

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 22 | Juliol-Desembre | 2013

ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

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



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 22 | Juliol-Desembre | 2013



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

**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

Consell assessor:

Ernesto Candeias Martins. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Portugal
Marcelo Caruso. Humboldt-Universität zu Berlin
Héctor Rubén Cucuza. Universidad de Luján. Argentina
Paulí Dávila Balsera. Euskal Herriko Unibertsitatea
Juan Manuel Fernández Soria. Universitat de València
Willem Frijhoff. Vrije Universiteit Amsterdam
Rita Hofstetter. Université de Genève
Gabriel Janer Manila. Universitat de les Illes Balears
Luís 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:

Joan Soler Mata. Universitat de Vic
Bernat Sureda Garcia. Universitat de les Illes Balears

Secretari:

Xavier Motilla Salas. Universitat de les Illes Balears

Educació i Història és una revista semestral de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, 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. Va dirigida als investigadors en història de l'educació i es distribueix gratuïtament als socis de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Aquesta revista és accessible en línia des de la pàgina: <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH> i és subjecta a una llicència Creative Commons

© 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: Estudiants de Lluc al Torrent de Pareís (c. 1960). Autoria desconeguda.

Primera edició: desembre 2013

Tiratge: 400

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

e-ISSN 2013-9632

DL: B. 14977-1994

La revista *Educació i Història* apareix als següents medis de documentació bibliogràfica:

Bases de dades: ISOC, DIALNET, REDINED, IRESIE, ICIST

Sistemes d'avaluació de revista: InRecs, Latindex, RESH, DICE, CARHUS Plus+, MIAR, CIRC

Obituari

En record del professor Julio Ruiz Berrio

El dia 9 del passat mes d'octubre es va produir el traspàs del doctor Julio Ruiz Berrio, membre del consell assessor de la revista *Educació i Història* i una de les persones que han tingut més influència entre els historiadors de l'educació a Espanya des dels anys setanta del segle passat. El doctor Ruiz Berrio, que havia nascut a Madrid el 28 de desembre de 1936, va estudiar a la Universitat Complutense de Madrid, on es va llicenciar en Filosofia i Lletres el 1962. En aquesta mateixa universitat, el 1965, va presentar la tesi doctoral, amb el títol «La enseñanza en Madrid, en tiempos de Fernando VII». A partir de 1965 combina diversos càrrecs docents a la Universitat Complutense amb el de col·laborador científic de l'Institut San José de Calasanz del CSIC. El 1983 obté la càtedra d'Història de la Pedagogia de la Universitat d'Oviedo, i el 1990, la de la mateixa especialitat a la Complutense de Madrid, plaça que va ocupar fins a la seva jubilació i nomenament de professor emèrit el 2010. Al llarg de la seva trajectòria professional va ocupar diversos càrrecs directius en societats científiques relacionades amb la seva especialitat. Ell va ser el promotor de la Secció d'Història de l'Educació de la Societat Espanyola de Pedagogia, que es convertiria més tard en Societat Espanyola d'Història de l'Educació, de la qual va ser primer president el 1989. El doctor Ruiz Berrio fou també el promotor i primer president de la Societat Espanyola per a l'Estudi del Patrimoni Històricoelectiu, que es va constituir el 2003. El seu interès per la conservació del patrimoni històric relacionat amb l'educació es va fer palès amb l'impuls que va donar al Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío de la Universitat Complutense. El mestratge del doctor Ruiz Berrio s'ha manifestat també en un important nombre d'estudis i recerques donats a conèixer en nombrosos llibres i articles. Al llarg de la seva trajectòria científica es va interessar per un ampli ventall de temes, com són, entre d'altres, la renovació educativa a l'època del despotisme il·lustrat i la política educativa de les

primeres dècades del segle XIX; el pensament educatiu dels primers liberals espanyols i especialment de Manuel José Narganes de Posada; la història de la formació dels mestres i professors; els llibres escolars i infantils amb els seus estudis sobre l'editorial Calleja o el museisme pedagògic i, en general, la història de la cultura escolar.

El doctor Ruiz Berrio ha tingut una influència fonamental en la renovació que ha viscut la història de l'educació espanyola els darrers quaranta anys. El seu compromís amb una metodologia històrica oberta a la resta de ciències socials i interessada per nous temes i noves fonts va encoratjar molts d'investigadors a construir una història de l'educació més disposada a interpretar el passat educatiu que no simplement a descriure els fets. Una història més disposada a ajudar-nos millor a entendre el present. Recordarem el seu testimoni d'investigador rigorós i el seu tarannà generós i amical.

La direcció

ASSAJOS I ESTUDIS

ESSAYS AND RESEARCHES

Marc Antoni Adell

La «Gramàtica» de Salvador Puig (1770), llibre de text del Col·legi Episcopal de Barcelona, pàg. 11

The «Gramàtica» of Salvador Puig (1770), textbook of the Episcopal School of Barcelona

Luis Miguel Lázaro

L'edició popular a Espanya. El cas de l'Editorial Cervantes. Notes, pàg. 33

Popular publishing in Spain. The case of Editorial Cervantes. Notes

Pilar Navarro

Escola Nova: una nova pedagogia de la lectura a Catalunya, pàg. 65

New School: a new pedagogy of reading in Catalonia

Pablo Álvarez

Educuar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, pàg. 93

Educating in emotions and transmitting ethical values: a challenge for the Museums of Pedagogy, Teaching and Education

Francesca Comas i Bernat Sureda

Joan Comas Camps i els seus estudis pedagògics a Ginebra pensionats per la JAE, pàg. 117

Joan Comas Camps and his pedagogical studies in Geneva funded by the BAS

Patricia Delgado Granados

Historia, memoria y olvido del exilio republicano. El Colegio Madrid y su contribución a la renovación pedagógica en México, pàg. 141

History, memory and obscurity of the Republican exile. The Madrid School and its contribution to pedagogical renewal in Mexico

Llorenç Gelabert Gual i Xavier Motilla Salas

L'Ateneu Científic, Literari i Artístic i la culturització musical a Menorca (1905-1936), pàg. 163

The Scientific, Literary and Artistic Athenaeum and musical culturisation in Menorca (1905-1936)

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES, pàg. 187

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

AVALUADORS DELS ARTICLES REBUTS A LA REVISTA. ANYS 2010-2013, NÚMEROS 17-22 , pàg. 191

REFEREES OF THE JOURNAL. YEARS 2010-2013, ISSUES 17-22

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ, pàg. 193

GUIDELINES FOR THE PRESENTATION OF ORIGINAL DOCUMENTS FOR PUBLICATION

ASSAJOS I ESTUDIS
ESSAYS AND RESERARCHES

La «Gramàtica» de Salvador Puig (1770), llibre de text del Col·legi Episcopal de Barcelona *The «Gramàtica» of Salvador Puig (1770), textbook of the Episcopal School of Barcelona*

Marc Antoni Adell i Cueva
marc.adell@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: març de 2012

