caudal del existir y trepar implacable [inexorable?] hacia el deber que nos dicta.
13. (...) al niño en darse exacta cuenta, toda su amplitud, todo su sentido al momento vivido, el pasado pasó, el futuro ya llegará – si se duplica su vida, que no sabemos lo que durará... Aprender a descifrar, ver y gozar de lo que todos no saben ver.
14. Adiestrar al alumno a conseguir la expresión exacta del pensamiento, de la idea, ampliar el vocabulario. En la concienzuda búsqueda de la palabra adecuada surge la ley de la medida, de lo bello, del ritmo que concede a la idea su equilibrio erguida sobre su pedestal.
15. Nunca reprochar con severidad y viveza una falta. Alabar siempre generosamente lo bueno que hay en todo niño. Si en un caso no lo hubiera, inventarlo, darlo por cierto, es el único procedimiento para forjar en este alma desventajaza (sic) lo que tal vez cobija en forma menguada y no supiste descubrir.
16. No es tarea fácil ser hombre... en su mejor sentido. Con el bien ejemplo no basta, el niño necesita del apoyo varonil que le aliente, sostenga, oriente, guíe.

17. Cada cual tiene que enfocar cuál ha de ser su vida. El embrollo (¿??) del problema es harto complicado, se simplifica tendiendo a la meta más allá, a la misión para la cual no fallará el valor.
18. La vida por sí misma no tiende a probar nada, cada cual le da el significado que alcanza su sino o su pensar.
19. La rectitud del comportamiento para el libre-pensador es estrictamente esencial. ¡Qué abuso se hace del concepto de «libertad», el cual nunca puede equivalerse (sic) a libertinaje!

(...)

34. El mito del dios, legislador de los espíritus, creado para (...) los primitivos filósofos necesitados de un valor indiscutible sin vacilación (sic) posible, dio lugar a la mistificación de las creencias mitológicas antiguas (y modernas...).

35. Ciencia, Arte, Moral, eternos ideales humanos, los llamamos también: Verdad, Belleza y Bien. Percibimos estos ideales que [concernen] al conocimiento, al sentimiento y voluntad. Son conceptos de (...) tendencias de nuestra psique, desde milenios.

Se ha desarrollado la Ciencia desde el siglo XIX, de manera vertiginosa. Adivino que en la venidera centuria la metamorfosis del mundo será tal que alcanzará otra «era» histórica.

36. Pero si es saludable vivir al compás de su tiempo todavía más saludable revivir las enseñanzas del pasado, él que no envejecerá (...) jamás.

El alumno que saborea las bellezas de los textos de Platón tiene su alma marcada por este insigne «maestro de las ideas» para siempre.

Según la edad de los alumnos, detenerse analizando los «[¿Diá-?]logos», aunque, como los idiomas, la filosofía debería... con la leche maternal...

37. Desarrollar en el niño el vigor espiritual que (...)...tía, la hombría.

La mayoría de los defectos (por no decir todos) se ...y ...gan por falta de valor: se miente por flaqueza moral, la pereza también es hija de cobardía.

38. Pero estos defectos ¿no se remediarían gracias a un atinado progreso de la fisiología y la psicología?

El mal humor, cierto pesimismo, ñoño, y tantos.... hoy día al estudio, desaparecerán con el progreso científico. (....) «pecados» flaquezas

- físico-morales, patológicas, que no merecen reprobación ni castigos, sino curación.
39. El hombre valeroso, bueno, rara vez carece de cierta (...) ...envergadura espiritual. Creo preferible un ser malo pero inteligente, que uno bueno y [declara-¿]damente tonto, éste, más dañino.
 40. Yo creo que las «teorías de la alegría» son más morales que las dictadas por la severidad de un hipocondríaco/por una austera severidad.
 41. Todo lo antinatural es/parece/ patológico.
 42. La «euphorias» (sic) todo lo ilumina. Como sol radiante envuelve de bienestar y calor/calor y bienestar.
 43. La alegría inspira bondad, generosidad, indulgencia, halla también en sí fuerza motriz para arrear y engalanar la tarea que a solas o en grupo, se nos encomienda- no digo impone... [Otra versión manuscrita]: La alegría inspira bondad, generosidad, es imprescindible para el clima pedagógico. Halla en sí la fuerza motriz para arrear y engalanar la tarea que a solas o en grupo, se nos encomienda/. Por ejemplo: una palabra dada, regañando, se cumple a medias, cuando no se queda sin cumplir..., pero la que se da a gusto, se cumple más pronto dos veces que una!
 44. Otro ejemplo! A nuestro bochorno varonil preguntaré ¿por qué suele nuestro honor desertar la mujer de quien nos hemos saciado...? y sin embargo ¿suele consagrarse deslumbrante/borrado/ fragante para la nueva elegida?. Pero esto es harina de otro costal. Caemos vilmente, mereciendo veredictos severos de nuestra propia conciencia, por falta de saber armonizarse nuestro comportamiento según las leyes y medidas de estas que llamo «teorías de la alegría», tal vez más eficaces, según los temperamentos, que las normas «estéticas» del comportamiento.
 45. La alegría que parece tan natural, según los casos, requiere a veces mucha fortaleza y (no es tan fácil como parece/[frase borrada por F.]) (...). Es siempre un deber ineludible, con gran variedad de matices, pero siempre consiste en un deber para nosotros mismos y, más todavía, para los con quienes convivimos. [Otra redacción de F.]: La alegría que, según los casos, puede parecer tan fácil, requiere a veces mucha fortaleza, pero es siempre un deber ineludible, deber para nosotros mismos y, más todavía, para la formación de la infancia y para los con quienes convivimos.

46. En lo venidero será primordial que los establecimientos dedicados a la enseñanza, rebosen de luz, de amenidad y alegría. Igual será, espero, tratándose de talleres y fábricas. Pero con el marco no basta, el maestro, el profesor, así como el capataz, etc., deberán irradiar alegría, buena comprensión y camaradería. Ambientado de tal forma el trabajo se intensificará con el mínimo de cansancio físico y moral./ [Otro redactado de F.]: Veo los establecimientos futuros, dedicados a la enseñanza, rebosando de luz, de amenidad y alegría, así mismo las cárceles y penitenciarías y los talleres y fábricas. Pero con el marco no basta: el maestro el profesor y el vigilante, así como el capataz, etc. tienen que irradiar alegría, buena comprensión y camaradería. Ambientado de tal forma se lograría (...) de intensificación en el trabajo y en la creación y reforma humana, en todos los aspectos físico-morales.
47. Se dice que: «ce n'est pas l'habit qui fait le moine»; /creo que sí en cierto sentido/ Ay que sí, en cierto sentido. Se es hijo del ambiente/ medio/ en que uno se desenvuelve. Las prendas que vestimos influyen grandemente sobre nuestro sentir./sobre nuestro sentir y pensar/. Por eso, las ideas que nos inculcan de niño; cuán difícil es desprenderse de ellas! Siempre algo queda.
48. Al fin y al cabo, no puedo negar que creo que Sto. Tomás de Aquino no fuera a mi juicio muy cerca de nuestro racionalismo; además su lógica es total, pero sus premisas, sugeridas por las «Escrituras», son completamente falsas.

¿Y si llegara el tiempo, después de nuestra eficaz lucha impávida, cuando la Iglesia, por fin se aviniera efectivamente a devolver a César lo que es de César? Es decir dar el respeto y el acatamiento que se debe al conocimiento científico.

Al Progreso le corresponde dictar una nueva moral (...). Nuestra moral, basada sobre la Ciencia, incluye a todos y a cada uno. Verdadera igualdad humana, superior a la idea de caridad cristiana, humillante, nuestra moral social, progresista, humanitaria e individualista, une, en un mismo concepto de justicia sin compromisos siendo incapaz de sacrificar a ningún [ser?] humilde, ni siquiera en (...) para salvar a la Divinidad...

Cuán justificadas eran las palabras de Cristo en el Gólgota a su ¡ divino padre!...

Es únicamente por la propia voluntad que puede imponerse un sacrificio de tal índole.

49. Tal vez fuese yo capaz de ofrecer hasta la última gota de sangre, en defensa del pueblo, abogo incondicionalmente por su total emancipación intelectual y económica. Sin embargo, es preciso aceptar la idea de que en toda sociedad haya ideologías, talentos, temperamentos distintos y dotes dispares. [Por ello?] se impone la tolerancia completa, recíproca.
50. Diré más. No creo que sea el pueblo a quien corresponda llevar el mando. Acordémonos de los tribunales romanos de la Antigüedad. No gobernaban, pero en nombre de la plebe ejercían el derecho al veto, respetado obligatoriamente. Al pueblo parece corresponderle más pronto pues ejercer este poder de vigilancia fiscalizadora, de resistencia [inapelable] ante abusos. Esta fuerza negativa es sin embargo poderosísima ante la cual todo gobierno tendría que rendirse, [ejercida debidamente por los mismos interesados: frase borrada por F.]
51. Durante estas últimas décadas, el pueblo se ha percatado de su potencialidad, pero todavía le toca analizar otro aspecto de su fuerza enfocando que ningún gobierno hasta el más reaccionario, no se atreve nunca a ir de frente contra ninguna opinión pública, claramente expresada. [Subrayado en el original].
52. Cuando el pueblo alcance la cultura generalizada a que tiene derecho su comportamiento, valiéndose juiciosamente de esta potencia, entonces no solamente numérica, pero también cualitativa[sic]), sabrá imponer su nueva moral (....) científico-fisiológica, que no podrá menos de sentar que, por nuestra misma naturaleza, tenemos todos los mismos derechos, sin excepción alguna, al sino noble y digno, de todos los hombres.
53. Es de esperar que las apelaciones peyorativas de masa, vulgo, canalla, etc. desaparecerán. Sabremos respetar nuestra propia dignidad en cada uno de nosotros. Pero una nivelación uniforme, desde arriba para abajo (después de tantos fracasos...) ha sido y será siempre desastrosa. Pido la nivelación contraria, de abajo para arriba./ [Redactado alternativo]: Pero una nivelación uniforme, desde arriba para abajo, sin demostración previa, ya vivida después de tantos fracasos anteriores, aconseja tal vez una clasificación ejercida casi automáticamente, teniendo en cuenta únicamente las conformaciones físico-intelectuales, después

del estudio de las aptitudes requeridas, valiéndose de la misma riqueza de las diversidades intelectuales para una organización racional del trabajo.[Todavía un redactado]: Las apelaciones peyorativas de: masa, vulgo, canalla (...) desaparecerán. Una clasificación se ejercerá así, automáticamente, según las conformaciones físico-intelectuales y las diversidades individuales, una nivelación uniforme (...) al conjunto y a cada uno.

54. Una clasificación metódica, previo un estudio de las aptitudes, tendría que tener en cuenta [¿] únicamente los rasgos físico-intelectuales y de la misma(borrado por F.) riqueza de las diversidades individuales, permitir (y) á tal vez llegar (...) a una perfecta y justa organización de trabajo.
 54. Toda labor, por modesta que sea, ejercida con la máxima perfección y conciencia/concienzudamente/, es valiosa para la sociedad/es meritoria y digna. Creo que más pronto [sic] son los sueldos que podrían tal vez beneficiarse de un plan de nivelación metódica, permitiendo a cada trabajador traer a su hogar el bienestar y la dignidad de vida a que toda familia tiene derecho. [Apunte alternativo]: en los sueldos, sobre todo [un] sueldo «mínimo» que garantizase al trabajador [y a] su hogar el bienestar y la dignidad/y todas las prerrogativas/ de vida a que tiene derecho toda familia./(...)/ Tantos fracasos anteriores.
 55. Los gobiernos, en vez de tanto politiqueo –quítate de aquí que me quiero meter yo–, deberían dedicarse a una amplia organización administrativa de la Salud Pública, de los Seguros para amparo social de la niñez y vejez. Labor vastísima que corresponde al estado por su misma amplitud, la Sociedad carecería de medios para cumplirla como (es) debido, pero debería tener en estos organismos un poder de control./ [Redactado alternativo]: Labor vastísima que corresponde más al Estado, por su misma amplitud, que a la sociedad, pero ésta debería tener en estos organismos un poder indiscutible de «control».
- Digo más, el gobierno de cada nación debería afiliarse (sic, en realidad «alinerarse con») a todas las demás naciones en esta labor humanitaria universal, abarcando los problemas de epidemias, terremotos, conflictos, etc., que presentan los nuevos aspectos de la civilización moderna./ El Progreso dará de día en día al traste (sic) con fronteras (...).
- Cuando el pueblo alcance la cultura generalizada a que tiene derecho su cultura moral superior se valdrá juiciosamente (de esta potencia)

- (entonces no sólo en concepto numérico) para imponer la moral científica/la ciencia (...) y todos tenemos, por nuestra naturaleza (...) derecho de justicia y de armonía, [¿derecho?] al mismo sino [¿destino?] de todos global y de cada uno.
56. Los gobiernos tendrían que, en vez de dedicarse tanto a sus luchas políticas –quítate de aquí que me quiero meter yo...– (...) dedicarse a un plan/ (...) la administración de la salud pública, de los seguros de la vejez y amparo social de niñez y vejez (...). El padre y madre de familia necesitan de este apoyo[;] el problema es demasiado vasto, [irresoluble] únicamente a no ser que la Sociedad organizada lo [cree]. Lo tienen que ejercer el Gobierno, esta vigilancia y servicio de la nación, con la unión de las demás naciones para casos universales, como epidemias, terremotos..., etc., etc.
57. Qué no alcanzaría el pueblo educado e instruido debidamente, cuando plenamente capacitado, se entregara a ejercer la instauración del Bien, promoviéndolo en Belleza, Verdad y Justicia!
58. Allí está porque creo fundamental esta labor educativa de «redressement» [sic, en el original], de re-creación de una voluntad, /libre de prejuicios –borrado en una redacción alternativa–, pura y recta –no dirigida–, aspirando al único ideal de perfección para realizar su existencia en el sentido de lo que corresponde, en toda dignidad y obrando para merecer esta dignificación.
59. Este humanismo integral nos aconseja sacar de nuestras certidumbres íntimas, las únicas irrefutables, y aunque a costa de heroicos esfuerzos, crearnos /nosotros mismos/, purificando nuestro pensar y sentir, enderezando nuestros actos para saber realizar la finalidad de su propia ley. (...) lo que nos corresponde llegar a ser (...) querer y realizar nuestra finalidad (...).
60. Tolstoï, atormentado su vida entera por el problema /inmenso/ de la responsabilidad social y moral del hombre ante los males y padecimientos de la clase humilde, se viste de labrador «mujik» y se adiestra en confeccionar su propio calzado, exaltando así la significación de la labor rural y del artesanado (galicismo «artisanado» en el original), esfuerzo primitivo necesario y normal. Tolstoï ensalza a su manera, dando toda su dignidad al trabajo [frase inconclusa].

61. Pero no sería más eficaz para el bien (...) de [la clase] humilde, en vez de refrenar / en el pueblo/ su normal deseo y sentir de «jouissance»... superiores, dedicarse a destruir su esclavitud sometida por restricciones y privaciones inadmisibles? Porque esforzarse glorificando el trabajo manual, tratar de inculcarle el desprecio de bienes materiales y espirituales [añadido por F.] superiores [frase inacabada].
62. Estoy de acuerdo con Tolstoï en su aprecio del trabajo (...), pero me niego en absoluto a compartir su punto de vista semi-cristiano, predicando una paciencia heroica y el acatamiento /humillante/, la no resistencia al mal.
- Sin violencia, sea, pero con toda la energía, es preciso combatir para sacar al pueblo del marasmo en que se halla. Esto no se consigue con disfraces ni cabotinajes.
- Rindo todo el homenaje que merece el inmenso talento de literato/ escritor/ de Tolstoï, pero su filosofía, /ni su pedagogía/, concuerda con la mía.
63. Hay que enfocar la vida, no recuerdo quien dijo esto, algún escritor francés, como compuesta únicamente por «mañanas»/«matinéés» en francés. ¡Arriba, pues, corazones!, teniendo la vista clara y puro el corazón en todo lo que se emprende.
- Las frases no son siempre lo que uno quiere y certeramente[?] siente, pero unas y otras se siguen como las piedras de un edificio, (...) edificando/creando/ se existe, pensando se vive.
64. Otro escritor francés dijo que en su andar se nota que el pájaro vuela. Hay también quien hablando, su hablar compenetra como un canto.
65. La civilización, tras pirenaica, nos ha adelantado de un siglo. Francia es vecina por la distancia que nos separa, pero casi inalcanzable en el tiempo... Admiro/ su método/, su sentido de la relatividad. Me asusta(n) a veces/mis rasgos hispanos/mi apasionamiento hispano. [otro breve fragmento manuscrito, habla de]: para aclararlas [con-] frontar mis ideas con las de climas más serenos].
66. Me duele que mi razonamiento esté basado únicamente sobre el reconocimiento de errores/ sobre refutaciones. ¿Hasta qué punto todo es cierto? El trabajo, la técnica moderna, al incrustarse en nuestro retraso moral e intelectual será, más aquí que en otras tierras más adelantadas, una mera dictadura técnica -para nosotros, una nueva esclavitud.

67. Me ruborizo de las dudas que a veces me asaltan. Confío únicamente en los valores de la existencia, ahondando la observación y los ejemplos/[borrado por F.] y verificación de las ideas confrontadas comprobadas por verdades integrales.
68. Hasta las palabras, para que permanezcan por propia voluntad con su entereza natural, honrada y no se transformen según disposiciones de conveniencia, han de conservar «religiosamente» su sentido veraz.
- Admiro todo hombre como Sócrates, Montaigne y otros tantos que, sin quererlo, han sabido crear como una ciudadela donde la fuerza del dinero, el poderío, contaba menos que la cordura, sabiduría y justicia.
69. Lo premeditado y muy reflexionado suele ser casi siempre malo.
66. [Alguien me] preguntó un día ¿qué era lo que más importaba en la vida?[Respondí]sin titubeos: Pensarla y vivirla con valor.
67. Más que un revolucionario soy un «révolté», digo «no» a consuelos ilusorios y confío únicamente en los valores de la existencia.
68. (...) para que permanezcan, por propia voluntad, con su entereza natural, honrada y no se transformen, bajo influencias e imposiciones convencionales,... de conservar «relativamente» su sentido veraz. [Redactado inacabado].

Elements d'un procés de crim d'estat (discurs de l'auditor de guerra en el judici contra Ferrer i Guàrdia amb comentaris crítics de Pere Solà)¹

Espigolem aquí en el que fou la sentència condemnatòria del pedagog. En el discurs dels «jutges» militars de l'època s'hi detecten clarament les causes i els antecedents que feren possible el crim d'estat. Hi hagué una conspiració per matar el sindicalisme naixent? En qualsevol cas hi hagué una voluntat decidida d'eliminar Ferrer i Guàrdia.

La percepció del que són drets humans, però, és diferent, segons que el discurs el faci la víctima o el botxí. El discurs del procés militar de 1909, en qualsevol cas, és clar com la llum del dia.

És evident que un paper clau en la justificació del crim d'estat el va tenir l'anomenat «auditor de guerra» del capità general de la Regió Militar, en aquest cas el general Ramón Pastor, que va poder disposar dels 50 lligalls requisats per la policia en les seves perquisicions a l'espai domèstic i professional del pedagog racionalista, uns lligalls que posteriorment utilitzaria el periodista i polític maurista Salvador Canals i —que sapiguem— encara no s'han recuperat per a la recerca històrica.

L'auditor de guerra era, segons el procediment militar vigent el 1909, el funcionari del cos jurídic militar que «informa sobre la interpretació o aplicació de las leyes y propone la resolución correspondiente en los procedi-

¹ *Juicio ordinario seguido ante los tribunales militares en plaza de Barcelona contra Francisco Ferrer Guardia*. Reedició de 2009, CGT, Confederació Local de Sindicats de Barcelona, de l'edició facsímil de 1977, Palma de Mallorca: Ediciones Cort, amb pròleg d'Enric Olivé i Serret.

mientos judiciales y otros instruidos en el ejército o región militar donde tiene su destino».²

En el cas que ens interessa, Ramón Pastor era un militar de trajectòria biogràfica i política ultraconservadora i fonamentalista religiós. Encara era auditor general de guerra de Barcelona un any després de la Setmana Tràgica. Aleshores era capità general Valeriano Weyler.³ El Codi de justícia militar preveia dues menes de procediments, l'ordinari (articles 340 a 630) i el sumaríssim (articles 649 a 662). A Ferrer li aplicaren el primer. No cal dir que ni les garanties del sumari van ser respectades:

«SUMARIO. Para dirigir el procedimiento contra una persona, han de aparecer cargos contra ella (artículo 421). El procesado declarará sin prestar juramento (artículo 458), y siempre que lo haga, se le leerán sus anteriores declaraciones si lo pide (artículo 459); se le mostrarán los objetos relacionados con el delito para su reconocimiento (artículo 461); podrá prestar declaración cuantas veces quiera (artículo 465), y asistirá á la práctica de las diligencias que convenga aun cuando esté incomunicado (artículo 479). Podrá recusar, por escrito o verbalmente, a los funcionarios que intervengan en cualquier momento del juicio (artículos 362 y 365). Los testigos tienen la facultad de dictar y leer sus declaraciones, al igual del procesado (artículos 431 y 455); las firmarán (artículo 434), y no les serán dirigidas en ellas preguntas capciosas ni sugestivas, valiéndose de engaños o promesas (artículo 435). En los careos se dará lectura de los puntos donde se advierta la divergencia (artículo 467). Los reconocimientos de personas se harán en rueda, constituida, al menos, por seis individuos de aspecto análogo al de quien haya de ser reconocido (artículo 422 y 424). Los registros domiciliarios han de practicarse en presencia de los interesados o de uno de sus familiares o de dos testigos (artículo 511), y en igual forma los de correspondencia o documentación (artículo 521)».⁴

Acabat el «sumari», el dossier havia de passar a ser examinat pel capità general i pel seu auditor, segons els articles 532 i 533. El següent pas era

² Definició del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española, edició vint-i-dosena.

³ *La Vanguardia*, Barcelona, 7-IX-1910. *ABC*, Madrid, 31-III-1917: 13. Passa a la reserva el conseller togat Ramón Pastor.

⁴ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 70-71.

l'anomenat plenari, una autèntica ensarronada, com pot comprovar qualsevol lector, sense necessitat de coneixements de dret:

«El plenario es público (artículo 540). El mismo procesado nombra su defensor (artículo 543), y se da a ambos lectura de la causa y de los cargos formulados por el fiscal; se requiere al acusado para que si lo desea alegue incompetencia de jurisdicción, excepción de cosa juzgada, prescripción o indulto; pida la ampliación del sumario, la ratificación de los testigos, la comparecencia de otros nuevos en las causas por delitos comunes o las demás diligencias de prueba que estime convengan a su derecho (artículo 548). Estas pruebas puede proponerlas también el defensor, quien asiste a su práctica (artículos 552 y 559). El capitán general, previo dictamen del auditor, declara terminado el plenario o manda subsanar los defectos que en él se adviertan (artículo 560). Aprobado el plenario y redactada la acusación, pasan los autos al defensor (artículo 563)».⁵

Després del sumari i del plenari, el codi militar preveia per al judici «ordinari» l'anomenada «vista pública», és a dir, el consell de guerra, amb un president (coronel) i sis vocals (capitans), nomenats de forma automàtica, a banda d'un assessor (lletrat) «cuando el delito es militar, y la pena imponible excede de prisión correccional (artículos 41 y 58)»:

«La vista es pública (artículo 575), y asiste a ella el procesado (artículo 571); comienza por la lectura del proceso (artículos 576 y 577); examen por el fiscal, asesor, defensores, presidente y vocales del consejo, de testigos (artículo 578), peritos (artículo 579) y reconocimiento de objetos o documentos; (artículo 580); se leen después la acusación y la defensa, que pueden ser ratificadas o modificadas de palabra (artículo 581), y, por último, habla el acusado para exponer lo que considere oportuno (artículo 583). Reunido el consejo en sesión secreta, el asesor emite su dictamen por escrito antes de que comience la deliberación (artículo 586); los jueces tienen derecho a formular votos particulares (artículo 594), y en la sentencia, que ha de dictarse por mayoría absoluta, los empates se resuelven a favor del reo (artículo 588)».

⁵ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 71.

Pel que fa a l'aprovació de la sentència, el veredicté necessitava la revisió del capità general i del seu auditor, i si algun d'ells no la trobava justa, «se somete la causa a nueva vista ante el Consejo Supremo de Guerra y Marina (artículo 597)».

El paper de l'auditor militar ultra en aquest procés va ser absolutament decisiu, i això ho sabia molt bé el Govern conservador. En el seu dictamen, l'auditor de guerra enllaçava els antecedents biogràfics, per si mateixos decisius, segons ell, per a sentenciar a mort Ferrer, amb els fets de juliol a Barcelona, Premià i el Masnou, el dia 26 de juliol:

«Se denuncia la presencia de Ferrer entre los rebeldes de Barcelona al aparecer en los grupos que, sobre las seis de la tarde del día 26, se formaron en la plaza de Antonio López; y que al ser disueltos por una pareja de Caballería, dio lugar el acusado con sus réplicas despectivas a que los soldados que la formaban se fijasen en él, habiéndolo reconocido por tres veces en diligencia de rueda de presos (folio 488 y 489); aparece poco tiempo después en Atarazanas hablando con los grupos que allí existían, según manifiesta el agente que le vigilaba, el cual le perdió de vista en las Ramblas al darse una carga por fuerzas de Seguridad, viéndole algún tiempo después entrar en el Hotel Internacional, donde cenó. Aparece luego acompañado del barbero de Masnou, Francisco Domenech, visitando por dos veces la redacción de *El Progreso* para ver lo que acordaban los compañeros; pero sale mal impresionado de esas conferencias, porque Emiliano Iglesias y los que con él se hallaban no se mostraron propicios a secundar sus planes revolucionarios, y poco tiempo después, habiendo encontrado en la calle de la Princesa a su correligionario Moreno, envió a éste con un tercer recado a la redacción de *El Progreso*, donde había representantes de la Solidaridad Obrera, para ver en qué quedaban, y esta vez obtuvo mejor resultado, puesto que se inició ya el movimiento revolucionario, y según consta en otra causa que actualmente pende ante el Consejo Supremo de Guerra y Marina, el propio Moreno y el Presidente de la Solidaridad Obrera, José Rodríguez Romero, actuaron como jefes de un núcleo de rebeldes que levantó varias barricadas entre las calles de San Pablo, Beato Oriol, San Ramón y otras próximas; constando además que Ferrer se presentó ese mismo día en la Casa del Pueblo con el fin de recabar de Lorenzo Ardid que la protesta no quedara reducida a la huelga del día 26, acreditándose asimismo que muchos de los individuos a quienes les fueron encontradas armas confesaron que las habían recibido de un señor vestido de azul con sombrero de paja, cuyas señas coincidían exactamente con las que del acusado da la pareja de Caballería».

Dia 27:

«Relata el testigo D. Francisco de P. Colldefons (quien dicho sea en su honra, ha sido el único habitante de Barcelona que, librándose de la inculicable cobardía social que aquí impera, se ha presentado a declarar) que vio a Ferrer, sobre las siete y media de la noche, capitaneando un grupo de rebeldes, que pasó por la Rambla frente al Liceo y se internó después por la calle del Hospital, habiendo luego reconocido al acusado en rueda de presos, como la persona que había visto en la Rambla al frente del expresado grupo (folio 493), y con este incidente terminan los hechos en que resulta probada la intervención directa del acusado en los sucesos de Barcelona».

Dia 28:

«Se presenta Ferrer acompañado del Llarch en la sociedad anarquista titulada Fraternidad Republicana, de Premiá, hace llamar al alcalde Sr. Casas Llibre, al teniente alcalde Sr. Mustaró y al auxiliar Espinosa, y celebra con ellos la conferencia, que detalladamente se describe en la acusación fiscal, proponiéndoles la proclamación de la República y el incendio de iglesias y conventos; proposición que, aun cuando en apariencia es rechazada por el alcalde, trasciende al exterior y se traduce en hechos, puesto que a partir de esa conferencia, la huelga de Premiá, que antes se desarrollaba pacíficamente, toma mal carácter y comienzan las violencias y los ataques e incendios a los conventos; entrega Ferrer a un empleado del municipio, que no ha sido posible determinar, varios cartuchos de dinamita destinados a la destrucción de los conventos, dos de cuyos cartuchos explotan durante el incendio del convento de los Hermanos de la Doctrina Cristiana, y por último da instrucciones directas a Solá, [a] Casola, sobre la forma de realizar la revolución, según detalladamente se expone en el escrito de acusación fiscal. También en el Masnou se dejó sentir la influencia y la acción revolucionaria de Ferrer, quien después de desfigurarse afeitándose la barba que venía usando, mandó llamar a Juan Puig, [a] Llarch, y le propuso que fuera al Ayuntamiento y proclamara la República en el Masnou, proposición que Llarch rechazó con energía, a pesar de lo cual insistió de nuevo el acusado en que convenía que se excitara a la gente para que comenzara a quemar conventos, y replicándole Llarch que no comprendía cómo quemando conventos podía venir la República, objeta Ferrer que a él no le

importaba la República, pues la cuestión es que haya revolución. Durante la tarde y noche se observó en Masnou la presencia de grupos formados por gente desconocida y en actitud levantisca, los cuales esperaban la llegada de Ferrer; pero este no llegó, hablando en su nombre uno de los revoltosos, que disculpó al acusado, diciendo que no podía asistir al acto por reclamar su presencia en Barcelona los asuntos de la revolución».⁶

Dóna per bo Pastor que «desde el día 27 al 29 se situaron en la carretera algunos grupos en aptitud de vigilar, los cuales detenían las tartanas, carros y bicicletas, y, según manifestaron a un testigo, al realizar estos actos cumplían órdenes de Ferrer, de quien habían recibido dinero».⁷

Ferrer ho negà, però no amb «la negativa rotunda y categórica del que tiene arraigada en su alma la absoluta certeza de su inocencia, sino la vacilante y tibia del que niega por no confesar, del que, apremiado en los careos por los testigos de cargo, se ve obligado a confesar lo que antes negaba, y, aun cuando se sostenga tímidamente en su dicho, resulta en todos ellos acosado y maltrecho».⁸

Surt al pas de la realitat flagrant que els testimonis favorables a Ferrer van ser totalment bandejats durant tot el procés:

«Si, como afirma la defensa, podían haber exculpado a Ferrer Guardia las manifestaciones de Soledad Villafranca y demás adeptos de éste, residentes hoy en Teruel, tiempo han tenido de rendir sus declaraciones en los veintiocho días que ha durado el sumario, y pudo además el acusado citarlos en sus indagatorias, pues del mismo modo que se ha interrogado a todas cuantas personas había citado en ellas, se habría también exigido declaración a éstos; pero no habiendo solicitado declarar hasta que la causa se hallaba en plenario, no ha sido posible acceder a su petición, por prohibirlo el párrafo 5º del artículo 552 de nuestro Código».⁹

Els testimonis de defensa de l'estranger anaven dirigits a una persona consagrada a «saturar los cerebros de panclastina espiritual, elaborada por la instrucción societaria y anarquista». Per això eren irrelevants «las declaraciones

⁶ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 60-63.

⁷ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 63.

⁸ *Ibíd.*

⁹ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 63-65.

de los filósofos, pensadores y eminentes personalidades que desde Londres, Bruselas, París y Roma pudieran haber traído a los autos sus opiniones sobre el acusado, demostrando que los hombres de las ideas de Ferrer, son opuestos a toda clase de actos violentos; el auditor da por supuesto que esas declaraciones existen ya en autos, y que en ellas se demuestra en brillantes períodos que Ferrer es el redentor de la humanidad mediante la instrucción racional y científica; que para difundir esa instrucción entre la clase obrera sacrifica su bienestar, su vida, su actividad y su fortuna; que es un altruista, un filósofo que se adelanta a su siglo, y cuantos conceptos encomiásticos puedan enaltecer a un hombre y el defensor le prodiga con entusiasmo; pues bien, todas esas entusiastas afirmaciones caen por tierra ante las que de su mano y letra consigna Ferrer en las cartas que constituyen los 50 legajos de correspondencia, algunas de las cuales se hallan transcritas en la primera parte de este dictamen, pues por ellas se demuestra de un modo evidente que Ferrer, en tanto se preocupa de la instrucción del pueblo en cuanto esa educación puede contribuir a formar revolucionarios, dirigiendo sus esfuerzos a saturar los cerebros de panclastina espiritual, elaborada por la instrucción societaria y anarquista, esperando que su explosión produciría, como en efecto ha producido, mayores y más profundos estragos que la otra panclastina, cuya receta acompaña a la circular número 2. Por lo demás, si el defensor desea que venga a los autos la impresión y concepto que del acusado Ferrer se tiene en el extranjero, al folio 468 obra el informe de la Policía francesa de París, en que, de un modo terminante, se expresa que Ferrer es considerado allí como un revolucionario muy peligroso y propagandista de sus ideas por todos los medios que estén a su alcance».¹⁰

És important constatar que l'auditor, totalment escorat cap a les tesis dels falcons governamentals, no es refereix a la teoria de la conspiració contra Alfons XIII, que ha ressuscitat la tesi revisionista de Romero Maura, Álvarez Junco o Avilés:

«Ha de consignar también el auditor, respondiendo a una indicación de la defensa, que los numerosos documentos que acompañan a esta causa no han sido jamás objeto del examen, ni mucho menos del fallo, por parte del Tribunal que intervino en la causa por el atentado contra SS. MM., pues los documentos que en aquel proceso se tuvieron presentes quedarían archivados con

¹⁰ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 64.

aquellos autos, de igual manera que lo quedarán los actuales con el presente proceso; siendo además de observar que muchísimas de las cartas actuales están fechadas en los años 1907, 1908 y 1909, y, por tanto, son posteriores al fallo del proceso a que con tanta insistencia se alude por la defensa».¹¹

Pastor ridiculitza la defensa de l'acusat:

«Sensible es que se haya exagerado la defensa del reo en los términos en que aparece la unida a folios número 587 y siguientes, haciéndose en ella aseveraciones absolutamente gratuitas; citándose como asalariados dos testigos que ni siquiera han declarado en autos; relatándose historias que por no tener antecedente ninguno en la causa, merecen el nombre de novelas; tachándose como enemigos del procesado y como falsos a todos los testigos que han declarado en el proceso, siquiera al hacerlo incurra en contradicción con su propio defendido, que acepta como verídicas determinadas afirmaciones de los mismos testigos; y vertiéndose en el curso del escrito maliciosas reticencias, el auditor se hace cargo de la difícilísima situación del oficial obligado por la Ley y por su honor a defender un reo que atrae de tal manera la atención sobre sí como Francisco Ferrer Guardia, y que no ofrece a su patrono otra base de exculpación que sus escuetas negativas, situación que indudablemente ha de crear en el espíritu del defensor una tensión tan extraordinaria, que casi puede apreciarse como eximente incompleta al juzgar de lo que en tales condiciones escriba».¹²

Jutja que són «exageradíssimes» les teories de la defensa i fa seves les crítiques ferotges de l'assessor del procés, per acabar estant d'acord en la inculpació de rebel·lió militar:

«Después del razonado, concienzudo y minucioso análisis que en el escrito de acusación fiscal y en el parecer del asesor se hace de nuestras leyes penales, para demostrar que el conjunto de los actos delictivos realizado por los sediciosos bajo la jefatura y por la iniciativa del procesado Ferrer, integran el delito de rebelión militar comprendido en los números 3º y 4º del artículo 237

¹¹ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 65.

¹² *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 65.

de nuestro Código, resultaría ocioso y molesto insistir sobre esta calificación que aparece evidente; ya que ni Ferrer se limitó a promover el movimiento anarquista personalmente, y por medio de sus subordinados de la Solidaridad Obrera, influyó de un modo decisivo sobre el partido radical para que se lanzara a la lucha, ni los elementos genuinamente anarquistas circunscribieron su acción al incendio de conventos y demás hechos conexos; según se ha dicho poco ha actuaron algunos de ellos como jefes de los rebeldes en uno de los barrios en que se hizo más resistencia al Ejército, ni, por último, la revolución social puede dejar de hallarse comprendida en el artículo 237 antes citado, ya que al destruir todo lo existente se ataca también a la Constitución, al rey, a los cuerpos colegisladores, al Gobierno y a la sociedad entera. Resulta, por tanto, axiomático que los hechos esclarecidos en esta causa constituyen el delito de rebelión militar, en la cual se cometieron varios delitos comunes».¹³

La culpabilitat suprema de Ferrer, avalada per l'acusació fiscal i el parer de l'assessor, és corroborada per les declaracions de les institucions dirigents de Barcelona i per la declaració del «fiscal del Tribunal Supremo, que refleja, no sólo su opinión personal, siempre valiosísima, sino la de numerosas representaciones de los más importantes elementos de Barcelona, que acudieron a exponer sus impresiones ante aquel elevado funcionario, que, en representación del Gobierno, permaneció durante un mes en Barcelona estudiando el movimiento revolucionario de Cataluña».¹⁴

Però no era pas la participació de Ferrer com a cap dels fets revolucionaris el nucli de l'argument del general Pastor. El més important del dictamen era:

«1º, que el acusado Ferrer Guardia ha dedicado las energías y actividades de toda su vida al triunfo de la revolución; 2º, que a pesar del ardor y constancia con que ha trabajado por la causa de la revolución, ha querido siempre permanecer en la sombra, ocultándose, bajo el pseudónimo Cero durante la época que tomó parte en las conspiraciones políticas, y colocándose el antifaz de la educación científica y racional cuando, cambiando de rumbo, se dedicó a la propaganda anarquista y a la gestación de la revolu-

¹³ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 66.

¹⁴ *Ibíd.*

ción social; 3º, que ha sido el verdadero jefe de los anarquistas, ácratas y libertarios españoles».¹⁵

El sobrejudici del general Pastor —i indirectament del Govern conservador i de la monarquia— era aquest: no calia referir-se als fets passats del juliol de 1909. La responsabilitat de Ferrer en els fets de la Setmana Tràgica catalana no només procedia de la inducció (les «proves» documentals) sinó de la deducció: si era un revolucionari impenitent, si l'educació «científica i racional» era la simple tapadora d'activitats criminals, si era el verdader director d'orquestra de l'acràcia hispana..., naturalment era el cap de tots els crims de la Setmana Tràgica!

De manera ben ingènua l'auditor es delatava. N'hi havia prou d'anar desgranant el recorregut biogràfic de Ferrer, «deducido del examen de la prueba documental, sin necesidad de levantar la cubierta de los autos, para llevar al ánimo la convicción íntima, razonada e incontrovertible de que Francisco Ferrer Guardia fue el autor moral y el jefe del movimiento revolucionario anarquista de Cataluña, realizando con ello los ensueños de toda su existencia, y recogiendo el fruto de los treinta años de incesante labor dedicados al triunfo de la revolución social».¹⁶ És a dir, no calia ni mirar la feina del plenari.

Vegem, però, com reconstruïa el militar auditor la biografia de Ferrer. Atenció perquè l'estructura del seu discurs és la que farà seva la historiografia conservadora de l'època i la revisionista d'un segle després:

«El documento más antiguo que en ellos aparece es una carta de fecha 22 de junio de 1880 (legajo 14), que hace referencia a la misión confiada entonces al acusado por D. Manuel Ruiz Zorrilla, emigrado a la sazón en Ginebra, de introducir en España la correspondencia que dicho señor sostenía con sus adeptos, así como los manifiestos, encargos y paquetes que se le confiaban y que Ferrer cuidaba de hacer que llegasen a su destino. Se hallaba entonces empleado Ferrer en la Compañía de Ferrocarriles de Madrid a Zaragoza y a Alicante, y hacía el recorrido como revisor de billetes, desde la frontera francesa a Barcelona.

También se le confiaron algunas gestiones de interés en el movimiento revolucionario que por aquella época se preparaba en Santa Coloma de

¹⁵ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 59.

¹⁶ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 60.