Data d'acceptació: setembre de 2012

RESUM

La present vol ser una aportació a la pedagogia i pràctica escolar de la Il·lustració, en la concepció i l'ús dels manuals o llibres de text. Es fa focalitzant l'atenció en un «promptuari» de l'època –l'episcopat del bisbe il·lustrat Josep Climent a Barcelona–, els anys setanta del segle XVIII. Es tracta de la *Gramàtica castellana* –en realitat un text bilingüe català/castellà– del doctor Salvador Puig, catedràtic i col·laborador estret de Climent al Col·legi Episcopal. La *Gramàtica* conté un valuós pròleg de l'autor, no només –valuós– pels suggeriments didàctics, quan no declaracions formals de la pedagogia del moment, sinó per la referència biogràfica a l'impulsor de l'edició: el doctor Climent i Avinent, que ja des del temps de catedràtic de filosofia tomista a l'Estudi General de València s'havia significat pel seu amor a l'estudi i als llibres. Tot i que Salvador Puig s'esforça per presentar l'edició com a modesta –«Obrita» en diu ell–, argumentant el poc de temps de què disposà per confegir-la –per les «presses» de Climent de disposar-ne– i que ben bé l'estudi gramatical de la llengua no era el que, com a catedràtic de retòrica, dominava, la *Gramàtica* esdevé, finalment, una publicació emblemàtica i significativa, en compliment de la pragmàtica borbònica d'oficialitat del castellà i fruit de l'esforç d'alguns –Climent entre ells– per la pervivència del català.

PARAULES CLAU: Josep Climent, pedagogia de la Il·lustració, bilingüisme, didàctica, estudi gramatical de la llengua, pragmàtica, llengua catalana.

ABSTRACT

This is intended to be a contribution to the pedagogy and school practice of the Enlightenment, in the design and use of manuals or text books. This is carried out by focusing on a «*promptuari*» [handbook] of the time – the episcopate of the Enlightenment bishop, Josep Climent, in Barcelona –in the seventies of the 18th century. We are speaking about: *Gramàtica castellana* –actually a bilingual text Catalan/Spanish– by Dr Salvador Puig, professor and close collaborator with Climent, at the headquarters of the Episcopal School. *Gramàtica* contains a prologue by the author which is valuable, not only for its didactic suggestions or formal declarations regarding the pedagogy of the time, but also due to the bibliographic reference to the driving force behind the publication: Dr. Climent i Avinent, who had since his time as professor of Thomist philosophy at the Estudi General de València stood out for his love of study and books. Even though Salvador Puig attempts to present the publication as a modest one –«*Obrita*» [small work] he calls it– by arguing the short time he had to write it –due to the «hurry» Climent was in to have it– and the fact that the grammatical study of language was not what, as a professor of rhetoric, he mastered, *Gramàtica* became, finally, an emblematic and significant publication, in accordance with the Bourbon proclamation of the official status of Spanish and the effort of some –Climent included– to preserve the survival of Catalan.

KEY WORDS: Josep Climent, pedagogy of the Enlightenment, bilingualism, Didactics, grammatical study of language, Pragmatics, Catalan Language.

RESUMEN

El artículo quiere ser una aportación a la pedagogía y práctica escolar de la Ilustración, en la concepción y uso de los manuales o libros de texto. Así se focaliza la atención en un «prontuario» de la época –el episcopado del obispo ilustrado Josep Climent en Barcelona–, los años setenta del siglo XVIII. Se trata de la *Gramàtica castellana* –en realidad un texto bilingüe catalán/castellano– del Dr. Salvador Puig, catedrático y estrecho colaborador de Climent en su Colegio Episcopal. La *Gramàtica* contiene un valioso prólogo del autor, valioso no sólo por las sugerencias didácticas,

cuando no declaraciones formales de la pedagogía del momento, sino por la referencia biográfica al impulsor de la edición: el Dr. Climent y Avinent, que ya desde el tiempo de catedrático de filosofía tomista en el Estudi General de València, se había significado por su amor al estudio y a los libros. Salvador Puig, a pesar de esforzarse en presentar la edición como modesta –la califica de «Obrita»–, argumentando el poco tiempo de que dispuso para redactarla –por las «prisas» de Climent en disponer de ella– y que, realmente, el estudio gramatical de la lengua no era lo que como catedrático de retórica dominaba, la *Gramàtica* llega a ser, finalmente, una publicación emblemática y significativa, en cumplimiento de la *Pragmática* borbónica de oficialidad del castellano y el esfuerzo de algunos –Climent entre ellos– de conservar la pervivencia del catalán.

PALABRAS CLAVE: Josep Climent, Ilustración, bilingüismo, didáctica, estudio gramatical de la lengua, Pragmática, lengua catalana.



Figura 1. Portada de la primera edició (1770) de la «Gramàtica» de Salvador Puig.

1. PRESENTACIÓ¹

Els llibres editats, ara que es troben amenaçats per la digitalització generalitzada imminent, ens haurien de fer pensar en la seva llarga trajectòria històrica –des de les tauletes mesopotàmiques i els papirs egipcis– com a receptacles del saber que han estat i són, i en la seua utilitat, que els féu –i encara els fa?– del tot indispensables com a transmissors dels coneixements que la humanitat ha anat consolidant i que les escoles i universitats han tramès i dinamitzat.

Això fou especialment així a l'època il·lustrada, quan aquells homes –i alguna dona– es capficaven davant les edicions recents o dels llibres heretats del passat i conservats amb cura a les biblioteques, algunes incipientment públiques, altres de les institucions culturals i acadèmiques del moment –universitats especialment– i altres privades, d'algun il·lustrat «il·lustre». Tal fou el cas de Mayans, que provenia de la Biblioteca Nacional i que, retirat a Oliva, s'envoltà de llibres. Hi havia, però, a la València del moment, un canonge –el magistral– de la Seu, que havia estat catedràtic de filosofia tomista a l'Estudi General, i que passava per disposar d'una biblioteca privada de les més ben abastides –si no la més– de la ciutat: Josep Climent i Avinent.² I això gràcies a les quantioses despeses que hi dedicava i al subministrament que li proporcionava, des de la cort dels papes a Roma, el pare mestre Mañes, procurador general dels mercedaris, segons testimoni d'un íntim de Mayans.³

Hi havia els llibres de «lectura» –de totes les matèries conegudes, inclosos enciclopèdies, atles i diccionaris– i els de text, uns per als estudis superiors i uns altres per a les aules de gramàtica i llatinitat i per a les escoles de primeres lletres –i «doctrina cristiana» com se les coneixia. I Climent es familiaritzà amb un i altre tipus de llibres, com palesen la biblioteca privada, que es conserva encara en part;⁴ el fet que les *Institutiones* d'Andreu Piquer –llibre de text

¹ El present estudi de la *Gramàtica* de Salvador Puig és degut, en bona mesura, als suggeriments i impulsos del professor Alejandro Mayordomo, de la Universitat de València.