Farnés, y con tal inteligencia, interés y celo laboró el acusado por la causa republicana, que Ruiz Zorrilla lo consideraba como uno de los mejores, más leales e inteligentes amigos, expresándole en diferentes cartas (legajos 14 y 26) que, con algunos hombres como él, ya estarían en Madrid y habría triunfado la República. De esta suerte continuó hasta el 19 de Mayo de 1885 en que hizo renuncia de su destino y se instaló en París, relacionándose esta determinación con el levantamiento de Santa Coloma, en que tuvo alguna parte, con desavenencias conyugales que produjeron la separación de su mujer, de la que recibió dos tiros (legajo 26, cartas 27 de mayo), y con un supuesto robo realizado en la línea de Gerona a un sacerdote que conducía fondos (legajo número 40, cuartilla 167)».¹⁷

Realment és una llàstima la desaparició, destrucció o no-accessibilitat d'aquests lligalls, que permetrien potser triangular informacions biogràfiques de via oral. És plausible la hipòtesi que la Cierva els hagués passat a Salvador Canals perquè fes la gran biografia conservadora justificadora de la repressió de 1909. En qualsevol cas, la documentació confiscada de correspondència epistolar demostrava fins a quin punt despuntava la personalitat intel·lectual de l'acusat. En els fragments de l'escrit del general Pastor transcrits, mantinc algunes de les incorreccions onomàstiques, per respectar-ne la literalitat:

«La correspondencia que se analiza pone además de manifiesto la autoridad y dominio que el procesado Ferrer ejercía sobre los elementos que le rodeaban, constituidos, no solo por los profesores de las numerosas Escuelas que de él dependían, sino por los intelectuales que cooperaban en su labor escribiendo textos y colaborando en las revistas y boletines que Ferrer publicaba en Barcelona, Bruselas y Roma, y examinando las cartas dirigidas al acusado por Anselmo Lorenzo, Litrán, Colominas, Odón de Buen, Pi Arsuaga, Nákens, Estébanez, Palasi y otros varios en España; A. Naquet y Grave, en Francia; E. Stander, Engerrand y Ed. Duchemin, en Bruselas, y Fabbri en Roma, se advierte que todos ellos rendían a Ferrer el acatamiento debido, no sólo al editor que paga y anticipa sin regateos el precio de la obra, sino a la inteligencia que domina y al jefe que dirige, evidenciándose por la lectura de esa correspondencia la jefatura y autoridad ejercida por el acusado. Sostenía además Ferrer íntima y fraternal

¹⁷ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 50.

amistad con los anarquistas Malato, Kropotkine, algunas de cuyas obras se publicaban en Barcelona traducidas por A. Lorenzo, al mismo tiempo que en París (Cartas de Lorenzo, paquete 12), y tenía relaciones, así como con Tarrida, Malatesta, Reclús y otros anarquistas extranjeros. El procesado Ferrer ocupa preeminente lugar en la masonería del mundo, como lo revelan los títulos, medallas e insignias ocupadas en el Mas Germinal, las numerosísimas cartas masónicas que constituyen los cincuenta legajos que el auditor no puede descifrar, así como las delicadas y altas misiones que dentro de la masonería mundial le han sido confiadas y constan al detalle en los legajos 15-27 y otros varios».¹⁸

El relat biogràfic de l'auditor es descabdella en aquests termes:

«Protegido [Ferrer] por Ruiz Zorrilla y por la colonia de emigrados españoles, estableció en París una tienda de vinos y se dedicó a dar lecciones y a trabajar activamente por la causa de la revolución. Sostuvo activa correspondencia con diferentes personalidades republicanas, que constituyen los legajos 15, 16, 16 a, 16 b, 16 e, 16 d, y 26, observándose que los más fogosos e impacientes se dirigían a Ferrer con el fin de que influyera en el ánimo de Ruiz Zorrilla para que, sin admitir cábalas, componendas ni uniones con otros matices del partido republicano ni esperar nada de la evolución, marchase a la revolución franca y decididamente. Es de notar que, a partir del mes de marzo de 1883, la mayor parte de las cartas recibidas por Ferrer no se le dirigen a su nombre, sino al de Cero, que es el seudónimo y contraseña que había tomado para los trabajos de conspiración; número y nombre, que conservó hasta la muerte de Ruiz Zorrilla, firmando con el mismo el célebre Manifiesto de los 300 que ha publicado la prensa; nombre simbólico y que constituye por sí solo un rasgo muy saliente de la personalidad de Ferrer como conspirador [...]. Así continuó Ferrer sus incesantes tareas revolucionarias, al lado de Ruiz Zorrilla, cuyo afecto logró conquistar, hasta ser su secretario, e intervino en la preparación de todas las sublevaciones políticas de carácter republicano surgidas en España desde la de Asencio Vega, en Badajoz, a la del Capitán Casero en Madrid».¹⁹

¹⁸ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 58-59.

¹⁹ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 51.

Pastor a continuació es refereix a la coneixença decisiva de Lerroux, sense entrar en les abismals diferències de dues personalitats de trajectòria política i moral antitètica, del cinisme de l'un i la ingenuïtat il·luminada de l'altre, pròpia dels beneïts descrits per Graham Greene a les seves novel·les:

«Llegado el año 1892, obtuvo Ferrer la representación de diversos centros republicanos, librepensadores y socialistas de España y del extranjero, asistiendo como delegado de aquellas entidades al Congreso del Librepensamiento celebrado en Madrid; y en ese Congreso adquirió singular relieve la figura de Ferrer, como portaestandarte de la revolución, después del violento discurso que, escrito en español y en francés, fue profusamente repartido. En dicho Congreso conoció Ferrer a Lerroux, redactor entonces encargado de la sección Política del día de *El País*, y adivinando en el joven periodista un temperamento revolucionario similar al suyo, trabó con él rápida y fraternal amistad, que se fotografía en las cartas de Lerroux que forman el legajo número 2; amistad e inteligencia política que ha perdurado hasta fecha muy reciente, ya que en la última carta de Ferrer, de 24 de junio de 1908, paquete número 12, escrita en Amélie-les-Bains, en ocasión de hallarse en aquel establecimiento Ferrer y Soledad, Malato y Margarita, Anselmo Lorenzo y otros anarquistas extranjeros que no se nombran (carta de Lorenzo de 21 de julio de 1908, paquete 12), invitaba Ferrer, insistente y cariñosamente, a Lerroux para que enviase al balneario francés a su señora e hijo, creyendo que su estancia allí le resultaría mucho más agradable que en la finca de Mongat, que antes había puesto a disposición de su familia; a cuyo ofrecimiento contestó Lerroux en 29 de junio, agradeciendo la invitación y manifestando que transmitía la carta a su señora, dejándola en libertad de aceptar el ofrecimiento y encargándole que le diera directamente la respuesta (paquete 12).

Ferrer puso a Lerroux en relación con Ruiz Zorrilla, y aun cuando ambos aceptaban su jefatura, por ser entonces el caudillo republicano que marchaba a la revolución, ni uno ni otro estaban satisfechos de la dirección que se imprimía al partido, como lo prueba el hecho de que, pareciéndole incoloro y débil a Ferrer el manifiesto o proclama de Ruiz Zorrilla, autorizado por el acusado, como secretario (folio 376), por estimar que, aun cuando muy avanzada, se limitaba a la revolución política y los dos amigos aspiraban a la revolución social; redactaron por su cuenta la carta circular del folio 374 en la que se inserta el manifiesto de Lerroux a los republicanos

de corazón, incitando enérgicamente a la revolución y a la formación del grupo de 300 hombres, dispuestos a dar su vida por aquélla, figurando a la cabeza de los 300, Ferrer, pero tomando el número cero, que es el nombre con que autorizó la proclama circular. Este grupo fue el que durante el espacio de tiempo que medió desde el año 1892 hasta la muerte de Ruiz Zorrilla, sostuvo el fuego de la conspiración entre los elementos avanzados del partido republicano, firmando sus cartas los que lo componían con los números que cada cual había tomado, cuya lista conservaba Ferrer, que era el encargado de suministrar al jefe los datos necesarios, cuando se dudaba quién era la persona a quien correspondía el número 20 o el 132 con que aparecía firmada la carta.

Muerto Ruiz Zorrilla y habiendo de buscar los revolucionarios otro jefe, se dirigió el acusado a Lerroux, proponiéndole que aceptase esa jefatura que le ofreció con halagadoras frases en la carta oída a folios 188 y 189; pero Lerroux declinó por entonces tal honra, en la carta de folios 390 y 391, si bien conviniendo con Ferrer en que era necesario hacer revolucionarios y convencer al pueblo de que podía vivir sin Ley, sin Gobierno, sin Dios ni nada».²⁰

La decepció política comportà el gir pedagogista, darrere del qual no hi havia ideals, sinó únicament i exclusivament un disegni instrumentalitzador:

«Viendo que los años transcurrían sin que la ansiada revolución triunfase, y aleccionado Ferrer por la experiencia de que los movimientos insurreccionales de Santa Coloma, de Badajoz, de Villacampa, de Casero, de Manglado, en todos los cuales tuvo al parecer alguna intervención, eran otros tantos fracasos, y convencido de que la revolución de sus ensueños jamás triunfaría por tales procedimientos, cambió por completo de rumbo, por creer que en España era inútil fomentar revoluciones, pues lo primero y principal era crear revolucionarios, y para conseguirlo, se hacía indispensable educar a la juventud desterrando de su cerebro la idea de Dios, de la religión, de la propiedad, de la familia y desligándola de todo vínculo que pudiera embarazar sus movimientos, y una vez así preparada, esperar la primera ocasión, como una huelga general, la fiesta de 1º de Mayo o

²⁰ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 53.

qualquiera otra coyuntura lanzándola entonces a la calle para derrocar todo lo existente y hacer la revolución social (legajo núm. 15)».²¹

Tasca «ardua y penosa», per a la qual calia «una incansable actividad», la de crear revolucionaris... educant:

«Necesitando en primer término dinero, emprendió la conquista de una discípula, esperando que con el tiempo lograría obtener de ella los fondos necesarios para realizar su ideal. Era dicha discípula Mlle. Ernestina Meunié, católica apostólica y todo lo demás, como dice Ferrer en su carta de 29 de septiembre de 1900 (paquete número 38) y sobre ella ejerció Ferrer durante seis años una verdadera fascinación con el fin de convertirla en anarquista».²²

I és que la tasca de corrompre el jovent havia començat corrompent una persona adulta. Es veu com la seva amiga francesa, *mademoiselle* Meunié, en les «interesantes y numerosas cartas que constituyen el paquete número 39» va doblegant-se a les «sugestiones del acusado, llegando a confesarle en la fechada el 2 de noviembre de 1899 lo siguiente: Tenía, dice, un culto admirativo para el clero: ha muerto; tenía respeto y admiración para los hombres y las cosas de la justicia: ha muerto; tenía estimación y admiración por los militares: ha muerto; tenía respeto en general a todo lo que es autoridad y gobierno y... ha muerto...; pero hay un Ser Supremo, un Dios, el Dios de mi madre, el Dios que ella adoraba, que la hacía feliz, que le ha procurado una muerte tranquila y dulce...; y ese Dios no logró Ferrer arrancarlo de su alma, y no logró tampoco que la Srta. Meunié aceptara el empleo de las bombas y explosivos, contestando siempre a los argumentos de su desinteresado profesor, que así como a un león y a un tigre furioso se les encierra en una jaula para que no hagan daño, así también era preciso encerrar a los anarquistas de acción con el mismo objeto».²³

Si no li va treure la fe catòlica ni fou completa «la conversión al anarquismo de la Srta. Meunié», almenys va servir perquè «Ferrer consiguiera el fin que se

²¹ *Ibíd.*

²² *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 53-54.

²³ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 54.

había propuesto; y al regresar de un viaje, invocando ideas de filantropía y de protección para los desvalidos, le arrancó el acusado la concesión de una renta anual de diez mil francos para el sostenimiento de una Escuela Asilo, que por obra de Ferrer se convirtió en la Escuela Moderna, realizando una labor diametralmente opuesta al propósito y fines de Ernestina Meunier, su inconsciente fundadora».²⁴

Un cop amb recursos econòmics, per als designis de «crear una juventud revolucionaria, o mejor dicho, anarquista», Ferrer trià «Mme. Ch. Jacquinet, profesora de instrucción primaria, que regentaba una escuela laica en Sakha (Egipto), escuela que por considerar perjudicial fue cerrada merced a la intervención de las autoridades inglesas. Era Mme. Jacquinet atea, materialista científicamente [?] convencida, antirreligiosa, pues entiende que las religiones, dividiendo a los hombres, constituyen un verdadero obstáculo para su progreso; antimilitarista, anarquista y tal cual Ferrer pudiera haberla soñado para formar con sus enseñanzas una juventud archirevolucionaria (cartas de Mme. Jacquinet, paquete número 34)».²⁵

Ferrer era una mena de dimoni que atreia agents del mal com una *mademoiselle* «Jacquinet, que fue arrancada del suelo de Egipto, como germen dañino y peligroso, por las autoridades de la liberal Inglaterra; trasplantada por Ferrer a Barcelona arraigó, se desarrolló y dio abundantes y amarguísimos frutos en nuestra calumniada España». * La va cridar a París, «arrancándola del suicidio; se dedicaron durante unos días a comprar material científico para la enseñanza, y en los primeros días de enero de 1901 se estableció en Barcelona, dando comienzo a la instalación de la Escuela Moderna, en cuya labor fue secundada por una junta compuesta de los Sres. Brosa (que luego fue yerno de Ferrer), Hurtado Prat, Canivel, Salas Antón, Jaime Peiró, y Odón de Buen (legajo número 34 c.)».²⁶

El general Pastor destaca el canvi de conspirador polític a revolucionador de consciències del fundador de l'Escola Moderna. Per tal d'ajudar a organitzar la nova escola, Ferrer s'adreça a l'anarcosindicalista* Josep Prats i li va significar (el 29 de setembre de 1909) que:

«Amigo Prats: tengo intención de fundar en esa una escuela emancipadora, la cual se encargará de desterrar de los cerebros lo que divide a los hom-

²⁴ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 70-71.

²⁵ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 55.

²⁶ *Ibíd.*

bres (religió), falso concepto de la propiedad, patria y familia, etc., para alcanzar la libertad y el bienestar que todos apetece y que nadie logra por completo. [...] Tendremos que hacer de manera que todos los hechos de la Escuela sean libertarios interiormente, por sus libros, por sus prácticas, etc., etc., pero sin que exteriormente se haga alarde de ello, porque si no, no podríamos vivir [...]. Es tan fuera de lo hecho hasta hoy lo que pienso hacer, que si no hay métodos (de enseñanza) aceptables, se harán expofeso, puesto que en la Escuela no habrá de glorificarse a Dios, ni la Patria, ni a nada».²⁷

Tot plegat fa que, segons Pastor, «resulte plenament comprovado que el únic objectiu de Ferrer al instaurar su Escuela era crear una generació de anarquistes i revolucionaris». I no hi fa res que en les cartes intervingudes de 1900 es repeteixi «constantement el concepte de que la obra més revolucionària del món és la educació adequada de la classe obrera». Pastor tampoc no s'està de destacar, com a revelador de les intencions «perverses i dissolvents» de Ferrer, les mateixes declaracions programàtiques d'aquest, fetes públiques oportunament, i que mai no van ser objecte de persecució legal:

«Un republicano revolucionario, que ha vivido en París desde 1885, desde cuya fecha, con el tedio y desengaños sufridos al contacto de los progresistas y, otros republicanos españoles, con lo observado en los partidos radical y socialista francés, después de haber tomado parte en infinidad de congresos de trabajadores, de socialistas demócratas, asistiendo a las luchas de los jefes socialistas, y leído la prensa que se titula defensora de los derechos del pueblo, llegó a convencerse de que el único camino que puede conducir a la redención de los que sufren, y a un verdadero estado social, es la instrucción de la clase obrera... Convencido, pues, de esto, trocó el antiguo ardor que antes le dominaba por la revolución política en pasión a favor de la instrucción del pueblo, y gracias a su constante propaganda ha logrado encontrar algunos recursos para la fundación de una Escuela emancipadora. Es deseo del siempre republicano y revolucionario que la Escuela emancipadora lo sea de veras y por completo... Francisco Ferrer Guardia, que es de quien se trata, tiene la intención de establecer la Escuela en Barcelona, por creer que la capital catalana es el mejor foco para la propaganda y desarrollo de esas ideas...; y después abre un concurso señalando

²⁷ *Juicio ordinario*... Reedició de 2009: 56.

las bases para escribir diferentes textos, en tales condiciones, que la historia, la geografía, la gramática y todas las ciencias, artes y letras converjan al objeto de arrancar a la juventud todas las creencias y halagar todos sus apetitos (legajo núm. 13)».²⁸

El pedagogisme racionalista ferreria aspirava a superar diferències entre republicans. Així, confessava a De Buen que:

«Es muy sensible, D. Odón, que las pasiones políticas separen a los hombres que por sus aspiraciones, o al menos por su propaganda, debieran verse siempre unidos. Ya sabe usted cuán desengañado estaba yo de la política, y ahora, con estas nuevas divergencias y extrañas orientaciones, se me arraiga más la convicción de que por la enseñanza racionalista y educación societaria se podrá ir más, mucho más allá que con las luchas electorales».²⁹

També en aquest sentit, el d'intentar fer de pont entre faccions antimonàrquiques, Ferrer era un perill. L'auditor destaca la voluntat de Ferrer de treballar discretament pel triomf de la república social, però sense comprometre's en les lluites polítiques de les faccions republicanes:

«Quiere ser siempre el más avanzado, quiere marchar delante del uno; pero al mismo tiempo desea que su nombre no figure; aspira a esfumarse, a trabajar en la sombra, y por ello, a pesar de que ha sido uno de los hombres más revolucionarios de España, nunca ha sido jefe; y cuando D. Odón de Buen, al celebrarse un renombrado mitin con el fin de que todas las fracciones del partido republicano quedaran unidas bajo la jefatura de Salmerón, recabó de Ferrer autorización para que figurara su firma en la convocatoria para aquel acto, el procesado se negó a ello (carta de 8 de abril de 1903), recabó su libertad de acción para seguir trabajando en la obscuridad, y expresó su inquebrantable decisión de no figurar a la cabeza de ningún partido político».³⁰

²⁸ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 70-71.

²⁹ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 57.

³⁰ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 56 i s.

L'únic antídoto de la divisió de l'esquerra és estar d'acord en la tasca educadora radical. En aquest sentit, segons l'auditor, «merece especial mención la contestación dada por el acusado a una carta de D. Odón de Buen, en que lamentándose este de que había estado a punto de ser víctima del atentado de Hostafranch, pues iba en compañía de Salmerón, expresando que dicho atentado se preparó por gentes de la intimidación de Ferrer, y que por tal motivo se veía privado de visitarle (Ferrer se hallaba entonces en la Cárcel Modelo de Madrid), porque temía hallar allí personas con quien deseaba no encontrarse, le dice Ferrer, en carta de 25 de mayo de 1907: “Sobre lo de no venir a verme, siento sea por lo que usted dice, pues estoy seguro que en mi locutorio no hay nadie cuya presencia pudiera molestarle; si se refiere a Lerroux, no le vi en un año más que tres o cuatro veces, y en todo no habrá llegado a un cuarto de hora. Es muy sensible, D. Odón, que las pasiones políticas separen a los hombres que por sus aspiraciones, o al menos por su propaganda, debieran verse siempre unidos. Ya sabe usted cuán desengañado estaba yo de la política, y ahora, con estas nuevas divergencias y extrañas orientaciones, se me arraiga más la convicción de que por la enseñanza racionalista y educación societaria se podrá ir más, mucho más allá que con las luchas electorales”». ³¹

Si era un corruptor de joves, no menys ho era d'adults, com ja s'ha vist a propòsit de l'entabanament d'E. Meunié. L'acusat era pròpiament la icona de l'anarquisme català absolutament perniciós:

«Por eso, al cerrarse el año 1906 la Escuela Moderna, procuró Ferrer abrir paso a su propaganda, llevando a la Escuela de la Casa del Pueblo, a la Solidaridad Obrera, y a todos y a cada uno de los numerosos Centros políticos radicales establecidos en Barcelona y en Cataluña, sus textos, sus folletos, sus libros, y de este modo, suavemente, sin suscitar recelos, sin levantar protestas y con el antifaz de proporcionar al pueblo una educación racional y científica, ha ido apoderándose de los elementos más activos de los partidos avanzados, de tal suerte, que en la actualidad no podrán éstos intentar en Cataluña movimiento alguno político, sin verse arrollados por la ola anarquista, que los envuelve y arrastra á la revolución social». ³²

³¹ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 57.

³² *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 58.

Els lerrouxistes es van anar adonant que Ferrer era més pròxim dels llibertaris:

«Ya se percataron de ese mal determinados elementos del partido republicano, como lo prueban las gestiones que en el pasado año se hicieron para desterrar de sus Escuelas los textos de Ferrer (cartas de Colominas y Bertelosi a Ferrer, paquetes núms. 3 y 11); pero los sucesos han demostrado que ya era tarde, pues el mal estaba hecho».³³

Sigui com sigui, l'Escola Moderna i el seu projecte esdevenien un èxit mediàtic internacional:

«Un detenido examen de las cuentas de la Escuela Moderna y de las publicaciones dirigidas por Ferrer, a que por apremios de tiempo no ha podido dedicarse el auditor, pondría de manifiesto la extensísima labor de propaganda anarquista realizada durante los últimos años; pero tomando a granel algunos datos que la simple lectura de varios documentos suministra, aparece que según un impreso que con el epígrafe de Pour Francisco Ferrer, y que escrito en francés y en inglés, obra en el paquete número 24, el año 1906, antes del atentado contra SS. MM., contaba Ferrer, sólo en la provincia de Barcelona, con 47 sucursales de la Escuela Moderna, cuyo número se ha elevado después prodigiosamente, extendiéndose no solo a las restantes provincias catalanas, sino a las de Valencia, Granada, Sevilla y otras poblaciones de Andalucía; y sus libros, folletos y revistas dirigidas no ya a los niños, como los textos de las Escuelas, sino al elemento viril de la clase obrera, cuentan hoy con amplio mercado en España y América, publicándose numerosas traducciones de cuantas obras ácratas y anarquistas se producen en el extranjero, agotándose rápidamente las ediciones de varias de ellas, que inmediatamente son sustituidas por otras en mejores condiciones que la anterior; siendo también de observar que cuando alguno de los centros políticos que se surten de sus obras, aparece moroso en el pago de los pedidos, no es apremiado por Ferrer; quien sin duda estima es más revolucionario recoger en su día el fruto que puedan producir sus obras, que cobrar de momento unas cuantas pesetas».³⁴

³³ Ibid.

³⁴ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 58.

I tot plegat feia —peça excelsa del discurs conservador antiferrerià!— que:

«Con estos antecedentes, suministrados por sus mismas cartas, no es de extrañar que cuando, en la semana abyecta, turbas de mujeres y adolescentes prendían fuego en las iglesias y conventos, profanaban sepulturas y arrastraban por las calles de Barcelona los cadáveres y momias de las monjas; cuando otra turba de mujeres detenía en el campo de Galvany a una monja que, ocultando entre sus hábitos algunos fondos y objetos que deseaba sustraer a la rapacidad de los asaltantes, y despojándola una a una de sus prendas, hasta dejarla en camisa, le robaron cuanto llevaba, y después de deliberar si la arrojaban o no a las llamas en que ardía su convento, la dejaban marchar en medio de las chacotas y burlas más groseras y degradadas; cuando uno de los rebeldes, tomando en sus brazos el cadáver momificado de otra monja, después de bailar con él, lo profanó de un modo brutal; cuando otro rebelde, al hallar entre las ruinas de un convento incendiado una hermosísima imagen de la virgen, la dirigió los más obscenos requiebros, y después de besarla y abrazarla, le levantó el manto, y echándose sobre la imagen, simuló con sus movimientos la más perversa de las profanaciones; y cuando tantos otros actos de barbarie sectaria se cometieron en Cataluña, la conciencia pública, indignada, exclamase unánimemente: ésta es la obra de Ferrer; y no se equivocaba por cierto, pues los que la realizaron estaban unidos a él con la relación de fruto y semilla, de efecto y causa, de discípulo y maestro, de jefe que manda y soldado que obedece».³⁵

No oblidem que el mateix general ultra Ramón Pastor poc temps abans havia refusat la possibilitat de gràcia per a un altre dels condemnats de la Setmana Tràgica, el carboner disminuït Ramón Clemente.³⁶

«Demostrándose, por cuanto se deja expuesto, que los hechos justiciables merecen el calificativo de rebelión militar, y que el procesado ha intervenido en ésta con la participación de jefe, resulta evidente que se halla incurso en la pena señalada por el párrafo 1º del artículo 238 del Código de justicia militar, o sea en la de muerte, con la accesoria que se consigna en la sentencia del Consejo; y considerando que son legales y pertinentes cuantas

³⁵ *Juicio ordinario...* Reedició de 2009: 59 i 60.

³⁶ Bergasa, Francisco (2009). *Quién mató a Ferrer i Guàrdia?* Madrid: Aguilar: 491-497, 549, etc.

declaraciones se hacen en el fallo consultado respecto al abono de prisión, en caso de indulto, y a la apreciación de las responsabilidades civiles dimanantes de la criminal atribuida al reo, el auditor da aquí por reproducidas, para no hacer más largo este dictamen, cuantas consideraciones legales se exponen en el parecer del asesor respecto a dichas responsabilidades, con la sola aclaración de que estas han de entenderse impuestas subsidiariamente, de suerte que, si en otras causas se declarase responsables criminalmente a determinados reos por haber intervenido de un modo personal y directo en la ejecución de algún delito de incendio, estrago u otro cualquiera que produzca responsabilidad civil, dichos reos serán responsables antes que Ferrer en los delitos de que respectivamente sean declarados autores.

Por lo expuesto, considerando el auditor que la sentencia consultada se ajusta estrictamente a la Ley, y la resultancia del proceso, y siendo de aquellas que, con arreglo al número 10, artículo 28 de nuestro Código, han de hacerse ejecutorias por la autoridad judicial, cualquiera que sea la pena impuesta, procede que V. E. se sirva conferirle dicho carácter, otorgándole su superior aprobación.

Si V. E. así lo acuerda, deberá cumplimentarse lo prevenido en el párrafo 3º del artículo 633 de nuestro Código, dándose conocimiento al Gobierno de este fallo por medio del Excmo. Sr. Ministro de la Guerra, a quien se remitirá copia autorizada de él, suspendiéndose su ejecución, en espera de que el Gobierno conteste quedar enterado, el cual, una vez recibido, se unirá a los autos y se procederá en la forma que disponen los artículos 636 y siguientes del ya mentado Código. V. E., no obstante, resolverá. Barcelona, 10 de Octubre de 1909. Excmo. Sr. Ramón Pastor —(Rubricado).5.576—. Hay un sello que dice: Auditoría de Guerra de Cataluña».

ASSAJOS I ESTUDIS
ESSAYS AND RESEARCHES

ASSAJOS I ESTUDIS

La influència germànica i la pedagogia catalana. 1900-1939

German education and catalan pedagogy 1900-1939

Jordi Monés i Pujol-Busquets

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

Data de recepció de l'original: gener de 2010

Data d'acceptació: març de 2010

ABSTRACT

The article studies the influence that Germanic education had in Catalonia, with some references to the rest of the Catalan Countries. It first has a brief description of the evolution of the German School influence in Catalonia during the 19th century, basically from the German-Swiss Pestalozzi and its follower Fröbel, and in second instance from Herbart. The main part of the article is centered during 20th century, before the Spanish war (1936-1939). It studies two aspects of the German influence: the more specific pedagogical aspect and the politico pedagogical aspect.

The first aspect comprises Herbart's and the postherbartian influences with a references to Dewey and his impact in Catalonia through his relationship with the German pedagogical world. In the context of the evolution of the Germanic schools from Johann Gottlieb Fichte's *Speeches to the German nation* (1807), it emphasizes the influence of the Natorp Social Pedagogy —University of Marburg— which came through the Madrid group José Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos and María de Maeztu (Natorp translator) and it influenced the Catalan group (Joaquim Xirau, Joan Roura-Parella), although they had greater contact with the University of Berlin, particularly through the influence of Eduard Spranger.

As per the second aspect, the most important influence in Spain and particularly in Catalonia is the concept of *Einheitschule*, which in Catalan took the name of *escola única-unificada*. After a schematic study of the concept before the Republic of Weimar, it studies its application in the public school, from the ideas of unification and the structural changes that broke off with the Napoleonic system of primary and secondary school and higher education

In the last part, there is an evolution of the concept of *Einheitschule*, firstly in Spain and mainly in Catalonia, from the first references that would lead to the creation of the *Institut Escola* to the establishment of *CENU (Consell de l'Escola Única Unificada)*, organism created just after the start of the Spanish War, and the difficulties to implement it; the planned CENU's educational organization (1936) was a structure very similar to the approved by the LOGSE (Educational Act) in 1990.

KEY WORDS: vocational school. Community schools. Weimar Republic. Social Pedagogy. Progressive/Unified school

RESUM

El treball estudia la influència de l'educació germànica a Catalunya amb referències als altres territoris dels Països Catalans. L'estudi dibuixa una breu evolució de la presència de l'escola alemanya al llarg del segle XIX amb referència sobretot al suís d'expressió alemanya Pestalozzi i al seu deixeble Fröbel i, en un segon terme, a Herbart. El gruix del treball, centrat en el període (1900-1939), estudia dos aspectes de la influència germànica: el vessant específicament pedagògic i el vessant politicopedagògic.

Respecte al primer vessant, en el marc de l'evolució de l'escola germànica, es remarca la influència de la *pedagogia social* de Natorp —universitat de Marburg—, que ens arriba a través de José Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos y María de Maeztu, que influïren als catalans Joaquim Xirau i Joan Roura-Parella, tot i que aquests tingueren més contacte amb la Universitat de Berlín —destaca la influència de Spranger.

Quant al segon aspecte, la qüestió que pren més volada és la influència a l'Estat espanyol, i sobretot al Principat, del concepte escola única, que a les nostres latituds es coneix com a escola única-unificada. Després d'un estudi esquemàtic d'aquest concepte abans del triomf de la República de Weimar, s'estudia l'aplicació, al nivell d'escola pública, de les idees que es deriven de la unitat i dels canvis estructurals que trenquen amb el sistema napoleònic d'ensenyament primari, secundari i superior.

Finalment, s'estudia l'evolució del concepte primerament a l'Estat espanyol i especialment a Catalunya, des de les primeres referències a les conceptualitzacions que portarien a la creació dels Instituts Escola fins a l'establiment del CENU, organisme creat al començament de la guerra (1936-1939), i les dificultats per portar a la pràctica el projecte d'aquest organisme.

PARAULES CLAU: escola del treball; comunitats escolars; República de Weimar; pedagogia social; escola nova-unificada.

RESUMEN

En este trabajo se estudia la influencia de la educación germánica, con referencias a los países de lengua catalana, con especial dedicación a Cataluña. Se inicia con una breve evolución de la presencia de la escuela alemana a lo largo del siglo XIX, a través de las figuras de Pestalozzi de expresión alemana y de su discípulo Froebel y en un segundo término de Herbart. Centrado en el período 1900-1939, se incide en dos aspectos de la influencia germánica: la específicamente pedagógica y la vertiente político-pedagógica.

En cuanto al primer aspecto, en el marco de la evolución de la escuela germánica, se estudia la influencia de Herbart y los postherbartianos y el influjo de la *Pedagogía social* de Natorp —universidad de Marburgo— que nos llega a través de José Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos y María de Maeztu los cuales influyeron en los catalanes Antoni Xirau y Joan Roura Parella que tuvieron, sin embargo, un mayor contacto con la universidad de Berlín, destacando la influencia de Spranger.

El aspecto más destacado es la influencia en el Estado español y de una manera especial en Cataluña, del concepto escuela única que en nuestras latitudes se conoce como escuela única-unificada. Después de un estudio de este concepto con anterioridad al triunfo de la República de Weimar, se estudia la aplicación, a nivel de escuela pública, de las concepciones derivadas de la unicidad y de los cambios estructurales que rompen con el sistema napoleónico de enseñanza primaria, secundaria y superior.

Se concluye el trabajo con el estudio de la evolución del concepto escuela única-unificada, en el Estado español y sobre todo en Cataluña, desde las primeras referencias a las conceptualizaciones que supondrían la creación de los diversos Instituto Escuela hasta llegar al establecimiento del CENU, organismo creado al comienzo de la Guerra (1936-1939) y las dificultades de llevar a la práctica el proyecto de dicho

organismo Vale la pena recordar que. El CENU planteaba, en 1936, una estructura prácticamente idéntica a la de la LOGSE, el 1990.

PALABRAS CLAVE: escuela del trabajo. Comunidades escolares. República de Weimar. Pedagogía social. Escuela nueva-unificada

1. ELS PRECEDENTS

El nostre interès per la renovació educativa fou més aviat escàs fins ben entrat el segle XIX, en els graus primari i secundari, si més no, en comparació dels canvis que es començaven a manifestar en alguns països europeus. Pel que fa al món germànic, les úniques referències es limitaven a les experiències de Pestalozzi i Fröbel, una forma indirecta de recordar les idees de Rousseau sobre la bondat innata de l'home i la idea de considerar l'infant com un ésser amb trets característics propis.

Pel que fa a Pestalozzi, d'expressió alemanya, va exercir una gran influència sobre l'alemany Fröbel. L'educador suís sempre va gaudir d'un gran predicament entre els mestres renovadors: encara trobem els anys quaranta del segle XIX algunes experiències vinculades a Pestalozzi, tant a Catalunya com al País Valencià i a les Illes.¹ A partir dels anys cinquanta, però, es va començar a considerar com una mena de clàssic. La modernitat passava fonamentalment per Fröbel i, en menor grau, per Herbart.

Al marge de la influència directa d'aquests dos grans pedagogs, cal recordar l'obra de Mariano Carderera, que havia estat director de l'Escola Normal de Barcelona, l'obra principal del qual fou declarada llibre de text de les Escoles Normals. En aquest text hi ha apartats específics dedicats a les experiències pestalozzianes i als jardins d'infants fröbelians, amb la qual cosa els normalistes en tenien, com a mínim, constància.²

No resultava fàcil la introducció de novetats en el camp pedagògic, amb un clima contrari a qualsevol tipus de canvi. En el cas, per exemple, de Fröbel, Julián López Catalán, director d'una escola de pàrvuls de Barcelona declarada modèlica, va escriure una obra en quatre capítols de la qual, dels vint-i-vuit

¹ Sobre la influència de Pestalozzi als Països Catalans i a l'Estat en general, hi ha molta bibliografia per tornar a insistir-hi.

² CARDERERA, Mariano. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. 3a ed. Madrid: Librería de Gregorio Hernando, 1856 (4 vol.), pàg. 1883-1886.

dedicats a continguts, estudia el mètode fröbelià. Malgrat tot, tracta aquesta qüestió més des d'un punt de vista tècnic que no pas conceptual.³

Tot fa pensar que la influència de Fröbel a Catalunya fou determinada per la difusió que va fer l'ILE (Institución Libre de Enseñanza), a través del seu *Boletín*, de la pràctica de la pedagogia fröbeliana a la seva escola primària i la influència que aquesta institució va exercir arran de la creació d'una càtedra de Pedagogia Fröbel a l'Escuela Normal Central de Madrid.⁴ Cal recordar, en aquest sentit, una sèrie de ponències i comunicacions que es van presentar al Congreso Pedagógico de Madrid de 1882.⁵

Em fa la impressió que hi havia diferents parvulistes que coneixien les tècniques fröbelianes. Voldria recordar el cas de Pedro Villuendas, mestre públic parvulista de Badalona, que donà mostres de conèixer i comprendre les idees fröbelianes.⁶ D'origen aragonès, era pare de Maria Villuendas, una de les mestres que va assistir a Roma al segon Congrés Internacional Montessori, pensionada per la Diputació de Barcelona.

A més de Fröbel, i a un nivell força més elemental, hem d'apuntar un cert interès per les aportacions del filòsof Herbart. Cal recordar que això fins i tot generà una certa controvèrsia entre el mateix Mariano Cardedera, que considerava Herbart un pedagog de segona fila, i Santos M. Robledo, inspector general d'Instrucció Pública.⁷

La curiositat pel món germànic o, fins i tot, la influència, que aquest va exercir sobre el nostre context educatiu, van venir primordialment des de dos sectors clarament diferenciats: per una banda, l'estrictament pedagògic, i per l'altra, allò que podríem considerar context politicopedagògic, tot i que, en el cas alemany, ambdós estan, moltes vegades, íntimament lligats.

³ LÓPEZ CATALÁN, Julián. *El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica aplicada a las escuelas de párvulos*. Barcelona: Bastinos, 1866.

⁴ Consulteu: JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, Antonio. *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid: Universidad Complutense, 1996 (4 vol.). (En diversos passatges dels diferents volums d'aquesta obra s'evidencia la importància que atorgava l'ILE a la pedagogia de Fröbel.)

⁵ COSSÍO, Manuel Bartolomé. «Carácter, sentido y límites que deben tener la educación primaria en sus diferentes grados [...]». *Congreso Nacional Pedagógico*. Madrid: Sociedad del Fomento de las Artes, 1883, pàg. 82-87. (En aquesta comunicació, Cossío ja planteja el caràcter educatiu de l'ensenyament secundari, i a la pàg. 87 fa referència a Fröbel.)

⁶ VILLUENDAS, Pedro. «Discurso de D. Pedro Villuendas. Profesor de Escuela a la Ilustre Junta Local». *El Badalonés*, núm. 64 (20 de juliol de 1895).

⁷ COLOM I CAÑELLAS, Antoni J. Pròleg a: Johann Friedrich HERBART. *Esbós per a un curs de pedagogia*. Vic: Eumo Editorial / Diputació de Barcelona, 1887, pàg. LII-LIII.

2. L'INTERÈS PER L'ESCOLA ALEMANYA

Tant a Catalunya com als Països Catalans en general, coneixem molt poques referències que ens parlin de la presència de Herbart, al marge d'alguna qüestió molt puntual, pel que fa a Mallorca.⁸ Haurem d'esperar fins a la segona dècada del segle XX perquè hom hi comenci a mostrar un cert interès. En realitat, aquesta serà una característica del moviment català renovador fins a 1931, idea repetida diverses vegades per Alexandre Galí. Es tractava, en primer lloc, de conèixer el que era i havia estat el moviment pedagògic als països d'avantguarda.

Aquest interès, que s'inicia amb l'obra pedagògica de Johann Friedrich Herbart (Oldenburg 1776 - Gottingen 1841), es començarà a manifestar al Principat d'una manera significativa arran d'una conferència publicada a *Quaderns d'Estudi*, el 1915, i en un curs a l'Escola d'Estiu de 1917.

En el primer cas, es tracta del resum d'una conferència que va fer Eugeni d'Ors als Cursos Monogràfics d'Alts Estudis i d'Intercanvi organitzats per la Mancomunitat,⁹ on Ors ens situa davant de la importància de l'obra de Herbart a partir del seu ideari intel·lectual i ens exposa com es pot aprofitar l'obra herbartiana des de la perspectiva de la pedagogia catalana, en aquell moment sota la batuta d'Eugeni d'Ors.

La Pedagogia de Pestalozzi i de Rousseau és empírica, té caràcter sentimental, la seva fi és acostament a l'obra de la natura i es serveix de la intuïció com a instrument. Amb Herbart trobem que la Pedagogia adquireix base filosòfica que li donen l'Ètica i la Psicologia; consideren com a fi la moralitat individual i l'instrument psicològic és la percepció: és pedagogia intel·lectualista. Constitueix una temptativa de sistematització científica però no arriba a la sistematització filosòfica. La nostra Pedagogia donarà un pas més i d'intel·lectualista es convertirà en idealista. Es servirà també de l'Ètica i de la Psicologia però diferents. La Psicologia serà superada; s'acceptarà en la seva totalitat la teoria d'Herbart, procurant completar-la.⁹

⁸ COLOM I CAÑELLAS, Antoni J. Pròleg a: Johann Friedrich HERBART. *Esbós per a un curs de pedagogia*. Op, cit., pàg. LIV.

⁹ Eugeni d'Ors. «La pedagogia en els cursos monogràfics d'alts estudis i d'intercanvi». (Extracte fet pels alumnes assistents al curs.) *Quaderns d'Estudi*, núm. 2, novembre de 1915, pàg. 25-26.

En un altre ordre de coses, cal parlar de l'esquema herbartià que va presentar Joan Palau Vera en un curs de sis lliçons que va impartir a l'Escola d'Estiu de 1917, sobre «L'estudi dels animals a l'escola primària».¹⁰ Sembla que aquest curs va causar gran impacte entre els mestres que estaven en l'òrbita del moviment catalanista. Aquest curs representava una novetat, atès que les primeres traduccions de Herbart al castellà no van aparèixer fins a 1923 i 1925.¹¹

També cal tenir en compte la curiositat en relació amb la psicologia d'Ernest Meumann (Uerdingen 1862 - Hamburg 1915) i els seus treballs sobre la importància del medi familiar en el fet educatiu, donada a conèixer per Modest Bargalló¹² en quatre lliçons a l'Escola d'Estiu de 1918.¹³ També interessaren els treballs de Wilhelm Maximilian Wundt (Neckarau-comtat de Baden 1832 - Grossborten, Leipzig 1920), pare de l'experimentació psicològica i els estudis dels filòsofs postherbartians de la Universitat de Heidelberg, que foren introduïts per Consol Pastor en un curs que va professar a l'Escola d'Estiu de 1918.¹⁴

He parlat fins ara d'interès per l'obra de Herbart i els herbartians i altres aspectes de la pedagogia alemanya que impactaren fins a un cert punt els mestres catalans: a partir d'ara, però, començaré a parlar de qüestions que entren en l'òrbita d'allò que podem etiquetar més aviat com a influència.

En relació amb la incidència en el món cultural i pedagògic català, la Constitució de Weimar i les reformes educatives promogudes per la socialdemocràcia alemanya marquen un punt d'inflexió en la forma en què els nostres pedagogs observen de molt a prop l'evolució que es vivia a Alemanya arran de la derrota del Reich a la Primera Guerra Mundial.¹⁵

¹⁰ PALAU VERA, Joan. Resum de Ramon TORROJA. «L'estudi dels animals a l'escola primària». *Quaderns d'Estudi*, vol. III, núm. 1 (maig de 1918), pàg. 19-24.

¹¹ Vegeu: *La pedagogia derivada del fin de la educación*. Madrid: Revista de Pedagogía, 1923; *Bosquejo de pedagogía*. Madrid: Revista de Pedagogía, 1925.