² De Climent hi ha una abundosa bibliografia, a la qual s'han afegit els estudis i publicacions més recents, arran de la celebració del III centenari del seu naixement (1706-2006). Vegeu també les URL: <http://www.bisbeclement.uji.es/>, <http://marc-msblogdenmarc.blogspot.com/> i <http://blogs.levante-emv.com/en-marc/>.

³ En carta de Cabrera a Mayans, de 1756, el primer es refereix al canonge Climent «*el qual tiene todas las obras de Concina i las escritas en su defensa i aviso puntual de todas las impresiones que se celebran más en Roma, por cartas del P. Maestro Mañes*». Citat per MESTRE. *La Ilustración...*, pàg. 411.

⁴ García Llamazares i Gil Vicent ho han estudiat a: «Inventario de la biblioteca de Joseph Climent. Aproximación bibliométrica»... També León Esteban ha consultat els llibres de Climent i jo mateix vaig accedir-hi i vaig elaborar una col·lecció de fitxes bibliogràfiques, en ocasió de treballar en la meua tesi de llicenciatura en Pedagogia. Vegeu la bibliografia del final.

inicialment per a la Facultat de Medicina de València– fou redactat per l'autor a instàncies seues; la cura que tingué –ja a Barcelona– de dotar generosament la biblioteca del seu seminari, portant llibres també de València i d'arreu; la creació de la primera biblioteca pública de la ciutat i de Catalunya i l'edició de nombroses publicacions que promogué, entre les quals la que és objecte de la nostra atenció: la *Gramática castellana* de Salvador Puig.

2. CONTEXT

Els llibres, doncs, es convertien així en eines indispensables per assolir el saber i garantir-ne la transmissió a les generacions següents. I això esdevenia del tot indispensable a l'ensenyament, encara que la transmissió oral –bàsicament repetitiva– seria el centre principal de l'actuació docent. Altrament, la diferent i de vegades precària formació dels mestres demanava disposar de promptuaris on es recolzava aquell ensenyament, ja des de l'inici amb els catons, cartilles o beceroles.⁵ Hi havia tot seguit els llibrets de lectura i estudi, que Climent ja albirava que calia escollir amb cura⁶ i en els quals ell mateix intervingué com a autor, ja de bisbe a Barcelona, com en el cas de les *Sentències de la Sagrada Escritura*,⁷ que edità per als alumnes de les deu escoles públiques que manà obrir a la ciutat comtal.

El cas, però, que ara ens ocupa és el del seu Col·legi Episcopal i Tridentí, que fou alguna cosa més que un seminari, ja que Barcelona estava mancada d'Universitat, suprimida pel borbó, arran de l'austriacisme de tot Catalunya i la corona d'Aragó. Aleshores allà s'aixoplugaven una munió d'estudiants, part dels quals no seguirien la carrera eclesiàstica,⁸ fins a l'extrem que els catedràtics

⁵ Diu Revest: «de aquí que podamos sentar que el *catón* servia para aprender a leer y hasta para adquirir algún léxico». I segueix: «aún ahora conservan nombre de catón los libros [...] para iniciar a los niños en los elementos de la lectura». Vegeu, a la bibliografia final: REVEST CORZO, L. *La enseñanza en Castellón...*, pàg. 15.

⁶ Això deia Climent al seu corresponsal francès l'*abbé* Clément: «Comprendo que convendra que, los niños, no aprendan a leer por el primer libro que les venga a mano». Vegeu: *Climent a Clément*. Barcelona, 5-IV-1768. Citat per TORT, F. *El Obispo de Barcelona...*, pàg. 82.

⁷ Bonet i Baltà palesa que els llibres foren una de les preocupacions de la pedagogia de Climent, en referir-se al catecisme *Sentencias tretas de la Sagrada Escritura* (1769) «que respon a una necessitat formativa, quan el bisbe Climent va crear les deu escoles gratuïtes a Barcelona i, també, al repartiment de textos que prodigava, en arribar a les escoles “de minyons”, amb ocasió de les visites pastorals». Vegeu, al final: BONET I BALTA, J. *L'església catalana de la Il·lustració...*, pàg. 408.

⁸ Tal fou el cas de Josep Pau Ballot, primer gramàtic de la llengua catalana, i de Salvà i Campillo, considerat fundador de la meteorologia a Catalunya, entre altres.

de Cervera es queixaven al monarca que «el Colegio del Obispo [Climent aleshores] nos quita los alumnos».⁹

A tot això s'havia promulgat la Pragmàtica¹⁰ de 3 de juny de 1768, que no només obligava tots els súbdits dels antics regnes hispànics a conèixer el castellà, sinó que exclouïa les altres llengües seculars i pròpies, com el català. Climent es trobà amb el dilema d'haver d'acatar el manament reial –tot i que confessava no saber com fer-ho–,¹¹ alhora que es dolia de l'exclusió del català.¹² Tot i això, el seu realisme el portà a reconèixer la «utilitat» del castellà per a la vida pública i oficial¹³ i tampoc no estava disposat que els seus feligresos –que és com afectuosament i familiar anomenava els seus diocesans– es trobaren en inferioritat de condicions envers la resta de la població de les «Espanyes».

És així com, sense deixar de defensar el català en la predicació i l'ensenyament,¹⁴ optà per un bilingüisme pràctic, fruit del qual fou l'edició d'una *Gramàtica castellana*, que encomanà al seu capellà, el doctor Salvador Puig,¹⁵ antic catedràtic de Retòrica, i la d'un diccionari a tres bandes: llemosí, castellà, llatí.¹⁶ El diccionari –com a obra major– trigaria temps a veure la llum i ell ja no hi seria, encara que el seu col·laborador i deixeble predilecte, Fèlix Amat –coautor amb altres acadèmics de l'Acadèmia de Bones Lletres– el portà,

⁹ Vegeu, al final, ORIOL MONCANUT, A. *La enseñanza en Barcelona...*

¹⁰ Tort la cita: «Mando que la enseñanza de primeras letras, latinidad y retórica se haga en lengua castellana... cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias... recomendándose también por mi consejo a los diocesanos, universidades y superiores regulares para su exacta observancia». Vegeu: TORT, F. *El obispo de Barcelona...*, pàg. 195.

¹¹ A la bibliografia del final, vegeu CAMPABADAL I BERTRAN, M. *La Reial Acadèmia de Bones Lletres...*

¹² En la pastoral que encapçala la *Rethorica...* de Granada –vegeu al final–, Climent s'expressa així «Veo que en casi todas las Iglesias de mi Obispado y de este Principado se predica en lengua catalana o lemosina: en ella se enseña y aprende la doctrina Christiana y se rezan las oraciones. Y como todos sus Naturales hablan esta lengua, y no son muchos los del Pueblo que perfectamente entienden otra, comprendo que no es justo ni posible hacer una novedad».