¹² Si us interessa conèixer la trajectòria de Modest Bargalló, podeu consultar: DEL POZO ANDRÉS, M. del Mar; SEGURA REDONDO, Manuel; Díez TORRE, Alejandro R. *Guadalajara en la historia del magisterio español*. Universidad de Alcalá de Henares, 1986, pàg. 209-214.

¹³ BARGALLÓ, Modest. «La pedagogia experimental de Meumann». *Quaderns d'Estudi*. Primera lectura, any III, vol. III, núm. 2 (juny de 1918), pàg. 108-118; Segona lectura, any III, vol. IV, núm. 1 (octubre de 1918), pàg. 30-41; Tercera lectura, any III, vol. III, núm. 2 (juny de 1918), pàg. 73-87; Quarta lectura, any IV, vol. II, núm. 1 (febrer de 1919), pàg. 1-17.

¹⁴ PASTOR, Consol. *Quaderns d'Estudi*, vol. VI, 1918, pàg. 67-87. La conferenciant es va referir concretament a: Rudolf Hermann Lotze (1817-1882), Gustav Theodor Fechner (1801-1887), Hermann I. F. von Helmholtz (1821-1894), Eduard von Hartmann (1842-1906) i Théodule Ribot (1839-1916). També va parlar de Wilhelm Wundt i de William James, autors que ja eren coneguts a Catalunya.

¹⁵ Ignoro com Alexandre Galí i altres pedagogs catalans van seguir l'evolució de les discussions davant

Seguint, en certa manera, les pautes de l'autor del *Glosari*, Alexandre Galí ens recorda, abans que res, que les noves reformes se situen en la mateixa tradició germànica, fins i tot en el cas dels canvis que poden aparèixer com a més innovadors i que, al seu entendre, ja s'havien plantejat abans de la guerra.

Seria equivocat pensar que les reformes actuals de l'ensenyament a Alemanya representen un capgirament imprevist, dut per les circumstàncies, o una improvisació ardida sota la direcció d'uns quants. Tot el que s'ha fet respon per complet a un pensament que va cristal·litzant de fa segles i constitueix el moll de la vida alemanya, no sols en l'ordre educatiu, sinó en la seva més vasta esfera del govern i sobretot del règim social, un règim social tan propi, tan definit que passa a ésser règim nacional per excel·lència enfront de tots els altres que puguin existir en el món. Nosaltres no ens acontentaríem de dir que l'arrel de les actuals reformes es troba en els grans pedagogs Comenius, Froebel, Pestalozzi, sinó en els grans artistes, en els grans filòsofs, definidors i plasmadors de l'ànima nacional: Fichte, Hegel, Schiller, fins aquells que per llur universalitat semblen transcendir l'esfera alemanya com Kant i Goethe.

[...] *L'escola unificada, l'escola del treball i àdhuc l'escola extraconfessional*, que constitueixen les bases essencials de l'actual reforma de l'ensenyament, tenen arrels profundes i poderoses en el pensament alemany que neix i es produeix del fons dels segles amb excepcional (precisa dir-ho) consistència. La reforma ja estava implícitament plantejada. El daltabaix polític no ha fet més que facilitar el camí de l'execució.¹⁶

En el marc de l'evolució de l'escola germànica, des de finals del segle XVIII, hom atorga una especial importància a Paul Gerhard Natorp (Düsseldorf 1854 - Marburg 1924). La seva obra s'arreglera sobretot en el terreny de la filosofia, d'influència kantiana, més que no pas en el camp de la pràctica pedagògica.

d'aquesta reforma. Segurament els ho va impedir la Dictadura de Primo de Rivera, amb una censura molt més dura a Catalunya que no pas a Madrid, per exemple. Malgrat tot, durant aquest període, apareixen textos que es refereixen a aquesta qüestió.

¹⁶ GALÍ, Alexandre. «Les reformes d'ensenyament a Alemanya». *Butlletí dels Mestres*, núm. 7 (1 d'abril de 1922), pàg. 98.

Elabora la idea de pedagogia social, que fa referència a l'estreta relació entre cada comunitat i la seva cultura, per sobre de qualsevol individualisme.¹⁷

En el món pedagògic madrileny, al nivell teòric, hi haurà una gran influència del pensament educatiu alemany, que arribarà a l'Estat espanyol procedent de Marburg (fonamentalment Natorp, a través de José Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos i María de Maeztu, una de les principals traductores de l'obra de Natorp). Val a dir, però, que trobem també referències sobre Natorp, ja l'any 1917, a *Quaderns d'Estudi*.¹⁸

Altrament, el grup de Madrid exercí una forta incidència en la generació catalana que havia d'encapçalar el reformisme pedagògic republicà, sobretot a través de Joaquim Xirau i Joan Roura-Parella.¹⁹ Cal tenir en compte, però, les diferències entre aquest grup i el grup madrileny esmentat abans, les quals ens explica molt bé Conrad Vilanou:

És lògic, doncs, que bona part dels reformadors pedagògics de l'Espanya republicana mirés vers el sistema pedagògic de Weimar, que viatgessin fins a Berlín per tal d'estudiar pedagogia. Si la generació de 1914 —amb Ortega, Fernando de los Ríos i María de Maeztu— s'havia desplaçat a Marburg per conèixer les propostes de l'idealisme neokantià (Natorp principalment), la generació universitària que havia d'encapçalar el reformisme pedagògic republicà va fixar els seus ulls en la universitat de Berlín, on impartien docència professors de la talla de Spranger, que, al llarg de la seva vida, havia mantingut unes excel·lents relacions amb Kerschensteiner. Tal fenomenologia va comportar un canvi radical en la direcció intel·lectual de la pedagogia a casa nostra, ja que es va contactar amb la pedagogia de

¹⁷ Es van traduir diverses de les seves obres al castellà: *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1913; *Religión y humanidad: la religión dentro de los límites de la humanidad: contribución a la fundación de la pedagogía social*. Barcelona: Casa Editorial Estudio, 1914; *Curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1915; *Pestalozzi: su vida y sus ideas*. Barcelona: Editorial Labor, 1931.

¹⁸ GARCÍA MORENTE, Manuel. «La pedagogia social de Natorp». *Quaderns d'Estudi*, any I, 1916, vol. II, núm. 3, pàg. 193-202. Aquest mateix any hi ha una referència a un treball de ROYO VILLANOVA sobre «La pedagogia social».

¹⁹ Joaquim Xirau va tenir molta relació amb Ortega y Gasset, així com també amb Fernando de los Ríos. Pel que fa a Roura-Parella, la influència de la pedagogia alemanya fou molt més directa. Vegeu: COLLEDMONT, Eulàlia; VILANOU, Conrad (eds.). *Joan Roura Parella. En el centenari del seu naixement (1897-1983)*. Universitat de Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació, Facultat de Pedagogia, Nadal de 1997, pàg. 71

les ciències de l'esperit (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) que cultivaven Flitner, Friachseisen-Köhler, Litt, Nohl i Spranger.²⁰

La generació del reformisme republicà presenta, en relació amb el que podríem considerar la gent del període de la Mancomunitat, diferències politicoideològiques. Aquest tipus de diferències són, al meu entendre, menys importants del que hom acostuma a manifestar, tot i que la distància entre l'ètica republicana i l'estètica orsiana i tot el que se'n deriva, al nivell social, és ben evident, almenys a primer cop d'ull.

Tot i les distàncies respecte a l'imperialisme cultural orsià i a desgrat de la defenestració de Xenius l'any 1921, a Catalunya encara es respirava un clima noucentista que amb la proclamació de la República agafa un nou tremp sota l'orientació política de l'Esquerra Republicana de Catalunya que comptà amb la col·laboració de la Unió Socialista [...]

El discurs pedagògic de Xirau és —com el culturalisme moralista de Serra Hunter o la pedagogia política de Campalans— radicalment ètic, perquè apunta a la formació de la voluntat. Per la seva banda, la pedagogia orsiana s'havia presentat enmig d'un halo marcadament estètic, això és, d'un esteticisme que volia de la vida humana una obra d'art clàssica, talment com si es tractés de la restauració neoclàssica d'un civilisme basat en l'ordre i l'arbitri de les antigues *polis* gregues i que havia estat rehabilitat pel neoidealisme (Croce, Gentile).²¹

Tot i el que acabo d'exposar, que reflecteix, amb poques paraules, el pensament de Joaquim Xirau i Eugeni d'Ors, no podem oblidar un aspecte molt important. Les diferències entre el grup encapçalat per Galí i el que té com a capdavanter Joaquim Xirau, són, al meu entendre, en certa part, generacionals, fet que, atesa l'evolució que havia fet el país, resultava prou important. La primera generació era formada per pedagogs autodidactes, amb estudis ofi-

²⁰ VILANOU TORRANO, Conrad. «Metròpoli, república i democràcia: l'idealisme platònic de Joaquim Xirau (1895-1946)». *XV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Municipi i Educació*, 15, 16, i 17 de novembre de 2001, pàg. 249.

²¹ VILANOU, Conrad. «Joaquim Xirau (1895-1946). Quan la filosofia esdevé pedagogia». *Quaderns del Mercadal*. Fundació Universitària de Girona. Innovació i Educació, núm. 1 (juny de 2001), pàg. 27.

cials o no, que havien completat el seu treball a l'escola, amb estades als grans centres pedagògics europeus i americans, i la de la República eren, en la seva major part, professionals universitaris que havien completat els seus estudis en universitats estrangeres.

Amb aquesta referència, no intento ni valorar ni menysvalorar ningú, sinó simplement fer una constatació. En ambdós casos, la trajectòria intel·lectual i el mateix tarannà individual de cadascun dels pedagogs i sobretot la situació sociocultural dels períodes 1907-1923 i 1930-1938 hi tingueren el seu paper. En aquest plet no es pot parlar, en cap moment, de caixa o faixa. Altrament, no hem d'oblidar que no és el mateix el discurs pedagògic republicà i la realitat escolar d'aquells anys, més propera a l'etapa anterior del que pot semblar a primera vista.²²

En parlar d'aquesta qüestió, no podem oblidar l'establiment per part de Joaquim Xirau del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, el 1930. Amb aquest organisme Xirau pretenia, sobretot a partir de la proclamació de la República, entre altres coses, integrar al Seminari tots els graus de l'ensenyament.

El més important, però, és que gràcies al Seminari i a la creació, el 1933, de la Secció de Pedagogia, a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, podem començar a parlar de pedagogia universitària, la qual, en aquest cas concret, se centrarà en tres eixos: Pedagogia sota la direcció de Joaquim Xirau, Psicologia sota la batuta d'Emili Mira i Biologia, encapçalada per Margarida Comas.

A través del Seminari de Pedagogia, des de la primera intervenció de Ferrière, el desembre de 1930,²³ van passar per Barcelona grans figures de la pedagogia, la psicologia i la filosofia mundial.²⁴ A través d'aquests contactes entraran a Catalunya les idees pedagògiques d'Eduard Spranger (1882-1963) (en la filosofia del qual es basava la pedagogia del treball de Georg Kerschensteiner

²² És una qüestió que sempre m'ha preocupat, que caldria estudiar amb un cert deteniment.

²³ Voldria recordar, però, que Ferrière, quan va pronunciar aquesta conferència, ja feia anys que era completament sord.

²⁴ A l'hora de la veritat el projecte inicial no es va complir totalment, malgrat que va tenir un gruix important. Tot i que el treball que cito no parla del conjunt del Seminari sinó d'una conferència concreta, dóna molta informació sobre els professors que feren conferències al Seminari. Vegeu: «El sentit de l'humanisme». Conferència pronunciada per Ernest Robert Curtius al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona el mes d'abril de 1932. Transcripció i presentació per Albert Esteruelas i Teixidó (Universitat de Barcelona) a *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 9-10 (2006-2007), pàg. 336-345. Sabem que, entre altres, hi feren conferències, el 1932: Oliver BRACHFELD: «La psicologia d'Alfred Adler»; E. VERMEYER, de la Universitat de Brussel·les: «Aspectes de la psicologia infantil».

(1853-1932). Spranger havia de participar en un curs organitzat pel Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma de Barcelona durant el curs 1933-1934, però no hi ha constància que hagués vingut.²⁵

Tingueren gran acollida les idees procedents de l'idealisme democràtic que inspirà la República de Weimar. Ja abans d'aquesta època, al començament de les reformes escolars de la socialdemocràcia alemanya, Claparède, figura central a l'Escola d'Estiu de 1920, féu una conferència a l'Escola Elemental del Treball on exposà el mètode de Kerschensteiner com a eina per crear un sentiment social entre els alumnes, així com la concepció del pedagog alemany en relació amb l'escola com a comunitat de treball.

El pedagog muniquès tingué gran ressonància des de l'època de la dictadura primoriverista i sobretot a la Catalunya de la República, com ho testimonien les seves traduccions publicades, a Catalunya, sobretot per l'editorial Labor.²⁶ Kerschensteiner considerava que l'escola tradicional no podia impulsar el treball cooperatiu, ja que la seva essència era la promoció el treball individual. Enfront d'aquesta problemàtica, per superar aquest escull, preconitzava l'escola del treball, una de les diverses formes d'escola activa. Com diu A. Galí:

L'escola del treball no vol ser únicament una escola on es practiquin els treballs que podríem anomenar *manuals*. Dins d'aquestes formes externes hi ha a Alemanya un pensament d'educació, fill de l'esperit nacional, d'imponderable transcendència. *L'escola del treball* és el tipus d'escola idealístic en virtut del qual cada alumne, per les activitats pròpies, es produeix al món.²⁷

Altrament, el tipus d'escola pública que proposava l'esmentat pedagog, d'acord amb la idea de l'escola del treball, se centrava en la identificació i els interessos de l'Estat, una comunitat moral en continu perfeccionament. El pensament educatiu del pare de les comunitats de treball concordava amb l'idealisme democràtic de la República de Weimar, sobretot en els punts següents:

²⁵ VILANOU, Conrad. «Entre Ginebra i Berlín: Joan Roura-Parella i la renovació pedagògica». *La renovació pedagògica*. Girona: CCG edicions, 2003, pàg. 219.

²⁶ Recordaré en aquest sentit: G. Kerschensteiner. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, 1929; *Esencia y valor de la enseñanza científico-natural*, 1930, obra reeditada durant la República.

²⁷ GALÍ, Alexandre. «Les reformes d'ensenyament a Alemanya». *Butlletí dels Mestres*, núm. 7 (1 d'abril de 1922), pàg. 99.

- Propugnava una concepció elitista de la instrucció cívica
- Atorgava un paper central a la intervenció de l'Estat en el món de l'escola
- Propiciava una nova forma d'autoritat, canviant en la forma però immutable en el fons

La importància atorgada a l'ideari del pedagog muniquès durant l'època republicana és fàcilment explicable si tenim en compte que les seves concepcions suara assenyalades tenien molts punts de contacte amb el pensament educatiu del republicanisme del període 1931-1936, tant al Principat com al conjunt de l'Estat espanyol, on s'observa amb gran atenció l'idealisme democràtic de la República de Weimar.²⁸

No podem oblidar tampoc Otto Lipmann, donat a conèixer per Emili Mira, sempre amatent a tot allò que succeïa a l'estranger i en especial a Alemanya. Mira traduí la seva *Psicología para maestros*, que edità la Revista de Pedagogía, els anys 1924 i 1931.²⁹

No voldria tancar aquest apartat dedicat a la incidència de la pedagogia alemanya abans del període republicà sense referir-me a la influència germànica sobre l'escola nord-americana segons unes reflexions d'Eugeni d'Ors en relació amb un llibre de Luigi Visconti sobre la *La pedagogia del romanticismo tedesco*. Aquesta obra permet a Eugeni d'Ors fer unes interessants reflexions sobre els orígens de la pedagogia de Dewey, hereva, segons Visconti, de la tradició alemanya. Respecte al pensament deweyà, ens recorda que:

No solament les idees estaven ja preparades a Alemanya, sinó els mètodes mateixos. Hi havia hagut un Fichte; però també hi havia hagut —seqüència encara de Fichte i del romanticisme de la Sturm und Drang— un Froebel. I Froebel era un germà gran de Dewey, més encara que d'allò que a primera vista pot semblar.

D'altra banda, recollia un fragment de l'obra de Visconti molt més agosarat que l'anterior:

²⁸ Malgrat que aquesta influència es deixarà sentir, com a mínim, fins a 1936, val la pena no oblidar que amb l'ascensió al poder, el 1933, d'Adolf Hitler, la República de Weimar desapareixerà.

²⁹ Extret de: VILANOU, Conrad. «De la fisiologia a la psicotècnia: Emili Mira i la constitució de la psicopedagogia com a disciplina científica». *Emili Mira. Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona, 1998, pàg. 42.

Res, en la metodologia dels pedagogs contemporanis, que no vingui de la pedagogia de Dewey. Res, en la pedagogia de Dewey, que no vingui de la psicologia de Dewey. Res, en la psicologia de Dewey, que no vingui de la filosofia de Fichte.³⁰

3. LA INFLUÈNCIA POLITICOPEDAGÒGICA. L'ESCOLA ÚNICA A ALEMANYA

Tot i que podria tractar diferents aspectes d'aquesta influència, em limitaré especialment a la qüestió que va exercir més incidència sobre el nostre món politicoeducatiu, la qual s'estengué, també, al terreny pedagògic i didàctic. Em refereixo concretament a l'escola única-unificada, en realitat, la denominació que oficialment aquest moviment acabarà adoptant al nostre país.

El terme escola única ha contribuït a la confusió i ha propiciat la utilització dels dos termes indicats, com si es tractés d'una sola cosa, quan en realitat no sempre són sinònims, tot i que els podem considerar complementaris. A vegades però, per comoditat, faré servir indistintament escola única o escola unificada, excepte en els casos en què es diferenciïn clarament.

Crec que resulta imprescindible encetar una síntesi de l'evolució històrica d'aquest concepte, centrada especialment en el cas alemany.³¹ Etimològicament, escola única vol dir escola de la unitat. Fa referència a un nou tipus d'organització escolar que considera el cicle educatiu com una totalitat orgànica que incorpora a l'estructura educativa, de manera articulada i sense solució de continuïtat, les distintes institucions educatives des de l'escola bressol a la Universitat.

Sota una clara influència de la il·lustració francesa i de Locke, el moviment que desembocaria en la modernització de l'escola començava a Prússia, on Frederic el Gran, el 1787, instaurava el primer règim escolar, independent de l'Església. La veritable escola alemanya s'iniciava amb Wilhelm von Humboldt (Potsdam 1767 - Berlín 1836), fundador, el 1810, de la Universitat de Berlín. Aquests primers passos de l'organització escolar alemanya intentaven ser un reflex dels *Discursos a la nació alemanya* de Johann Gottlieb Fichte, publicats el 1807.

³⁰ ORS, Eugeni d'. «Dewey i Fichte». *Quaderns d'Estudi*, vol. VI, 1918, pàg. 92 i 94.

³¹ Es podria parlar d'escola única soviètica, d'escola única francesa..., però entre nosaltres cal parlar d'escola única-unificada alemanya.

El concepte d'escola única tal com s'entendrà al segle XX es presenta, per primera vegada, a l'assemblea de mestres d'Eisenach, que té lloc el 1848,³² on es proclama la necessitat de crear un organisme unitari de la instrucció nacional des de l'ensenyament elemental fins a l'educació superior. La denominació concreta d'escola única no apareixerà fins al 6 d'octubre de 1866, a la Comissió per a la reforma escolar alemanya, com un organisme comú, centrat en tres grups:

- Escola mitjana general, de sis graus, amb exclusió del llatí
- Grau elemental —escola bàsica—, entre tres i cinc anys
- Grau superior, amb tres branques diferenciades: gimnàs (*gymnasium*), gimnàs reial i escola superior reial

Convé tenir en compte, a més, l'abast històric del programa d'Erfurt de 1891, en el qual els socialistes alemanys, vinculats al marxisme, es manifestaven a favor de la laïcitat, l'assistència obligatòria a les escoles públiques i la gratuïtat fins i tot per al material escolar, així com també l'alimentació. Aquestes reivindicacions es feien extensives a l'educació superior.

A partir de començament del segle passat, com a mínim al nivell teòric, l'escola unificada començava a interessar a la major part de pedagogs alemanys, que hi prenien partit o bé a favor o bé en contra. Aquest concepte no quedava circumscribit a una qüestió estructural, sinó que havia d'adaptar-se, també, almenys en línies generals, a la definició que en feia el pedagog alemany Rein.

La escuela unificada es una multiplicidad de escuelas unidas entre si, en la cual se puede desarrollar la capacidad de todos, según su peculiaridad, en la cual no determinen, en primer término, el proceso educativo del niño las circunstancias externas de la vida —riqueza, clase social, confesión— sino en lo esencial la capacidad volitiva y la disposición natural del niño.³³

Quant a la qüestió de les reivindicacions polítiques concretes, a l'assemblea dels mestres alemanys que es va fer a Kiel el 1914, l'escola unificada comença-

³² La Revolució de 1848, el mateix any de l'esmentada assemblea, propicià la revolució nacional burgesa arreu d'Europa, que desenvoluparà el pensament democràtic, el qual, a mesura que avança la segona meitat del segle XIX, evolucionarà cap al socialisme en els sectors més radicals.

³³ REIN, W. *Die deutsche Einheitschule*, 4 Aufl., 1919. Extret de: Lorenzo LUZURIAGA. *La escuela unificada*. Madrid: M. J. Cosano, 1922, pàg. 19. (N'hi ha una versió ampliada: *La escuela única*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931, 125 pàg.)

va a prendre una certa carta de naturalesa. A les conclusions d'aquesta assemblea s'incloïa aquesta proposta de Kerschensteiner.

L'escola pública general, a l'Estat jurídic, és a dir, en aquest Estat que regula automàticament les relacions dels seus membres, segons els principis de la justícia, ha de facilitar a cada infant, sense excepcions, aquella educació a la qual té dret en la mesura de les seves capacitats.

En aquest sentit, cal no oblidar el paper que atorgava Kerschensteiner a l'escola pública, la qual havia de complir tres premisses essencials:

Formar individus capaços de superar la pròpia projecció individual, per integrar-se com a treballadors d'una organització pràcticament total.

Fer comprendre als alumnes que el seu treball té dos vessants: l'interès propi i l'Estat, que en garanteix la supervivència.

Conscienciar l'individu que ha de participar en la configuració de la comunitat moral, a través, precisament, del seu treball.³⁴

Tot i les declaracions teòriques, la realitat de l'escola alemanya, especialment l'ensenyament secundari, abans de la guerra no sembla que fos una meravella ni de bon tros, segons afirmaven uns pedagogs francesos, potser no gaire objectius:

La escuela particularmente secundaria, en Alemania, se halla aún en el punto que estaba al fin del siglo pasado; vive naturalmente en el círculo de edad de los padres que la engendraron; su organización y funcionamiento representan en lo esencial el pensamiento de la generación que ahora va al sepulcro.³⁵

Després del parèntesi de la guerra, a l'assemblea dels mestres de 1919, a més d'estudiar els problemes psicopedagògics que presentava, generalment, la

³⁴ Extret de: CARBONELL, Jaume; MONÉS, Jordi. *L'escola única-unificada. Passat, present i perspectives*. Barcelona: Laia, 1978, pàg. 23-24. (Les Eines Assaig.)

³⁵ Vegeu: «Los franceses y la escuela alemana». *Revista de Educación*, any I, núm. 11 (novembre de 1911), pàg. 760, extret d'*El Diluvio*.

selecció, hom exigia l'escola unificada nacional orgànica articulada, que comportava un magisteri unificat. Calia evitar, també, qualsevol tipus de separació per consideracions socials i religioses.³⁶

Al nivell legislatiu, el primer reconeixement de l'escola unificada s'evidencia en la Constitució de Weimar, que fou aprovada l'11 d'agost de 1919. Aquest text recollia, als articles 143 i 146, algunes de les reivindicacions formulades a les assemblees dels mestres alemanys. A l'article 143 hom afirmava que tots els mestres han de rebre una preparació igual i uniforme en tot el territori, la qual haurà d'ajustar-se als principis establerts per a l'ensenyament superior. Altra-ment, a l'article 149 hom fixava que l'ensenyament secundari i el superior estarien precedits per una escola bàsica comuna per a tothom.

Aquesta constitució no recollia, en canvi, els principis del laïcisme, o més ben dit, del neutralisme religiós que havien estat aprovats a les assemblees de mestres. En aquest sentit, l'article 149 fixava que l'ensenyament religiós havia d'impartir-se com a assignatura oficial en totes les escoles, exceptuant les escoles no confessionals (laïques),³⁷ ajustant-se, en cada cas, als principis de les respectives associacions religioses.³⁸

Un fet determinant fou el programa del SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Partit Socialdemòcrata Alemany) de Görlitz de 1923, que substituïa el programa marxista d'Erfurt de 1891. Segons aquest programa, la religió és un afer privat i, per tant, l'Estat se n'ha de mantenir al marge. La nova política quedaria definida en el text «Teoria de la cultura» (1927). En aquesta obra l'autor parteix de la idea que l'escola única alemanya cerca la reconciliació de les classes en la comunió de la cultura nacionalalemanya, hereva dels grans teòrics protosocialistes, Goethe i Schiller.

Dins de la mateixa socialdemocràcia hi havia sectors molt més radicals. En aquest aspecte convé recordar que un important grup de mestres alemanys va iniciar un moviment per tal de transformar radicalment l'escola alemanya.³⁹ Aquest moviment combatia la posició intel·lectualista de l'escola tradicional

³⁶ L'existència, a Alemanya, del protestantisme i del catolicisme i tota la història que hi ha al darrere, feia molt difícil el neutralisme religiós o la idea de substituir les classes de religió per la història de les religions.

³⁷ Segons les dades facilitades per Boelitz, ministre de Cultes del Landtag de Prússia, es va dispensar de les classes de religió 117.744 alumnes, un 2,2% del total.

³⁸ He consultat el text complet de la Constitució de Weimar a: MIRKINE-GUETZEWITZ, *Les Constitutions européennes*, vol. I, París: PUF, 1951.

³⁹ Aquest moviment va ser dirigit originàriament per Georg Siegfried Kawerau i Paul Oestreich, que se separaren el 1925. Si volem conèixer amb més detall aquest moviment, vegeu: WITTE, E.; BACKEUSER, E. *La escuela única*. Barcelona: Editorial Labor, 1993, pàg. 53-54.

i es proposava convertir-la en escola de la vida, en un sentit més ampli que l'escola del treball. El treball escolar deixava de ser un joc per convertir-se en un element de producció, amb la qual cosa es podien satisfer les necessitats de l'escola, en bona part.

Abans de parlar de l'escola unificada al nostre país, convé remarcar que les lleis escolars de la socialdemocràcia alemanya donaren molta llibertat a les comunitats escolars, en les quals es van portar a terme diferents experiències més aviat politicopedagògiques que no pas polítiques, entre les quals recordaré, entre altres, la participació dels pares i dels alumnes, pel que fa a aquests darrers, fins i tot, a l'hora d'escollir-ne el currículum.

Tot i que l'escola ens aparegui com un sistema unificat, la descentralització era ben evident, fet que es manifesta en la importància i les atribucions de les comunitats escolars, algunes creades ja abans de l'aprovació de les reformes escolars de la Constitució de Weimar. D'aquestes comunitats convé destacar les de Mannheim,⁴⁰ Berlín, Munic i sobretot Hamburg, si més no, perquè coneixem molt detalladament aquesta experiència, així com també les suposades causes del seu fracàs.⁴¹

Pel que fa a la comunitat d'Hamburg, voldria recordar dues propostes molt interessants, sobretot perquè no es tracta d'elucubracions teòriques, sinó que són experiències que es portaren a la pràctica, amb més o menys èxit. Heus aquí la forma en què concebien l'educació com una etapa de present i no de futur que calia aprofitar i la idea que als alumnes hom no els ha de donar coneixements, sinó que cal que aprenguin a pensar i a jutjar.

La educación, afirman nuestros educadores, no debe orientarse con vistas al futuro, sino desde el presente, garantizando que la infancia puede ser vivida de acuerdo con sus necesidades particulares. La educación no debe perturbar estos años, que tienen su belleza propia, por las exigencias de una vida, adulta, lejana aún, sino considerar, al contrario, como una de sus principales tareas el vigilar esta belleza que la vida nos ofrece una sola vez.

⁴⁰ Les experiències de la comunitat de Mannheim, sobretot en relació amb l'organigrama escolar i el currículum, foren determinants com a punt de partida de les discussions sobre les lleis escolars alemanyes.

⁴¹ SCHMID, J. R. *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Editorial Fontanella, 1973, 242 pàg. (La versió original francesa data de 1936.)

*Lo que importa ya no es proporcionar al niño un extenso saber a menudo denso y estéril, sino de enseñarle a pensar a juzgar, lo que equivale a capacitarlo para la vida en lugar de saturarlo de conocimientos.*⁴²

En parlar d'aquesta qüestió, és molt possible que la referència que us exposo a continuació reflecteixi una de les veritables aportacions al món educatiu del moviment al qual em referia al paràgraf anterior.

El valor del movimiento consiste más en su crítica constructiva, en su aportación al establecimiento de una nueva economía, una nueva cultura y una nueva humanidad, que en un hecho aislado de reforma pedagógica.⁴³

A l'hora d'aplicar a l'escola els principis constitucionals, el partit socialdemòcrata, per tal d'obtenir la majoria parlamentària, deixà d'aplicar alguns d'aquests principis. Així, doncs, a l'hora del triomf el nazisme, que canvià de soca-rel la ideologia i el programa educatiu de la socialdemocràcia alemanya, no s'havia aprovat el laïcisme escolar i no havia arribat a quallar, almenys d'una forma quantitativament important, la coeducació de sexes.

Pel que fa a l'ensorrada de la República de Weimar, no hem d'oblidar la incidència, al nivell educatiu, de l'alemanya hitleriana a Catalunya i a l'Estat espanyol els primers anys del franquisme (1939-1945), qüestió que formaria part d'un altre treball.⁴⁴

⁴² SCHMID, J. R. *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Op. cit., pàg. 51 i 79 respectivament. (El subratllat és de l'original.)

⁴³ Vegeu: «Reformadores radicales de la escuela». *Diccionario de Pedagogía Labor*. Publicado bajo la dirección de Luis Sánchez Sarto. Barcelona: Editorial Labor, 1936, vol. II, pàg. 2738-2742.

⁴⁴ En el meu treball *La pedagogia catalana al segle XX. Els seus referents*, en procés de publicació, parlo d'aquesta problemàtica. Sobre l'orientació de la política educativa i la ideologia subjacent del nazisme, vista des de Catalunya, podeu consultar: VILANOÚ, Conrad. «La pedagogia al deixant del segle XX». pàg. 37-41; MOREU, Àngel. «Pedagogia política i política educativa», pàg. 161-162. *Temps d'Educació*. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona, núm. 24 (segon semestre de 2000).

4. L'ESCOLA ÚNICA-UNIFICADA A CATALUNYA

4.1. Els precedents a l'Estat espanyol

Com ja hem vist, la fundació de l'ILE el 1876 és una dada essencial per comprendre l'evolució pedagògica, en general, afirmació que també es pot aplicar al cas que ens ocupa. Potser el fet més significatiu pel que fa al moviment de l'escola és la conferència que va pronunciar Bartolomé Cossío a Bilbao el 1905, en què feia referència a la necessitat de dignificar el magisteri primari i demanava una formació universitària per a aquests professionals, un primer pas cap a la idea del magisteri únic.⁴⁵

Fins aleshores, salvant rares excepcions, l'ensenyament s'havia concebut en funció del grau superior. Giner i Cossío canviaven el sentit dels graus tradicionals, atorgant a l'ensenyament mitjà un sentit formatiu, amb la qual cosa restava més vinculat a l'ensenyament primari que no pas al superior.

Aquesta concepció fou materialitzada als Instituts Escola, primerament el de Madrid, que fou fundat el 1918, i més endavant a l'època republicana als altres Instituts que s'establiren a Barcelona —Giner de los Ríos (del Parc), Ausiàs Marc i Pi i Margall—, així com a València, Bilbao, Sevilla, Màlaga i Sabadell.

Els treballs de Cossío expressen el pensament de la Institución en relació amb alguns punts que tenen quelcom a veure amb la idea de l'escola única, però en realitat la història d'aquest moviment a l'Estat va vinculada al PSOE i sobretot a l'obra personal de Lorenzo Luzuriaga (Valdepeñas 1889 - Buenos Aires 1959). Alumne de l'Escuela Superior de Magisterio, deixeble de Giner i de Cossío, va estudiar dos anys a Alemanya amb beques de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE). Va ser l'artífex del programa educatiu del PSOE i un dels introductors i divulgadors del concepte escola unificada, que ell prefereix al de l'escola única, perquè:

a nosotros nos parece preferible la versión de *escuela unificada* porque expresa mejor que aquella —es refereix a escola única— la idea que quiere representar, a saber: la de una totalidad escolar educativa, compuesta de

⁴⁵ El text d'aquesta conferència el podeu trobar a: COSSÍO, Manuel Bartolomé. «El maestro, la escuela y el material de enseñanza». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tom XXX, 1906, pàg. 258-265 i 289-296. També està reproduït a: CARBONELL SEBARROJA, Jaume. *Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica. Selección de textos, presentación y bibliografía*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, pàg. 81-105.

varias partes reunidas, mientras que el término *escuela única* parece indicar la de una unidad exclusivista.⁴⁶

Luzuriaga, tot i que no era un espanyolista radical, en la línia general de la gent del PSOE, era incapaç d'entendre una possible plurinacionalitat de l'Estat, amb la qual cosa la implantació de l'escola única que ell proposava podia entrar en contradicció amb el moviment català de renovació pedagògica, com s'expressa clarament al paràgraf següent:

De esta suerte podemos decir que la escuela única es la escuela nacionalizada, la escuela socializada y la escuela individualizada. Nacionalización, socialización e individualización son en efecto las tres características de la educación unificada.⁴⁷

4.2. *L'escola única-unificada a Catalunya abans de 1931*

L'aplicació pràctica a Catalunya i, en general, a l'Estat espanyol dels postulats de l'escola única-unificada resultava difícil, en aquell moment, atesa la llastimosa situació de l'ensenyament, d'una manera particular l'ensenyament que depenia dels organismes públics.

A Catalunya, sotmesa a un Estat unitari, els partits i les associacions polítiques catalanes, era lògic que aquests organismes no incloguessin en els seus programes la implantació, a curt i mitjà termini, de la idea de l'escola única. Per un altre cantó, durant el període 1914-1923 la política escolar catalana va estar en mans dels grups conservadors encapçalats per la Lliga Regionalista, el quals no combregaven amb una sèrie de concepcions implícites en el moviment de l'escola única, com per exemple el laïcisme o neutralisme religiós, la coeducació i el perill d'unificació.

Aquests recels, per altres motius, s'observaven, a més, dins del moviment obrer català, que es mostrava reticent o indiferent envers un tipus d'organització escolar que feia la impressió que havia d'atorgar preferència a l'ensenyament estatal o als organismes dependents de l'Administració pública. La no discriminació per motius religiosos, socials i sexuals formava part de l'ideari

⁴⁶ LUZURIAGA, Lorenzo. *La escuela unificada*. Madrid: M. J. Cosano, 1922, pàg. 10.

⁴⁷ LUZURIAGA, Lorenzo. *La escuela unificada*. *Op. cit.*, pàg. 16.

escolar del moviment racionalista, però, en canvi, les bases doctrinals i el programa d'actuació eren completament diferents.⁴⁸

Altrament, els partits socialistes o socialitzants, d'arrel marxista, els més propers a l'escola única, no saberen, en aquesta època, trobar el seu lloc a Catalunya. El pes d'alguns intel·lectuals vinculats al socialisme era més aviat testimonial. Tot i amb això, la societat catalana acceptava algunes de les premisses de l'escola única-unificada, amb independència de la seva filiació ideològica.

En el cas del nacionalisme conservador —la dreta dinàstica era impermeable a qualsevol intent renovador—, la concepció del nou organicisme escolar i la idea que l'ensenyament primari i secundari eren l'un continuació de l'altre, entraven dins dels seus esquemes. Aquestes concepcions, proclamades per Lluís Domènech i Montaner, sota la influència, ben segur, de l'ILE, foren recollides per Prat de la Riba.

La enseñanza secundaria ha de encaminarse a promover el desarrollo armónico de todas las facultades del alumno, a darle sentido común. Debe hacerlo apto para el raciocinio, para pensar, y luego formular sus pensamientos. Debe despertar en su alma el sentimiento del arte. Debe encender en su corazón el amor a su país. Y finalmente debe completar su instrucción con las nociones fundamentales del mundo exterior.

Nuestra idea de lo que ha de ser la segunda enseñanza no difiere, pues, esencialmente de la de un distinguido amigo nuestro, eminente por su profundo saber y vastos conocimientos, don Luis Doménech y Montaner, de cuyos labios hemos oído repetidas veces que la segunda enseñanza no debería ser más que una enseñanza primaria superior asequible al mayor número posible de alumnos que posible fuere.⁴⁹

La Mancomunitat, sense arribar a cap projecte concret, es mostrava favorable a la implantació del caràcter orgànic de l'escola única. El programa, de

⁴⁸ Sobre aquesta qüestió, podeu consultar: SOLÀ, Pere. «La escuela única y los libertarios». *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets Editor, 1978, pàg. 71-73.

⁴⁹ PRAT DE LA RIBA, Enric. «La segunda enseñanza. Miscelánea jurídica». *Revista Jurídica de Cataluña*, 1899, vol. V, pàg. 351-353.

moment, no es podia aplicar perquè la Mancomunitat no tenia atribucions per portar-lo a terme. Heus aquí un resum d'aquest projecte:

la creació d'una escola amb aules de pàrvuls i tres graus d'ensenyament primari i, de més, un ensenyament secundari dels onze als quinze anys, repartint les escoles secundàries per grups de pobles.

Tot i que no hi ha cap referència a l'obligatorietat del segon ensenyament, és a dir, fins a quinze anys, el *Butlletí dels Mestres*, que depenia del Consell de Pedagogia de la mateixa Mancomunitat, afegia:

El mot obligatori no hi és, a la nota, però s'entén prou que aquest ensenyament hauria d'ésser per a tothom, puix que per ell no sols s'aniria a estudis superiors, sinó a la pràctica dels oficis, a l'aprenentatge.⁵⁰

En aquest mateix article, en el qual hi havia més referències a l'escola unificada de les que jo exposo, el *Butlletí dels Mestres*, suposo que per boca d'Alexandre Galí, retreia a Lorenzo Luzuriaga que hagués passat per alt totalment el que uns anys abans ja s'havia plantejat a Catalunya:

Ens creiem obligats a esmentar ço que ha ressonat a Catalunya per humil que sigui, entorn d'aquest tema, vist que com d'habitud el llibre citat dona la volta al món, replegant dades i documents i s'oblida de veure què passa en aquest país, com si l'autor cregués que no hi pot haver res en aquestes terres fora de Madrid i la seva zona d'influència o fora de la que ells anomenen llengua espanyola.⁵¹

Cal tenir present que malgrat que no es formulés a Catalunya d'una manera concreta la reivindicació d'un cos únic d'ensenyants en qualsevol altre lloc de l'Estat, s'havien preparat les condicions per tal que fos possible aquesta rei-

⁵⁰ MANCOMUNITAT DE CATALUNYA, *L'obra a fer*, Barcelona, 1919. Citat a: «L'escola unificada a Catalunya». *Butlletí dels Mestres*, febrer de 1923, núm. 25, pàg. 37.

⁵¹ MANCOMUNITAT DE CATALUNYA, *L'obra a fer*, Barcelona, 1919. Citat a: «L'escola unificada a Catalunya». *Butlletí dels Mestres*, gener de 1923, pàg. 36.

vindicació, especialment en el cas de la formació d'un mestre d'ensenyament elemental d'alt nivell de preparació professional.

Tot i que ens manquen monografies que ho confirmin, possiblement l'escola única degué guanyar adeptes durant la Dictadura de Primo de Rivera, com a mínim en alguns cercles clandestins, gràcies sobretot a l'extensió dels corrents marxistes dins del moviment obrer, els quals, encara que minoritaris, començaven a exercir una certa influència, com a mínim entre la joventut. Si no partim d'aquesta suposada base, se'ns fa difícil l'explicació de l'evolució posterior del moviment de l'escola única-unificada a Catalunya durant la República.

En aquest aspecte, val la pena recordar l'opinió d'Antoni Rovira i Virgili, que podem veure en un fragment d'un article publicat l'any 1925:

L'escola de tots, l'escola única és, en si mateixa, una institució noblíssima, un instrument incomparable de cooperació fecunda. Els qui per llurs idees democràtiques o per llurs creences religioses estimin el principi de fraternitat humana, hauran de considerar l'escola única com un ideal. De totes les desigualtats del món basades en la riquesa la més irritant en la vida és la de l'escola. Sembla que hi hagi pressa per a fer conèixer als infants, humanament iguals per natura, la desigualtat efectiva i profunda en què han de viure en la terra.⁵²

4.3. L'ESCOLA ÚNICA-UNIFICADA DURANT LA REPÚBLICA

Després de llargues discussions entre els diversos grups que integraven les Corts espanyoles, l'article 48 de la Constitució espanyola quedava redactat, en els aspectes que ens interessin, de la manera següent:

Art. 48. El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos [...]