¹³ Salvador Puig, a part de la dimensió escolar, esmenta justament la utilitat d'aprendre el castellà: «para otros fines, no menos utiles».

¹⁴ Vegeu al final: *Carta del Ilmo... a los presidentes y estudiantes de las conferencias o academias de theologia moral... de esta ciudad...*, on Climent recomana als seus seminaristes: «Que uno de vosotros, cada dia, explique algunas secciones del Cathecismo en lengua vulgar y con un estilo familiar y acomodado a la capacidad del Pueblo», pàg. 19.

¹⁵ Salvador Puig i Xoriguer (Barcelona, 1719-1793): Erudit. Eclesiàstic, fou catedràtic de retòrica del seminari episcopal de Barcelona [...] Ingressà a l'Acadèmia de Bones Lletres [...] i s'encarregà [...] d'un projectat diccionari català. Publicà a doble columna, castellana i catalana, i per disposició del bisbe Climent, uns *Rudimentos de Gramàtica Castellana* (1770) que tingueren una gran difusió. Vegeu: *Gran Enciclopèdia Catalana* (1988), vol. 18, pàg. 438-439.

¹⁶ El mateix Salvador Puig també ho esmenta: «que la Academia de Buenas Letras de esta Ciudad se encargara de componer un Dictionario Lemosino Castellano».

finalment, a bon termini. La *Gramática*, en canvi, com que es tractava d'una obra més senzilla –*Rudimentos* s'intitula– aviat sortí al carrer i es posà a l'abast dels joves estudiants del Seminari, com a eina fonamental per assegurar la formació bàsica per poder continuar estudis al Col·legi de Climent. El mateix autor, en un llarg pròleg, en dóna les raons, que analitzarem tot seguit.

Fora d'això, el contingut gramatical de l'obra de Salvador Puig ens sembla tan convencional com les obres a l'ús, des de la *Gramática castellana* de Nebrija o la de Valdés: «ortografía, prosodia, sintaxis...», amb les parts habituals de l'oració: «nombre, pronombre, verbo, participio, preposición, adverbio, interjección, conjunción». La que no pogué consultar el doctor Puig, com a referent de la seua, fou l'edició oficial de la Real Academia Española, perquè s'edità poc temps després (1771), quan ell ja la tenia confegida i publicada (1770) i es gastava com a llibre de text al Col·legi Episcopal, cosa que es mantingué fins que fou substituïda per la nova *Gramática de la lengua castellana dirigida a las escuelas*, de 1796, de Pau Ballot, que impartia aleshores la matèria, com a nou catedràtic de Retòrica i Poètica d'aquell centre.

3. ESTRUCTURA DEL LLIBRE

Ara, doncs, analitzarem els *Rudimentos* de Salvador Puig:

a) Presentació

Deixant de banda, ara, les referències al seu bisbe, que, tot i que haurien de ser amables, s'ajusten a la realitat contrastada per altres fonts i ens proveeixen d'una informació impagable envers aquell il·lustrat, el doctor Puig ja avisa que no ha escrit un voluminós i exhaustiu llibre de gramàtica –fet que ja es palesa a la coberta amb allò de *Rudimentos*– i ens parla de «la notoria pequeñez de este libro». O més endavant «que se trabajase esta Obrita».¹⁷ No obstant això, no defuig el ressò de l'edició i la seua difusió, esmentant el «Público» com a referent últim: «El Público, que ya queda noticioso por V.S.I. mismo de

¹⁷ L'anàlisi que en farem nosaltres no pretén ser gramatical estricta o lingüística –bé que en descriurem el contingut dels capítols– sinó pedagògica, des dels paràmetres de la història de l'educació.

sus designios». ¹⁸ Perquè, a la fi, l'autor reconeix al bisbe la raó última de la seua comanda d'escriure el text: «que sus Feligreses sean sabios». I tots sense excepció: «que todos los individuos del Pueblo Christiano estén instruidos en las verdades, que dicta la recta razon i ensenya nuestra Sagrada Religion». I encara li atribueix a Climent trets de política educativa ¹⁹ d'alt nivell: «y no puede sufrir [el bisbe] se diga [...] que conviene al Estado, que el Pueblo sea ignorante; porque entiende V.S.I. que la ignorancia y la barbarie es lo que más perturbarla [*sic*] tranquilidad del Estado». I per deslliurar-lo d'una pretesa imatge d'absolutisme il·lustrat, torna a la persona i a cada individu i rebla: «que la racional Christiana educacion de los Niños es lo que mas asegura su felicidad». ²⁰ I això no des de plantejaments que podrien semblar utòpics —«quisiera V.S.I. que todos los Niños ricos y pobres frecuentaran en sus primeros años las escuelas»— sinó del tot pràctics i realistes: «y a este fin estableció en Castellón de la Plana su Patria, y en Valencia [...] las Escuelas que mantiene con las rentas de su Patrimonio». I és clar que el que vol destacar ara Puig és la condició de fonament de l'edifici del saber que tenen les escoles envers els estudis posteriors: «no pueden florecer, y perfeccionarse las Ciencias en una provincia, sin que antes todos, ò casi todos sus Naturales aprendan las primeras Letras». Així com la gramàtica —és a dir, la llengua— es troba a la base de tot coneixement: «a este estudio —Theologia, Jurisprudencia, Medicina, etc.— deve preceder el de la Gramatica». Així que, tot i la modèstia del llibre que presenta, l'autor no s'està d'avisar-nos de la seua condició d'imprescindible. Fora d'això no s'està de recordar, Salvador Puig, l'obligatorietat del coneixement de la llengua castellana: «en cumplimiento de la nueva real orden», bé que ens

¹⁸ Val a dir que, tot i la relativa estabilitat del castellà, ja en la segona meitat del segle XVIII, trobem en el text —tant en el Pròleg, com en el cos del llibre— una notable inseguretat en l'ús dels accents i altres signes de puntuació, així com en mots encara per definir i fixar i en les majúscules. Respectem, però, la formulació de l'autor per com ens «il·lustra» de la llengua del moment i és del tot comprensible. Igual passa amb el text en català, potser encara més, per l'orfandat acadèmica —quan no la persecució declarada— que comença a patir la nostra llengua.

¹⁹ Mayordomo descriu l'actitud col·laboracionista de l'Església envers la política educativa dels borbons: «la atención que la Iglesia presta a [...] una verdadera labor educadora [...] evidente en prelados como Armanyà, Bertrán, Alonso Cano, Climent, Mayoral, Tormo». Vegeu: MAYORDOMO, A. «Iglesia, Religión y Estado en el Reformismo Pedagógico de la Ilustración...», pàg. 458.