⁵² ROVIRA I VIRGILI, Antoni. *La Publicitat*, 26 de juny de 1925.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de la actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana [...]

Com podeu observar, es tractava d'afirmacions teòriques difícils, aleshores, de portar a la pràctica a curt o mitjà termini. S'havia de començar, però, com més aviat millor. Tot i que no hi haurà propostes, amb l'excepció de la creació de diferents Instituts Escola, hom preveia la possibilitat de derivar cap a un organigrama vinculat a la idea de l'escola unificada.

Tot i el caràcter un xic utòpic de la Constitució espanyola, l'Estatut interior de Catalunya de 1933 refermava l'esperit de la Constitució als articles següents:

L'ensenyament serà obligatori, gratuït i català per la llengua i per l'esperit. S'inspirarà en els ideals de treball, llibertat, justícia social i solidaritat humana i es desenrotllarà mitjançant institucions educatives relacionades entre elles pel sistema de l'Escola unificada. En tots els graus serà laic.

La Generalitat facilitarà l'accés a tots els graus de l'ensenyament als escolars més aptes mancats de mitjans econòmics.

És a partir, doncs, d'aquest marc legal que es va iniciar la conversa de l'Escola d'Estiu de 1934, «L'escola unificada, mitjans per a establir-la». Les conclusions no presenten novetats remarcables, tot es presenta molt bonic, però sense gaires possibilitats de fer-ho efectiu. Són interessants, però, les aspiracions immediates i les aspiracions per al cap de sis o vuit anys i de quinze a vint anys. Finalment, les aspiracions a llarg termini i l'ideal suprem quedaven definits de la manera següent:

Donar a tots els infants una cultura bàsica o sòlida que els faci homes veritables en tots els aspectes.

Aprofitar tots els valors humans i destinar-los a llurs assenyalades activitats, a benefici dels mateixos individus i de la mateixa societat.⁵³

⁵³ Podeu trobar el text de la ponència a: «Refent l'escola... 1931-1938. Textos legals i documents. 1975-1976. Recull d'alternatives i declaracions». *Perspectiva Escolar*, núm. 8 i 9 (juliol, setembre de 1976), pàg. 34-38. El text de l'ideal suprem és a la pàg. 38.

Quan s'aprojava aquesta ponència, la reforma escolar republicana ja estava paralitzada, arran del triomf de la coalició de dretes, fet que s'agreujaria a conseqüència dels fets del 6 d'octubre de 1934. Haurem d'esperar fins al començament de la guerra per parlar una altra vegada i en un altre context de l'escola única-unificada.

4.4. *El CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada)*

La situació dels primers dies de la guerra va obligar les forces polítiques i sindicals a prendre mesures dràstiques. És, precisament, en aquest període que va néixer el CENU, que vol fondre en un sol òrgan els dos moviments que havien promogut la revolució escolar al nostre país: l'escola nova i l'escola única-unificada.

Tot i que sobre l'actuació d'aquest organisme hi ha una magnífica bibliografia, encara avui hi ha moltes llacunes, entre altres coses perquè l'activitat del CENU depèn de cada lloc en concret, atès que la situació de la guerra era molt complexa.⁵⁴ Les notícies que en tenim, per tant, són molt contradictòries.

En realitat, l'evolució històrica del CENU, tot i alguna discussió de caràcter més aviat pedagògic, es va deure a una qüestió eminentment política. Els problemes de contractació de professorat, la posició dels sindicats, la realitat de l'escola en el marc local, les limitacions reals, quant a poder i gestió, a causa de les relacions de la Generalitat amb el poder central, les possibilitats de continuïtat del projecte en el supòsit que els republicans haguessin guanyat la guerra..., són qüestions que no entren dins de les coordenades d'aquest estudi.

L'única qüestió que ens interessa és valorar si el projecte i els intents de portar-lo a terme estaven influenciats i en quina mesura en relació amb les propostes d'escola única-unificada que es fan, en aquest sentit, en molts llocs d'Europa, especialment a Alemanya. Jo m'inclino a creure que es plantejaren pràcticament totes les propostes.

El problema principal, al meu entendre (la situació de la guerra ho justificava, en part) fou la manca d'una discussió democràtica, fins i tot dins dels grups que formaven part del Govern en aquell moment. Heus-ne aquí una anàlisi ràpida.

⁵⁴ Vegeu: FONTQUERNI, Enriqueta; RIBALTA, Mariona. *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil. El CENU*. Barcelona: Barcanova Educació, 1982, 221 pàg. (Tot i que fa més de vint-i-cinc anys que es va publicar, continua sent un text de referència.)

Al marge de les garanties pel que fa al laïcisme i la coeducació, l'organigrama del projecte presentava la novetat de l'escola bressol (0-3 anys), que continuava amb l'escola maternal (3-6 anys) i amb quatre ensenyaments cíclics (6-9, 9-11, 11-13, 13-15 anys). A partir d'aquí hi havia diverses possibilitats que s'establien d'acord amb exàmens psicotècnics. Quant a l'ensenyament universitari, atorgava a les humanitats una importància especial. Aquest organigrama queia de ple en la idea de tronc unificat. A continuació especificaré alguns dels trets més característics del projecte:

- Un dels objectius prioritaris del projecte era escolaritzar tots els infants en un breu període de temps. Es tractava de fer possible l'eslògan que s'escampà arran de l'establiment del CENU: «El primer d'octubre cap nen sense escola i cap escola sense mestre». Per portar a terme aquest projecte calia elaborar un cens rigorós, que, en el cas de la ciutat de Barcelona, es realitzà amb la col·laboració del SAT (Sindicat d'Arquitectes de Catalunya). Per tirar endavant la proposta s'havien de confiscar els edificis religiosos, dels grans col·legis privats i d'una bona part d'escoles particulars de caràcter minifundista. En cap moment, però, no es va pretendre absorbir les escoles privades.
- L'interès a favor de la no discriminació dels infants físicament i/o psíquicament poc dotats, la previsió de creació de consultoris medicopedagògics, un per cada cinc mil nens, per tal que els metges i psicòlegs especialistes i visitadors higienistes establissin una fitxa biològica i asseguressin una inspecció continuada.
- La preocupació per l'escola rural, que entrava dins del programa d'integració de l'escola al medi.⁵⁵ En un altre sentit, el projecte indicava que cada escola havia d'estar adscrita a una col·lectivitat de producció, una col·lectivitat de treballadors, per tal que els nois intervinguessin en el treball i la vida socials dels grans i que aquests tinguessin un lligam directe amb les escoles que reunien determinades condicions. Cal precisar que es prohibia la creació de noves escoles privades.
- L'extensió de la moderna pedagogia, almenys a l'escola pública, no quedava prou assegurada en el pla, com a mínim a fora de Barcelona,

⁵⁵ Convé precisar que aquesta preocupació ja existia abans de la guerra, perquè la setmana final de l'Escola d'Estiu de 1936 s'havia de dedicar a l'escola rural fins i tot ja hi havia el programa preparat. La rebel·lió militar ho va impedir. Vegeu: «Programa de l'Escola d'Estiu del 1936». (A la biblioteca de Rosa Sensat n'hi ha un exemplar.)

però es veia, en part, compensada per la potenciació de les escoles renovadores ja existents i per l'establiment d'escoles experimentals, sobretot a Barcelona, per a l'aplicació de nous mètodes

— Com es desprèn d'una publicació de la Generalitat:

El moviment de renovació pedagògica impulsat per les corporacions catalanes no ha disminuït ni una mica durant aquest últims anys de guerra i de dificultats de tota mena. Molt al revés, en posar al servei del poble antics locals de luxe s'ha pensat a establir escoles especials per a assajar els mètodes moderns més en voga. En aquest edifici —una casa senyorial— l'Ajuntament de Barcelona ha fet darrerament una instal·lació per a assajar el mètode Dalton en tota la seva puresa.

Així mateix, en altres edificis semblants ha establert escoles noves per a assajar els mètodes Cousinet, Freinet, Decroly, de Treball, de projectes i per al funcionament d'una escola productiva.⁵⁶

La manca de temps va determinar que el projecte, malgrat la bona voluntat, no passés quasi pràcticament del marc teòric, tot i que hi va haver més d'un assaig interessant per portar-lo a terme.⁵⁷ Al marge d'això, un dels problemes cabdals no es va poder resoldre, em refereixo al problema del magisteri:

- La insuficiència de mestres mínimament qualificats, tot i els esforços del període 1931-1936.
- Les deficiències en la preparació del magisteri a causa de la improvisació i la inestabilitat per mor de la guerra.
- Les dificultats per procedir a una elecció de professorat d'acord amb criteris d'objectivitat científica i pedagògica, fet que derivava massa vegades a un tipus de valoració en funció de l'adhesió a la causa revolucionària o republicana.

⁵⁶ GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT DE CULTURA. *L'ensenyament popular a Catalunya. De l'adveniment de la República al juliol del 1937*, pàg. 71-75.

⁵⁷ En relació amb aquest tema, recordaré una experiència realitzada a prop de Girona, que recull la idea de Rovira i Virgili «l'escola única, l'escola de tots» en un centre on s'escolaritzaven alumnes de diverses procedències socials i lingüístiques. Vegeu: Joaquim MARTÍ I BILLOCH. «Un assaig d'escola única». *Jornades d'Història de l'Ensenyament als Països Catalans*. Barcelona, 3 i 4 desembre de 1977. Escola del Bosc. Resum de les comunicacions, pàg. 39-43 (edició ciclostilada).

Hi ha una qüestió que no ha quedat prou aclarida i que va més enllà del cas específic del CENU. Em refereixo a la participació dels anarquistes en la governabilitat de la Generalitat i de l'Estat i, en el nostre cas, a una participació decidida en la creació i el desenvolupament del CENU. Hi va haver sectors llibertaris que se'n van mantenir al marge, però el gruix del moviment hi va col·laborar.⁵⁸

Pel que fa a les aspiracions autonòmiques, segons les quals s'establia l'organització d'un sistema d'escola pública únic a càrrec de la Generalitat, es feia un gran pas endavant en la modalitat d'ensenyament públic. Aquest sistema, però, no es va consolidar, a causa de la negativa del Govern central de traspassar a la Generalitat els serveis d'ensenyament i el poder de gestió.

Al marge de l'organigrama del CENU, una novetat important, les opinions sobre el funcionament d'aquest organisme són diverses: depenen de cada lloc determinat i dels interessos de cadascú. Les dificultats que es derivaven de la guerra tampoc no ajudaven a fer que els plantejaments teòrics trobessin la seva materialització en el món de l'aula.

A mesura que avançava la guerra, els problemes s'agreujaven: l'allau de refugiats obligava a buscar plaça escolar per als infants; molts alumnes matriculats no anaven a l'escola per por de les bombes, la seva plaça, però, no es podia ocupar... No ens ha d'estranyar que es plantegin solucions que estaven renyides amb la qualitat, per tal d'eixugar el dèficit escolar:

Quando por el progresivo desenvolvimiento de nuestras instituciones escolares haya en Barcelona en la enseñanza primaria, suficiente para todos los niños, las clases de nuestras escuelas tendrán cuarenta alumnos. De momento y cuando la capacidad de las clases lo permita, tal número debe ser elevado a cincuenta sin que nunca haya de ser rebasado.⁵⁹

⁵⁸ PEIRATS, José. *La CNT en la revolución española*. 2a ed. París: Ruedo Ibérico, 1971, tom I, pàg. 28.

⁵⁹ AIMEB (Arxiu de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona). «Instrucción provisional que dirige el CENU al profesorado de las escuelas y grupos escolares de nueva creación para que de modo inmediato y provisional sean aplicados a la organización y funcionamiento de estos centros de enseñanza primaria hasta tanto que, aleccionados por la experiencia, se proceda a la reglamentación definitiva de estas escuelas», 1937. (El SAT partia de quaranta alumnes i de cinquanta en casos excepcionals.)

Altrament, no podem passar per alt l'opinió de Rosa Sensat i de la seva filla, que no veien les coses gaire clares:

Les escoles estaven en funcionament anormal per la posició de guerra de tothom. En aquesta situació es creà el CENU. La meva mare no hi estava d'acord, però callà. Crearen precipitadament, per les circumstàncies, un gran nombre d'escoles —quantitat però no qualitat— i nomenaren tant de professorat que molts d'ells no eren ni mestres ni estaven preparats per portar un ensenyament digne i modern. Mancava serenitat; no podia ésser un moment constructiu, el país anava decaient i el front republicà reculava. El govern era a València i vingué a Barcelona.⁶⁰

En certa manera, com a conclusió, no podem oblidar que l'organigrama del CENU trencava l'estructura napoleònica dual, trenta-quatre anys abans que la Llei general d'Educació —1970—, que tot i això mantenia alguns aspectes de la vella estructura, i s'avançava cinquanta-quatre anys a la LOGSE —1990—, amb una estructura pràcticament idèntica a la del CENU, aprovada el 1936.

⁶⁰ GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep. *Rosa Sensat i Vilà. Fer de la vida escola*. Barcelona: Rosa Sensat - Edicions 62, 1989, pàg. 33. (Es tracta d'una resposta d'Angeleta Ferrer a una pregunta de l'autor sobre allò que pensava la seva mare del CENU. L'Angeleta m'havia dit, personalment, que el CENU era un desori.)

RESSENYES CRÍTIQUES I BIBLIOGRAFIA
CRITICAL REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

RESSENYES CRÍTIQUES I BIBLIOGRAFIA

Contribucions del projecte Nebraska a la formació d'una didàctica crítica a Espanya. A propòsit de dos llibres de Juan Mainer Baqué sobre la genealogia de la Didàctica de les Ciències Socials

Juan Manuel Fernández-Soria
Universitat de València

Data de recepció de l'original: maig de 2010

Data d'acceptació: juny de 2010

Amb una diferència de pocs mesos, i a causa probablement de raons editorials, el professor Juan Mainer Baqué dóna a conèixer per separat dos llibres¹ inicialment integrats en la seua tesi doctoral «Sociogènesi de la Didàctica de les Ciències Socials. Tradició discursiva i camp professional (1900-1970)», defensa en el Departament d'Història Contemporània de la Universitat de Saragossa el juny de 2007.

L'autor, que des de fa diversos anys centra la seua tasca com a investigador en la història social de la cultura i de l'educació escolar en l'Espanya del segle XX, de la qual aquests llibres són una conseqüència lògica, és catedrà-

¹ MAINER BAQUÉ, Juan. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Estudios sobre la Ciencia, 54), 2009, 927 pàgines, i MAINER BAQUÉ, Juan. *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Pròleg d'Antonio Viñao. Saragossa: Institución Fernando el Católico (CSIC), 2009, 333 pàgines.

tic de Geografia i Història en l'IES Ramón i Cajal d'Osca. És esta una dada significativa perquè pot explicar no sols l'interés intel·lectual, professional i personal que l'autor posa en la gènesi d'un camp professional tan lligat al seu quefer docent, sinó també la intenció inquisitiva —indagadora, curiosa i gens complaent— amb la qual ho fa, pròpia, potser, de qui des de la seua pràctica professional diària acumula no pocs interrogants i es planteja l'ensenyança amb mirada crítica. D'altra banda, tal vegada no és aliena a la seua situació professional la pertinença de Juan Mainer a la Federació Icària (Fedicària),² i més concretament, al projecte Nebraska,³ la qual cosa resulta substancial per a la investigació de què donen compte els dos llibres que ressenyem.

Aquesta adscripció és, en efecte, significativa, perquè, com el mateix autor reconeix en *La forja de un campo profesional*, la seua investigació ha estat des del principi «afectiva i intel·lectualment» lligada al projecte Nebraska, interessat a estudiar la contribució de l'escola capitalista a la reproducció social i cultural, un objectiu a què es dirigixen diverses de les seues línies d'investigació, entre les quals l'anàlisi historicogenealògica del coneixement escolar, de les pràctiques escolars i pedagògiques i dels cossos docents, de les quals han resultat ja diverses tesis doctorals⁴ i llibres.⁵

² La Federació Icària (Fedicària) és una associació independent sense ànim de lucre ni de promoció professional, en la qual s'integren grups de professors de tots els nivells del sistema educatiu que partien «de semblants referents intel·lectuals vinculats a la teoria crítica i a diversos corrents de pensament relacionats amb les tradicions marxistes». Els seus membres estudien, investiguen i donen a conèixer —sobretot a través del seu principal mitjà d'expressió, la revista *Con Ciencia Social*— materials didàctics i treballs sobre la didàctica de les Ciències Socials, la història social de l'escola i del currículum, la formació del professorat «i, en general, relatiu al pensament crític en l'àmbit de l'educació i la cultura» (<http://www.fedicaria.org>).

³ http://www.fedicaria.org/miembros/Nebraska_proyecto.html

⁴ Entre aquestes, a més de la que comentem de Juan Mainer, figuren les tesis de Raimundo Cuesta (1997): «El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)». Tesis doctoral. Universidad de Salamanca; de Javier Merchán (2001): «La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria». Tesis doctoral. Universidad de Sevilla; de Julio Mateos Montero (2008): «La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar». Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

⁵ A més dels dos llibres que ressenyem, cal considerar en l'òrbita intel·lectual del projecte Nebraska els de CUESTA, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1907; CUESTA, Raimundo. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España: entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998; CUESTA, Raimundo. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro, 2005; MERCHÁN IGLESIAS, Francisco Javier. *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro, 2005. La col·lecció de llibres Educación, Historia y Crítica de l'editorial Octaedro que dirigeix Juan Mainer, és un instrument d'expansió dels seus plantejaments teòrics.

Per a situar més bé els llibres de Juan Mainer, convindrà llançar una mirada al projecte Nebraska, a les seues orientacions metodològiques, els seus objectius, projectes i èxits. El projecte Nebraska —que «nada en el corrent de Fedicària», en el si del qual s'integra— deu el nom a la seua gestació en l'homònima cafeteria madrilenya, és a dir, en un espai de sociabilitat buscat intencionadament per la seua llunyania amb els llocs acadèmics on s'exercita «la cerimònia dels sabers consagrats»; aquest fet dóna compte, d'una banda, de l'interès per apartar-se dels lligams que poden generar els habituals modes i anhels que governen el món de l'«acadèmia» —encara que a vegades, com es reconeix en una autoanàlisi nebraskiana, es valguin d'ella oportunistament, «quan això contribuïssca a magnificar l'eco i l'àrea d'influència potencial de les nostres idees»⁶—, i, d'altra banda, informa de l'afany criticoemancipador que guia el pensament dels seus cinc components: Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán i Marisa Vicente, coordinats per Raimundo Cuesta. La investigació d'aquest últim, de caràcter més general, actua —es diu en la presentació del projecte⁷— a manera d'«argamassa que proporciona el principal fil argumental compartit, a saber, que no pot haver-hi teoria crítica de l'educació (ni didàctica que seguisca el seu rastre) sense una història social de gènesi del coneixement que s'alberga en les aules de l'escola capitalista». En efecte, els supòsits sociogenètics i genealògics que estaven presents en la tesi doctoral de Raimundo Cuesta han sigut acoïllits i aprofundits per tots els integrants del projecte en les seues investigacions, dotant-se, al mateix temps que d'una valuosa ferramenta d'interpretació, d'un segell propi que els distingeix de les convencionals mirades soocolliberals i de l'idealisme pedagogista amb les quals, al seu entendre, sol ser examinat el món de l'educació. Persuadits com estan els components del projecte Nebraska que les polítiques educatives i culturals i, en general, tota acció pública, estan immerses en determinades relacions de poder, decideixen erigir-se en una plataforma de pensament antihegemònic i en un espai de saber-poder contraacadèmic. A partir d'eixos plantejaments s'investiguen els codis disciplinaris (regula-

⁶ CUESTA, Raimundo (ponent); MAINER, Juan; MATEOS, Julio; MERCHÁN, Javier; VICENTE, Marisa (2007): *¿Por qué y para qué el Proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo*. A: «Educación, historia y crítica. Problematicar el presente y pensar históricamente, fundamentos de una didáctica crítica». Curs d'estiu de la Universitat de Saragossa-Jaca (Osca), celebrat els dies 3-6 de juliol de 2007 dirigit por Juan Mainer (http://fedicaria.org/miembros/nebraska/jaca07/11_CUESTA_RESUM.pdf).

⁷ CUESTA, Raimundo (coord.); MAINER, Juan; MATEOS, Julio; MERCHÁN, Javier; VICENTE, Marisa (2002): *Presentación del Proyecto Nebraska. Fundamentos de una didáctica crítica: Sociogénesis de los códigos disciplinares y los usos pedagógicos en los modos de educación de la era del capitalismo*. IX Seminario FEDICARIA. Gijón, juliol de 2002. Documentos para el foro (http://fedicaria.org/pdf/Nebraska_02.pdf).

cions, normes, discursos, pràctiques...) del coneixement escolar amb mires a la fonamentació d'una didàctica crítica.