²⁰ La doble dimensió —racional i cristiana— en l'educació i la felicitat com a legítima aspiració de l'ésser humà, apareixen com a *desiderata* dels il·lustrats... Vegeu l'epígraf núm. 6.1.3. Llibertat i felicitat, a ADELL I CUEVA, M. A. *El bisbe Climent i la pedagogia...*

fa present que l'estudi de les llengües vernacles esdevé el pas necessari per a l'estudi del llatí, llengua culta aleshores fins i tot en tractats científics.²¹

Així, doncs, la *Gramàtica...* de Salvador Puig, tot i que esdevingué alguna cosa més que un llibre de text, tal com resulta de l'anàlisi posterior, no arribà a ser un tractat de didàctica de la llengua –catalana per accedir al coneixement i ús de la castellana–, a l'estil de les reflexions i pràctiques contingudes –per exemple– a les *Instruccions per l'ensenyança de minyons*, de Baldiri Reixach,²² publicada el 1749, encara que els trets de la pedagogia de les «petites écoles» de Port Royal són presents en ambdues obres, atès que també el bisbe Climent –impulsor de la *Gramàtica*– es veié fortament influenciat per aquell corrent renovador, mitjançant la correspondència amb l'abat jansenista Augustin Clément.

b) Matèria tractada

Així justifica l'autor la decisió de Climent: «Por estos motivos resolvió V.S.I. que se compusiera un librito de los Rudimentos de la Gramatica Castellana», i ens avisa, alhora, de la dificultat de fixar una llengua viva «discurriendo a manera de un caudaloso rio, y explayandose por muchas Provincias». Encara afegeix que «las Lenguas por lo regular caminan a su perfección al mismo paso que las Ciencias». Aquesta variabilitat –i distància de la llengua actual– es fa palesa en la construcció de les frases, l'accentuació i l'ortografia, que trobem en el pròleg de l'autor i en el contingut pròpiament del llibre. Tampoc s'està de recomanar, en la línia del realisme de Climent, «que Valencianos y Catalanos aprendieran la Lengua Española; y para otros fines», justament homologant-los, com ja havia fet el bisbe en predicar el seu primer sermó a la catedral.²³

L'autor considerava la gramàtica com a matèria escolar, ubicant-la i integrant-la en «Las primeras Letras», alhora que defensava la seua idoneïtat per parlar la llengua amb «propriedad». I reivindicava «que los Niños procuren saberla para

²¹ Cas de les *Institutiones Medicae ad usum Scholae Valentinae* de Piquer i la *Physicae Particularis Institutiones* d'Amat, entre altres.

²² Vegeu: GUARNÉ, Jordi. «Baldiri Reixach Carbó, un gran pedagog del s. XVIII», *Educare*, núm. 10 (juny de 1999).

Disponible a la URL: http://www.llibriapedagogica.com/butlletins/revistes40/baldiri_reixach_carbo40.htm.

²³ Ho proclamava Climent en el primer sermó que predicà a la catedral barcelonina, el tercer diumenge d'Advent de 1766: «Casi todos los valencianos son catalanes en el origen y, con corta diferencia, iguales son las costumbres y la lengua». A: SEMPÈRE I GUARINOS. *Ensayo de una biblioteca...*

entender lo que leen», familiaritzant-se amb aquells «principios» que ell situa en la «Oracion Gramatical [...] y sus Partes» d'una banda i en «el oficio de ellas». Així, Salvador Puig esquematitza l'estructura tradicional del saber gramatical en les dimensions morfològica i sintàctica, alhora que destaca la seua funcionalitat, el caràcter pràctic i la dimensió social, conceptes tots premonitoris de les teories modernes de l'estudi lingüístic de Ferdinand de Saussure i el mateix Chomsky.²⁴ Parla, també, el nostre autor de «nuevas voces y aun nuevas locuciones», per assegurar-ne la pervivència, en enriquir el vocabulari tradicional d'una llengua, i deixa entendre com és d'important la fixació del patrimoni lingüístic de qual-sevol llengua, en forma de diccionaris, tot ponderant la iniciativa –una més– de Climent de «componer un Diccionario Lemosino Castellano», que encomanaria a «la Academia de Buenas Letras de esta Ciudad». Encara apunta Salvador Puig a la dialectologia en referir-s'hi i considerar «los modos de hablar», tema cabal de la moderna lingüística, que no rebutja sinó que recull i dignifica els diferents «accents» o «parles» d'una mateixa llengua, que ell atribuïa aleshores a la llengua castellana, amb inspirada premonició de la riquesa hispanoamericana de l'espanyol, avui reconeguda i respectada i que, en el nostre cas –en l'àmbit de la llengua catalana–, és de la mateixa o major utilitat i actualitat, com a contrapès a les vel·litàts separatistes d'alguns.

Finalment no oblidia Salvador Puig «los escritos de los Doctos y Cultos» o de «aquellos Varones sabios, y eloquentes», per anar més enllà de «todo lo que se establece por regla», i incorpora, així, la producció literària al patrimoni lingüístic. I afegeix la dimensió emocional al «paquet» lingüístic-conceptual del seu inventari, amb la recomanació «à los Principiantes [...] que tengan amor à la propiedad y pureza de la Lengua», en la línia que els psicòlegs defensaven de bastir el component intel·lectiu amb l'emocional.²⁵

c) Distribució del contingut²⁶

²⁴ El segon superava amb la seua gramàtica generativa la concepció clàssica de la llengua del primer.

²⁵ Vegeu GOLEMAN, D. *Intel·ligència emocional*...

²⁶ No entrarem, com ja havíem insinuat, en l'anàlisi lingüística del llibre, estudiant el contingut gramatical estricte o comparant-lo amb l'actual nomenclatura i els plantejaments de la lingüística –bé que en descriurem el contingut, per capítols–, fet que depassaria la nostra capacitat i no és objecte del nostre estudi, orientat des de la perspectiva pedagògica i històrica. Altres podran –i caldria– abordar-lo segons els paràmetres de la lingüística actual, analitzant també –des de la història de la llengua– les expressions, el vocabulari i l'ortografia del català i del castellà d'aleshores.

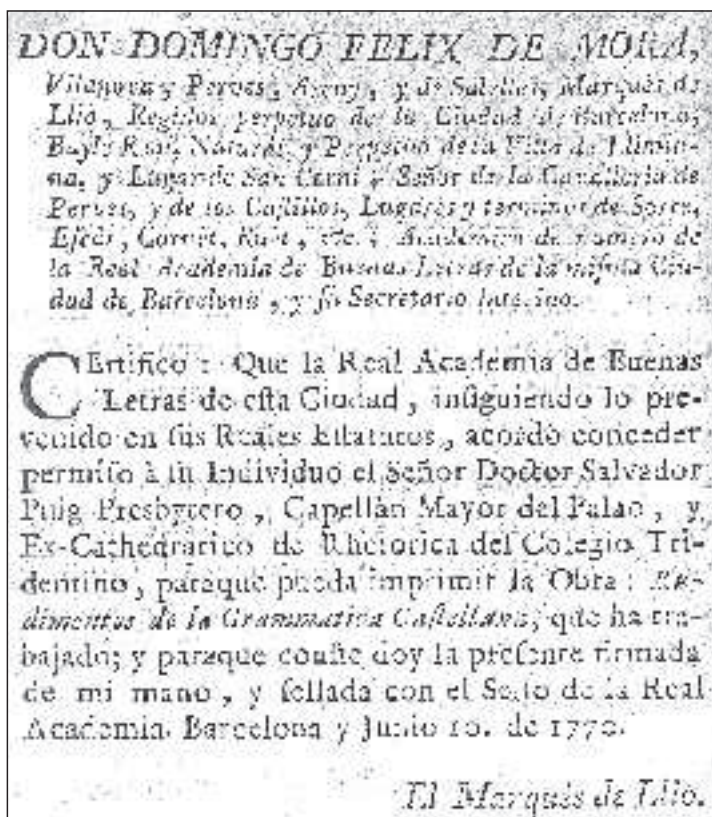


Figura 2. Aprovació de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona.

Les 154 planes de l'obra de Salvador Puig s'inicien a continuació del llarg i documentat –i històricament valuós– Pròleg, amb l'aprovació –solemne i prolixa– del marquès de Llió, en nom de la «Real Academia de Buenas Letras de esta Ciudad [Barcelona]» i amb una breu fe d'errates –«Descuydos».

Tot seguit comença el text amb un dibuix simbòlic, molt propi de l'època, que ha perviscut fins no fa gaire temps, on apareixen globus terraquis, l'esquadra o el cartabó, un compàs, un llibre, la paleta i els pinzells de l'artista plàstic, instruments musicals, així com additaments militars –una llança, un casc, unes banderes– i les imprescindibles fulles de llorer. I la reiteració del títol: *Rudimentos de la Gramàtica Castellana* –en una columna– alhora que en l'altra es pot llegir: «Rudiments de la Gramatica Castellana».



Figura 3. Primera pàgina de la «Gramàtica» de Salvador Puig, en sengles columnes: en català i castellà.

S'inicia la matèria definint-la: «Gramatica es l'Art que ensenya de parlar be, ò correctament», i al costat: «Gramatica es el Arte que ensenya à hablar bien ò correctamente». Defineix el seu objecte i les parts: «Nom, Pronom, Verb, Participi, Preposició, Adverbi, Interjecció, y Conjunció». I en la columna en castellà: «Nombre, Pronombre, Verbo, Participio, Preposicion, Adverbio, Intergección, y Conjunción», que aclareix i exemplifica a abastament en una nota a peu de pàgina. I ara passa a ocupar-se «Del Nom» / «Del Nombre», definint-lo —«Nom: es una part de la Oració gramatical, significativa de persona ò cosa, declinable per generos, numeros, y casos», i en castellà «Nombre: es una parte de la Oracion gramatical, significativa de persona ò cosa, declinable por generos, numeros,

y casos». El classifica tot seguit —«Substantiu» / «Substantivo» i «Adjectiu» / «Adgetivo»—, amb la corresponent nota a peu de pàgina, ara per detallar «los tres generos de Nombres». I l'autor s'estén en el text, explicant en la classe d'adjectius els graus i la condició de primitius i derivats, en sengles columnes: catalana i castellana. I s'afegeix una llarguíssima nota de quatre planes.

Tot seguit s'aborda «Del Genero dels Noms» / «Del Genero de los Nombres», definint-lo —«Genero es: una diferencia de sexò que se atribueix als Noms, expressiva de la naturalesa de son significat», i en castellà «Genero es: una diferencia de sexò que se atribuye a los Nombres, expresiva de la naturaleza de su significado»—, per classificar-lo a continuació en: «Masculí, Femení Neutre, Comù de dos, y Comú de tres», i la corresponent versió castellana: «Masculino, Femenino, Neutro, Comun de dos, y Comun de tres», amb les regles detallades —fins a 13— en funció de la «Terminació» / «Terminación», amb notes, també a peu de pàgina. I ara «Del Numero dels Noms» / «Del Numero de los Nombres» —definició: «Numero es aquella diferencia, que tè de si mateix lo Nom, significant un, ò molts», i en castellà: «Numero es aquella diferencia, que tiene de si mismo el Nombre, significando uno, ò muchos»— i classificació —«Singular y Plural»— en sengles columnes, català i castellà, amb noves i extenses notes a peu de pàgina, ara també, i regles —al text i dues— per a la formació del plural: «Pera la formació del Plural es menester veurer lo Singular com acaba, si ab Vocal, ò ab Consonant, ò ab Diftongo». I en castellà, com abans i al llarg del llibre: «Para la formacion del Plural es menester ver como acaba el Singular, si con Vocal, ò con Consonante, ò Diftongo».

En abordar els articles ho fa segons els paràmetres de la declinació²⁷ llatina clàssica: «Nominatiu, Genitiu, Datiu, Acusatiu y Ablatiu», i a la versió castellana: «Nominativo, Genitivo, Dativo, Acusativo i Ablativo», i segueix amb els «Noms Substantius» / «Nombres Substantivos» —també declinant-los—, amb prolixes notes a peu de pàgina, i els «Noms Adjectius» / «Nombres Adgetivos», que divideix en dos grans grups: d'una banda els «Positivos, Comparativos y Superlativos» i de l'altra, els «Posesivos, Denominativos, Correlativos y Nume- rales». Les declinacions continuen amb «los Adgetivos que se colocan antes del Substantivo» i que l'autor classifica en: «Demostrativos», «Posesivos», «Inter- rogativos y Admirativos», «Numerales —Cardinales y Ordinales—», «Atributos» i «Epítetos». I «De los Adgetivos que se colocan despues del Substantivo», esmentant «los Participios» i «los Atributos diferenciales o característicos», «los

²⁷ La dependència del català i castellà del moment —i encara molts anys després— del llatí és palesa en conceptes i expressions.

de medida», «los de afecciones del cuerpo», «los de Naciones», «los de colores», «los de qualidades elementales». També amb notes abundoses a peu de pàgina.

Així s'arriba al capítol «Del Pronom» / «Del Pronombre». En dóna la definició, com és habitual: «Pronom es: Una part de la Oració, que se posa en lloch del Nom; y com fa de aquest lo ofici, té també de ell la forma, ò figura y demès afeccions». I en castellà «Pronombre es: una parte de la Oracion, que se pone en lugar del Nombre; y como hace de este el oficio, tiene tambien su forma, y figura, y demàs afecciones». I ara la classificació —«Substantius y Adjectius» / «Substantivos y Adgetivos»—, així com les «Divisiones de los pronombres» a peu de pàgina: «Primitivos y Derivativos», «Simples y Compuestos», «Personales, Demonstrativos, Posesivos, Relativos, Interrogativos y Reciprocoss», per seguir amb la declinació també dels pronoms, amb algunes «Advertencias sobre los pronombres», que denoten la inseguretat a l'hora de distingir la funció adjectiva de la pronominal.²⁸ Encara afegeix unes «Observaciones especiales sobre el pronombre EL» i un total de 9 «Notas», amb la curiosa detecció ja de l'aparició del laísmo i altres consideracions, que ocupen més de quatre planes...