En la consecució d'eixe objectiu conflüixen importants teories del pensament radical que fonamenten i inspiren el quefer dels components del projecte Nebraska, entre les quals la tradició marxista rellegida per Carlos Lerena, la genealogia nietzschiana vista des de Foucault, la sociologia de Max Weber o la història social del currículum. En el seu quadern de bitàcola, els nebraskians situen el seu projecte «precisament en la confluència de fronteres, problemes i encreuaments teòrics del pensament sociogenètic (on es donen les mans història social i sociologia genètica) i el mètode genealògic foucaultià».⁸

Els cinc programes de treball que conformen el projecte Nebraska comparteixen plantejaments sobre la realitat educativa, fonaments metodològics en la forma d'abordar el seu estudi i objectius a aconseguir. Fer-hi una ràpida mirada—necessàriament breu, a excepció del de Juan Mainer, en el qual ens detindrem una miqueta més— permetrà observar l'aportació del projecte Nebraska a la conformació d'una didàctica crítica.⁹

El projecte de Raimundo Cuesta —*Feliços i escolaritzats*— reflexiona sobre el significat de l'educació de masses i, per tant, sobre els tres pilars que l'han fet possible: l'escolaritat universal, gratuïta i obligatòria. Valent-se d'una periodització ad hoc —a saber, els *modos d'educació* (tradicional elitista i tecnocràtic de masses)¹⁰ que seguiran altres components del grup Nebraska, com després es veurà— explica els processos d'escolarització «com el resultat d'una magna operació de l'Estat capitalista de disciplinament social i polític».

Per la seua banda, Francisco Javier Merchán Iglesias, en el seu projecte *Estudi sociogenètic de les pràctiques escolars*,¹¹ indaga en el que realment ocorre en la quotidianitat de l'aula, partint del supòsit que l'actuació de professors i alumnes està condicionada per forces que de manera no explícita operen en ells. No és possible entendre l'interior de l'aula sense mirar a fora, situant

⁸ CUESTA, Raimundo; MAINER, Juan; MATEOS, Julio; MERCHÁN, Javier; VICENTE, Marisa (2004): *Cuaderno de bitácora del Proyecto Nebraska: de Gijón a Valencia*. Aportació al fòrum fedicarià del X Seminari de València (http://fedicaria.org/pdf/Nebraska_04.pdf).

⁹ Seguisc allò que han manifestat els integrants del grup a *Cuaderno de bitácora del Proyecto Nebraska* (http://fedicaria.org/pdf/Nebraska_04.pdf).

¹⁰ El projecte de R. Cuesta ha sigut publicat en 2005 a Barcelona amb eixe mateix títol, al qual acompanya un explicatiu subtítol: *Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. En aquest llibre s'explica amb detall la periodització al·ludida (pàg. 123-187).

¹¹ Publicat l'any 2005 amb el títol *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro/EUB (col·lecció Educació, Història y Crítica). Barcelona.

l'escola en un determinat context històric i social «i observant l'estable i al mateix temps canviant paper que el sistema educatiu té en la dinàmica de les societats capitalistes».

El programa de treball de Julio Mateos *La genealogia del codi pedagògic de l'entorn*¹² tracta de mostrar que la gènesi d'algunes propostes didàctiques reformistes (ensenyança realista, procediments intuïtius, lliçons de coses, paidocentrisme, ciència psicopedagògica, aportacions de l'Escola Nova, etc.) «s'explica amb la més ambiciosa història de la maquinària escolar que es desplega [com a maquinària disciplinària] inseparablement unida al desenvolupament del capitalisme».

El projecte de Marisa Vicente —*El subjecte i la norma. La construcció històrica de la psicopedagogia escolar*— indaga en la psicopedagogia com una construcció social ideada per a ajudar els subjectes a «conduir-se en els processos d'adaptació a la norma social», de la desadaptació de la qual els responsables són ells o el seu entorn familiar.

Com les anteriors, la investigació de Mainer ha estat vinculada al projecte Nebraska no sols en els plantejaments intel·lectuals que conformen el seu patrimoni col·lectiu —com la genealogia de Foucault, la sociologia de Max Weber o la sociologia de la cultura i el coneixement de Pierre Bourdieu, suports de què es val per a establir algunes de les seues coordenades epistemològiques i interpretatives—, sinó també en les persones que l'integren, perquè justament un dels directors de la tesi de Juan Mainer, Raimundo Cuesta, és cofundador inicial, amb el mateix Mainer i Julio Mateos, del projecte Nebraska: un altre fet aquest que torna a resultar definitiu per a l'esdevenidor de la tesi i, consegüentment, per als llibres que comentem, perquè té el seu origen en la Tesi doctoral de Raimundo Cuesta, que, en paraules del mateix Mainer, «va contribuir, no poc, a desvelar el revés dels codis pedagògics i socioprofessionals amb els quals s'ha forjat la nostra professió docent».

I si els llibres de Mainer reben l'empremta dels treballs nascuts dels eixos intel·lectuals que van fer néixer el projecte Nebraska en els seus esforços per indagar en la invenció de la didàctica, també hi ha present l'empremta de l'altre director de la seua Tesi, Antonio Viñao, i les seues investigacions en el camp de la història cultural de l'educació i, més concretament, en el de la història de les disciplines escolars. Els llibres de Mainer es beneficien, així, d'aquesta doble i fructífera influència.

¹² Presentat en 2008 com a tesi doctoral en la Universitat de Salamanca (*Vid.* la nota 3).

La generosa investigació de Juan Mainer —despresa pel que té de desinteressada i perquè abunda en idees que suggereixen estudis futurs—, construïda a foc lent durant més de sis anys, indaga en la sociogènesi de la Didàctica de les Ciències Socials (DCS) i inquireix en els molts problemes sociohistòrics que envolten la genealogia d'eixe camp professional, recent en el seu registre com a àrea de coneixement universitària però antic en la seua gestació i desenvolupament, que l'autor, potser per a no interferir en altres investigacions realitzades des del projecte Nebraska, fa arrancar en 1900. Per a l'anàlisi de la configuració d'aquest camp professional, que és vist per l'autor en la seua doble condició de saber i de poder, investiga les moltes aportacions que van contribuir a la producció i difusió de la DCS entre 1900 i 1939. Així, examina la contribució que en eixe sentit van fer nombroses i importants instàncies d'elaboració i producció discursiva com el Museu Pedagògic Nacional, la Càtedra de Pedagogia Superior de la Universitat Central, l'Ateneu madrileny o la Reial Societat Geogràfica de Madrid; però, sobretot, se centra en l'estudi de dos organismes de l'Estat, autèntics «laboratoris de saber metodològic de les ciències socials»: la Junta per a Ampliació d'Estudis i l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri. Aprofundeix, a més, en el desplegament d'algunes formes de socialització i intercanvi professional, ja siguin encoratjades per l'Estat (converses, conferències, setmanes pedagògiques, curssets de perfeccionament, etc.) ja per associacions professionals que, com la Revista de Pedagogía, van instal·lant en l'imaginari dels docents la necessitat de metoditzar la seua ensenyança i de conèixer les noves metodologies. A banda d'açò, analitza prop de quatre-cents textos (llibres, discursos, conferències, memòries professionals, textos oficials, disposicions legals, etc.) que van configurant la DCS. Examina també la recepció i apropiació a Espanya d'alguns significatius pedagogs de l'Escola Nova. I estudia, així mateix, les importants aportacions que fan a la construcció d'eixe camp professional els distints cossos docents.

Als seus integrants (professors d'Escoles Normals, inspectors de Primera Ensenyança, mestres i/o directors d'Escoles Graduades, catedràtics d'universitat i de Segona Ensenyança), protagonistes de la investigació de Juan Mainer en qualitat d'actors —«inventors de somnis»— que contribuïxen a la configuració d'aquest camp professional en la seua etapa preformativa (1900-1930), dedica l'autor bona part de la seua tesi doctoral, en la qual s'arrela per a convertir-la en llibre. Una obra que fotografia tota una generació de docents i de pedagogs en la plenitud de la seua maduresa intel·lectual i professional, volent ser —confessa el seu autor en el llibre— «una modesta aproximació a l'enteniment crític d'estos peculiars portadors de somnis» que «van apostar per situar

la raó pedagògica en el punt de mira de tots els discursos emancipatoris i de totes les enginyeries i reformes socials per vindre». Cent vint noms de personatges clau per a la invenció de la didàctica de la Geografia i Història a Espanya, constitueixen la nòmina de mediadors en la construcció d'aquest, llavors embrionari, camp professional. El lector podrà trobar en aquest a manera de «diccionari bioprofessional» la trajectòria formativa i professional dels «inventors d'una tradició discursiva amb voluntat de poder i cert dret d'admissió sobre aquesta» (professors normalistes), com Angelina Carnicer, Agustín Escribano, Antonio Gil Muñoz, Daniel González-Linacero, Rodolfo Llopis, María Maeztu, Juan Roura Parella, etc.; l'origen social i familiar, la formació i l'exercici professional de «manufacturers de la necessitat i vigilants de l'ortodòxia escolar» (inspectors de Primera Ensenyança), com Eladio García Martínez, Gervasio Manrique, Juan Antonio Onieva, Agustín Serrano d'Haro, Juvenal de Vega y Relea, Herminio Almendros, Luis Álvarez Santullano, Antonio Ballester Usano, Santiago Hernández Ruiz, Lorenzo Luzuriaga, Adolfo Maíllo, Fernando Sainz Ruiz, etc.; l'itinerari vital i professional d'alguns habitants de l'«olimp del saber científic», de què l'autor predica «la permanent presència d'una absència» (catedràtics de Segona Ensenyança i d'universitat), entre ells Pedro Aguado Bleye, Francisco Barnés Salinas, Eloy Bullón, José Deleito y Piñuela, Antonio Jaén Morente, etc.; i la trajectòria bioprofessional de «manufacturers de l'escola i debelladors de la rutina» (mestres de Primera Ensenyança i directors d'Escoles Graduades), entre els quals l'autor fotografia Ángel Llorca, Félix Martí Alpera, Concepció Sainz-Amor, José Xandri Pich, Teodoro Causí, Cèsar Garcia Llombardia, José Mallart Cutó, María Sánchez-Arbós, etc.

En les semblances que traça d'aquests cent vint personatges, Mainer no manté una actitud hagiogràfica; assegura en *Inventors de somnis* que li agradaria «desterrar per endavant la visió d'una pretesa comunitat de pedagogs entregats a la causa de la regeneració nacional a guisa d'un sacerdoti laic i desinteressat, tan del gust de la retòrica de l'època, com de certes prosopografies actuals, sorgides davall el paraigua de la recuperació de la memòria pedagògica».

La mateixa actitud analítica i inquisitiva manté Juan Mainer al llarg de tota la seua investigació, convençut com està que la millor pedagogia ha de ser una història crítica de la pedagogia, afirmació de Durkheim que fa seua. Per a això decideix dotar-se de categories heurístiques que li permeten pensar i explicar la complexitat dels canvis i les continuïtats i optar per explorar les possibilitats de la categoria «modes d'educació», utilitzada en alguns treballs desenvolupats

en el projecte Nebraska,¹³ que li serveix, no sols per a explicar la sociogènesi de l'escola capitalista, sinó també com a criteri de periodització. Així, distingeix un «mode d'educació tradicional elitista» (des de principis del XIX fins a finals de la dècada de 1960, amb una «etapa de transició llarga» entre 1900 i 1970) i un «mode d'educació tecnocràtic de masses» (des de 1970 fins als nostres dies, amb una «etapa de transició curta» entre 1960 i 1970). I encara que podria haver-se servit d'altres mecanismes o teories interpretatives, la categoria «modes d'educació» que empra li permet formalitzar i explicar el sistema educatiu com a fruit de l'economia, del poder i del coneixement.

Amb aquests elements, Juan Mainer aconsegueix una investigació sòlida, en la qual empra una densa càrrega conceptual que, no obstant això, no menyscaba la vivor de la narració històrica, i rellevant per a la comunitat científica: així ho subratllen alguns dels seus èxits més destacats, com la il·luminadora i reveladora tasca de desentranament de la gènesi i constitució discursiva del camp professional de la DCS, arrelada inicialment en la pràctica escolar, i la importància que en eixe procés van aconseguir, no sols mediadors tan significatius com els professors normalistes i els inspectors d'Ensenyança Primària i Secundària —el consegüent treball d'identificació dels quals és, així mateix, encomiable—, sinó també les agències de producció discursiva. En definitiva, els llibres que comentem, la investigació de la qual brollen, permeten reconstruir, com conclou Juan Mainer el seu llibre capital, la forja d'un camp professional, el de la DCS, en el context de la història social i cultural del segle XX. Una fita aquesta decisiva en el propòsit del projecte Nebraska d'establir —com es diu en la presentació del projecte— els fonaments d'una didàctica crítica, de desentranar la sociogènesi dels codis disciplinaris i els usos pedagògics en els modes d'educació de l'era del capitalisme.

¹³ CUESTA, Raimundo. «Modos de educación, historia de la educación y formas de periodización». A: DÁVILA, Pauli; Naya, Luis M. (coords.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. San Sebastián: Espacio Universitario / EREIN, 2005.

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

Informació sobre els autors dels articles

Information about the authors of the articles

ALZINA SEGUÍ, PERE. Doctor en ciències de l'educació per la Universitat de les Illes Balears; professor associat de la Seu de Menorca de la UIB i coordinador dels estudis d'educació a l'illa de Menorca. Ha investigat sobre la història de l'educació a Menorca i especialment sobre les realitzacions educatives del moviment obrer. Ha publicat diversos llibres i articles sobre les escoles racionalistes de Menorca. És membre de l'Institut Menorquí d'Estudis i del Consell d'Illa del MRPM. Adreça electrònica: pere.alzina@uib.es.

FERNÁNDEZ SORIA, JUAN MANUEL. Catedràtic d'Història de l'Educació de la Universitat de València. S'ha especialitzat en política educativa i història de l'educació de l'Espanya contemporània. Ha participat en nombrosos projectes d'investigació (i els ha dirigit) sobre la depuració del magisteri primari en el franquisme; les relacions Estat i educació a l'Espanya dels segles XIX i XX, l'educació moral i cívica en la contemporaneïtat espanyola, les influències internacionals en la política educativa espanyola del segle XX i els processos de socialització i legitimació política a través de l'educació referits especialment a la Segona República espanyola i al franquisme. Els resultats d'aquestes investigacions els ha donat a conèixer en diversos llibres, ponències i articles publicats en revistes especialitzades. Pertany a diferents societats científiques nacionals i internacionals. Adreça electrònica: juan.m.fernandez@uv.es.

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, JORDI. És el fundador de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, que des de 2000 és una societat filial del Institut d'Estudis Catalans, de la qual va ser president fins a 2005 i de la qual és actualment president honorífic. Des de l'any 1960 investiga en el camp de la sociologia de l'educació, i posteriorment ha investigat en el de la història de l'educació. Ha publicat nombrosos llibres, articles i comunicacions en congressos sobre història de l'educació, com: *Problemes polítics de l'ensenyament* (1967), *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya 1833-1938* (1977); *L'escola a Catalunya sota el franquisme* (1981); *L'obra educativa de la Junta de Comerç de Barcelona. 1769-1851* (1987), *L'Escola Normal de Barcelona. 1845-1972* (2000); *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català. 1714-1939* (2005); i *Pedagogia, política i transformació social en el context de la fundació de l'IEC. 1900-1917* (2008), entre altres moltes obres. Adreça electrònica: monesgine@digui.cat.

RIBA MIRALLES, JORDI. Professor de Filosofia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha estat investigador del Centre de Recherches Politiques de la Sorbona i de l'École Normale Supérieure de Fontenay i professor convidat de la Universitat de París VIII. Actualment les seves recerques van dirigides a l'estudi dels vincles del ciutadà amb la democràcia. És autor del llibre *La morale anémique de Jean-Marie Guyau* i editor del monogràfic sobre Ferrer i Guàrdia a la revista *Afers*.

RIBERA CARBÓ, ANNA. Doctora en Història per la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic i professora investigadora de la Direcció d'Estudis Històrics de l'Institut Nacional d'Antropologia i Història (Mèxic). El seu llibre més recent és *La Casa del Obrero Mundial. Anarcosindicalismo y revolución en México*, que serà publicat per l'INAH el 2010. Adreça electrònica: eribera@institutomora.edu.mx.

RODRÍGUEZ I BOSCH, JOSEP LLUÍS. Llicenciat en Filosofia i Lletres, secció Ciències de l'Educació, per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB, 1997). Doctorand en la recerca «Fonaments per a una pedagogia de la lectura en l'obra de Marc-Alain Ouaknin». Professor associat del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social (UAB, 2005). Actualment, imparteix Teories i Pràctiques Contemporànies en Educació (grau d'Educació Primària). També és formador d'adults municipal (2001) i membre de la

Société Francophone de Philosophie de l'Éducation (SOPPHIED, 2007). La seva darrera publicació és: «L'autre malade: le syndrome d'Ulysse dans la formation des adultes. La narration comme thérapie éducative», *Penser l'Éducation*, Rouen, Université de Rouen, 2009, amb Mayka Lahoz. Adreça electrònica: JosepLluis.Rodriguez@uab.cat.

SOLÀ I GUSSINYER, PERE. Catedràtic d'Història de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Cofundador de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i organitzador del XIV Congrés Internacional ISCHE (Barcelona, 1992). Fa recerca en història de l'educació popular i laicoracionalista i en història de les xarxes de la societat civil organitzada (llegiu Tercer Sector o moviments associatius). Darrer llibre (en premsa, 2010): *Educació i societat a Catalunya: una sinopsi històrica*. Adreça electrònica: pere.sola@uab.es.

VELÁZQUEZ VICENTE, PASCUAL. Diplomant en Magisteri (1988) i llicenciat en Pedagogia (1990) i Dret (2000), és mestre del Centre Penitenciari de Múrcia. Doctor en Pedagogia per la Universitat de Múrcia (2009) amb la tesi doctoral «La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto», actualment redacta al Departament d'Història del Dret i de les Institucions de la UNED la tesi doctoral titulada «Estudio histórico-jurídico de la causa contra Francisco Ferrer Guardia, instruida y fallada por la Jurisdicción de Guerra (1909)». Ha publicat diversos articles sobre Ferrer i Guàrdia a *Diálogos*, *Atlántica XXII*, *Espai de Llibertat* i *Espinosa. Revista de Filosofía*.

VIÑAO FRAGO, ANTONIO. Catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Múrcia. Ha estat membre del Comitè Executiu de la ISCHE i president de la Societat Espanyola d'Història de l'Educació. Les seves línies d'investigació se centren en la història de l'alfabetització i la cultura escrita, l'escolarització i professionalització docent, les cultures i disciplines escolars, les reformes educatives i l'educació secundària. Els seus darrers llibres són *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2002) i *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (2004). Adreça electrònica: avinao@um.es.

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han de ser originals i estar redactats en llengua catalana preferiblement. El Consell de Redacció podrà acordar la traducció o publicació 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 MAC).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times dels cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'espai i mig.
4. L'extensió del 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. Les notes es posaran numerades correlativament a peu de pàgina. Les referències bibliogràfiques de les notes han de seguir els criteris següents.
6. Els llibres s'han de citar: COGNOM, [*Atenció són versals no majúscules*] 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, [*Atenció són versals no majúscules*], 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]
7. En el cas que hagi figures, fotografies, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i indicar dins del text el lloc en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació. Les fotografies, dibuixos o imatges s'han d'entregar en reproducció fotogràfica o en format digital JPG o TIF i amb una resolució de 300 punts.

8. Els títols dels apartats han d'anar en versals i numerats.
9. Cal adjuntar algunes dades del currículum de l'autor o autors, amb un màxim de 4 línies, que inclouran: institució a la que pertany l'autor o autors i el seu correu electrònic.
10. Al principi de l'article cal afegir un resum d'un màxim de quinze línies en català i castellà que inclourà les paraules clau. També s'haurà d'incloure un resum en anglès d'unes 30 línies en què consti la traducció del títol i de les paraules clau.
11. Amb vista a la indexació en diferents bases de dades, es demana que es segueixi el *Thesaurus català d'educació*.
12. Per a garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de Redacció enviarà de manera anònima els articles a especialistes, els quals recomanaran si un article pot publicar-se immediatament, necessita revisió, o bé 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.
13. 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. All notes must be numbered consecutively at the foot of the page. The bibliographic references of the notes must adhere to the criteria below.
6. Book references should be cited as follows: SURNAME, [*They are small capitals, not capitals*] 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].
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. Section titles must be in small capitals and numbered.
9. 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.
10. 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.
11. In view of the indexing in different databases, authors are asked to follow the *Thesaurus català d'educació*.
12. To guarantee the quality of published papers, the Editorial Board will anonymously send the articles to two 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.
13. 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