I arribem al verb: definició i conjugació: «Modos, Temps, Numeros, y Personas» / «Modos, Tiempos, Numeros, y Personas». Del verb diu: «Una veu significativa de acció, ò de passió, denotant persona, numero, modo y temps en que se fa, ò se pateix». I en castellà: «Una voz significativa de accion, ò de pasion, denotando persona, numero, modo y temps en que se hace, ò padece». I la subdivisió corresponent de cada apartat, afegint els «Gerundis» / «Gerundios» i «Participis» / «Participios» i les «Varias Especies de Verbs» / «Varias Especies de Verbos». Finalment s'aborden les «Conjugacions» / «Conjugaciones» i les «Terminacions» / «Terminaciones», per concloure amb la «Formació del Temps» / «Formacion de los Tiempos», amb una transcripció detallada de les conjugacions del «Verb Auxiliar Haver» / «Verbo Auxiliar Haver» i del «Verb Substantiu Ser» / «Verbo Substantivo Ser». Aquest capítol, el més extens, encara dedica bona cosa de pàgines a les «Conjugacions dels Verbs Regulars» / «Conjugaciones de los Verbos Regulares», començant per l'«Amar» i de forma detallada per modes, temps, nombres i persones, en les formes simples i compostes i les veus activa i passiva. Fa el mateix amb el verb «Aprender». Igualment i de manera exhaustiva conjuga el verb «Recivir». Encara inclou «Verbs reciprochs» / «Verbos Reciprocoss», «Impersonals» / «Impersonales» i «Irregulars» / «Irregulares», amb abundoses i extenses notes a peu de pàgina, sense descurar una última reflexió «Del Participi»

²⁸ Encara que, com hem dit, no entrarem a valorar-ho i ens limitarem a la descripció de continguts.

/ «Del Participio», amb la corresponent definició, classificació —«son dos: Un de Present [...]; y altre de Preterit» / «son dos: Uno de Presente [...] y otro de Preterito». I encara s'afegeix la declinació dels participis: «Sa Declinació es com la dels Noms adjectius» / «Su Declinacion es como la de los Nombres adgetivos».

S'aborda, tot seguit, al capítol següent «De la preposició» / «De la Preposicion»: es defineix, com és habitual —«Preposició es: una Veu indeclinable, que se anteposa, ò al cas que ritg, ò à la dicció ab que compon» / «Preposicion es: una Voz indeclinable, que se antepone, ò al caso que rige, ò à la diction con que compone», i es classifica: de «Aposició» / «Aposicion» i de «Composició» / «Composicion», llavors es passa a declinar-les i a introduir, sense solució de continuïtat, «los Adverbis» / «los Adverbios», que classifica: «de significació Local, Temporal, Afirmativa, Negativa, Optativa, Demostrativa, Ordinativa, Interrogativa, Dubitativa, Exclusiva, Electiva, Vocativa, Exortativa, Discretiva, Congregativa, Remisiva ò Diminuta, Intensiva ò Aumentativa, Comparativa, Superlativa, Consesiva, Assimilativa, Modal, Quantitativa i Qualitativa», no sense abans haver fet esment que «si alguna de las Preposiciones se halla fuera de la composicion [...] ya no es Preposicion, sino que será regularmente Adverbio». I al tractament de cada classe —Local, Temporal, Afirmativa, Negativa...—afegeix un apartat dedicat a les «Frases equivalentes» o locucions adverbials...

Passa, tot seguit, a tractar «De la Interjecció» / «De la Intergeccion», definir-la —«aquella Part de la oració, que proferida ab cert irregular tó de veu expressa algun afecte del animo» / «aquella Parte de la oracion, que proferida con cierto irregular tono de voz expresa algun afecto del animo», amb les diferents aplicacions i els usos en les formes: «Ah!», «Oh!», «Que!» i «Ay!», aclarint en la nota al peu que «Como las Intergecciones son expresiones de afectos naturales, no solo cada Lengua, sino cada Individuo tiene [...] las suyas». I acaba, Salvador Puig, tractant «De la Conjunció» / «De la Conjuncion», definint-la primer —«La Conjunció es: una Veu indeclinable, que serveix pera unir las paraulas, ò clausulas» / «La Conjuncion es: una Voz indeclinable, que sirve para unir las palabras, ò clausulas» i classificant-la després «de varias especies»: «Copulativas, y Continuativas», «Disjuntivas ò Divisivas», «Condicionales», «Exceptivas, y Adversativas», «Causales» i «Assimilativas, y Declarativas»; per afegir en cada cas, i com en el cas dels adverbis, les locucions «Equivalentes» a tall de frases «conjuntives».

Així arriba el final de l'obra, amb una nota sobre les conjuncions que ocupa l'última plana, i la paraula «FIN», amb la data i autorització: «Barcinonae die 3. Julii 1769-Imprimatur / Barcelona y julio 6. de 1769» a càrrec de Fèlix Rico, vicari general.

d) Metodologia

El desig de l'autor en presentar la seua Gramàtica és contribuir a fer discórrer l'ensenyament per un «camino llano y facil», tot i què la tònica general de la pràctica escolar del moment, especialment a les escoles i aules de gramàtica –equivalents, respectivament, a l'ensenyament primari i secundari–, era la transmissió oral i repetitiva i, per tant, escassament motivadora.²⁹ El mateix autor fa esment a «la viva voz del Maestro», encara que sembla que proposa –en referir-se a l'esforç que li costà compondre-la– «que es preciso detenerse con mucha reflexion, y tino, para averiguar su origen [de la llengua], y el motivo, ò causas de su uso [tècniques metodològiques del tot adients aleshores i ara] [...] a fin de establecer leyes ciertas, y fundadas en razon», que és tant com afavorir la inducció i la creativitat com a estratègies didàctiques, també en el tractament de les llengües. Sense oblidar la pràctica lingüística en forma d'atansament als «buenos Autores» en «el ejercicio de leer». I és que l'activitat i l'exercici són presents, de manera continuada, en el promptuari. Aleshores la quantitat d'exemples que acompanya cada explicació és molt abundosa i variada.

Pel que fa a l'estructura de cada capítol, ja hem vist que es manté uniforme al llarg del llibre: tot seguint el títol del tema que s'anuncia apareix la definició del concepte en qüestió –«Gramatica», «Nom», «Genero», «Numero», «Adjectius», «Pronom», «Verb», «Adverbi», «Preposicio» i «Conjuccio». I, a continuació de la definició, la classificació, distribució o varietat del mot o morfema analitzat, amb abundància, també, d'exemples. Val a dir que el que coneixem com a «Sintaxi» no hi és tractada com a tal, encara que l'autor l'esmenta –i s'excusa– en referir-se al fet que la comanda del bisbe no fou «una Arte completa de la Gramàtica Castellana, sino los Rudimentos de ella [...] y esenciales principios; y que lo demás lo supliria [...] la viva voz del Maestro [de què ja havíem fet esment]: para cuyo auxilio puse separadamente, las Notas, entre las quales he procurado echar como unas semillas de la Syntaxis».

Fora d'això, en els abundantíssims exemples incorporats al mateix text, ja es denota l'estil acurat de la construcció de les frases senzilles, amb subjecte i predicat, afegint el complement i segons l'ordre convencional: «Dios gobierna todas

²⁹ Revest analitza la metodologia escolàstica heretada de l'edat mitjana: «més primitiva i repetitiva per als menuts, en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura –i la doctrina– i més dinàmica –encara que convencional–, per als grans». Vegeu: REVEST CORZO, L. *La enseñanza en Castellón...*, pàg. 20.

las cosas».³⁰ N'hi ha, però, de més complexes, en què l'autor fa ús de la llibertat creativa pròpia dels il·lustrats, i empra l'hipèrbaton. Vegem-ne alguns exemples: «Saludò el Angel à la Virgen diciendola ò la dijo» –en al·ludir al *latímo*. O «En este, ò aquel País hay excelentes Vinos». O «Aquel libro escogido, se entiende un libro que ni vosotros teneis ni yo le tengo». Igualment en les definicions i classificacions incloses en el text no deixa d'emprar un estil complet i acurat: «El Nom en tota sa extensió se divideix en Substantiu, y Adjectiu». Fins i tot usa la intersecció oracional, com ara: «Tots los Noms, ja sian Substantius, ja sian Adjectius, ó son Primitius, ò son Derivatius». O les subordinades de relatiu: «En los Adjectius, dels quals pot aumentarse, ó disminuirse la significació, se consideran tres graus quels constitueixen: Positiu, Comparatiu, y Superlatiu».

En ocasions, a les notes que l'autor dedica especialment als mestres es permet redactar llargues frases d'una elegància evident: «Finalmente, quando semejantes voces desempeñan lo que de otra manera deberia explicarse por perifrases, ò terminos complexos, que dicen los Dialecticos». O aquesta altra: «A semajanza de las expresadas, y con iguales motivos (dejando á parte otras causas privativas del Uso, que tiene en esto un supremo arbitrio) se introducen continuamente en el Idioma Castellano voces nuevas, yà derivativas, yà meramente adopticias; yà simples, yà compuestas».

Sobre aquest aspecte val a dir que el reconegut prestigi de Climent en la seua expressió –oral a la trona i escrita als documents que emetia– no era aliena a l'autor de la Gramàtica, que no s'està de reconèixer-li-ho expressament, fet que el portaria, fins i tot, a imitar-lo. Això diu al final del Pròleg de referència. «Entre los Libros que deberan leerse, y explicarse à los Niños por los Maestros [...] yo aconsejarè [...] las Instrucciones, y Cartas Pastorales de V.S.I. escritas [i detalla Puig] con un estilo claro, puro, conciso, nervioso, y fluido». I afegeix: «Yo en verdad oygo los Sermones de V.S.I., y leo sus escritos con singular gusto, no solo por la sana solida dotrina, que contienen, sino tambien por la hermosura del estilo». I ara ho diu sense embuts: «Asi pudiera imitarle, como deseo». En qualsevol cas, l'autor es mostra com un docent –antic catedràtic de Retòrica– detallista i meticulós, alhora que pràctic per l'abundància d'exemples i notes auxiliars per als mestres.

Tot això, bastit i instrumentat en la presentació del format del llibre a dues columnes: català/castellà, com hem vist. I és que, de la mateixa manera que l'autor defensa la tesi de Climent que «la enseñanza de la Gramatica Castellana

³⁰ Raons òbvies porten Salvador Puig a sovintejar exemples de caire religiós, encara que no exclusivament.

facilitarà el estudio de la Latina» posa en pràctica –tot i que no ho diu de manera expressa– que el coneixement de la llengua catalana –estesa i generalitzada com a llengua quasi única de les classes humils a Catalunya³¹ i a l'antic regne de València d'aleshores– esdevé el camí per arribar a la castellana. És l'estratègia didàctica de partir d'allò que és conegut i treballar primer i com a fonament allò que s'ha assolit, com a pas cap a allò que és desconegut i que encara s'ha d'assimilar, que presenta ara com un intent de metodologia –parcialment és veritat– bilingüe. Diem parcialment, per algunes evidències que salten a la vista de seguida: per començar, les notes a peu de pàgina –i algunes «Observaciones» i «Notas» del text– són completament en castellà, en bona mesura perquè van més adreçades als mestres –que haurien de conèixer-lo– que no a «los Muchachos», com es referix Salvador Puig als futurs alumnes. Els quadres de les conjugacions apareixen, així mateix, en castellà únicament, potser –a més– perquè si els hagués escrit en català s'hauria quasi duplicat l'extensió del «librito» –com el mateix autor el qualifica–, i Salvador Puig confia en «la viva voz del Maestro» per suplir el que ell no arriba a concretar o completar.

En resum, l'autor considera el seu llibre com un instrument al servei de l'ensenyament i sota l'orientació del mestre, com cal. Intervenció a completar i dinamitzar amb altres recursos com la lectura i l'estudi dels millors escriptors. Així mateix convé recordar la finalitat propedèutica atribuïda a la llengua, com a eina per arribar i vehicular els altres sabers –ara la llengua llatina, però també la resta de matèries a cursar–, sense oblidar la utilitat o dimensió pràctica i comunicativa –social– de la llengua. No són qüestions menors, atès que la pedagogia activa i integral propiciada per Salvador Puig, en què fonamenta la didàctica de la llengua, té tota l'actualitat.

4. CONSIDERACIONS FINALS

Heus ací un exemple d'utilitat i concepció pràctica del llibre «de text» com a eina, des de la perspectiva històrica o historiogràfica de l'educació aplicada a l'ensenyament, que denota la doble preocupació dels intel·lectuals del moment –aquells «il·lustrats»–: la fixació del saber i la seua transmissió, sense deixar de considerar l'acció professoral directa i viva –«*la viva voz...*»– com a fil conductor i rector de l'acte acadèmic.

³¹ Testimoni del mateix Climent: vegeu la nota número 14.

En el cas que ens ocupa –la figura i l’obra de Josep Climent i el moment il·lustrat– palesa la contextualització fins i tot filosòfica –lògica, d’altra banda, en un antic catedràtic de la matèria– del fet educatiu, açò és la imprescindibilitat individual –a la recerca de la «felicitat» personal– i la necessitat col·lectiva i de govern –a la recerca de la pau social i el benestar– que s’atorga als estudis. Alhora i com el mateix Salvador Puig recorda, Climent és home pràctic i mira d’apropar els projectes a la realitat, per fer-los possibles: «No es V.S.I. el genio, y del numero de aquellos, que se pasean por los espacios imaginarios, y se entretienen en grandes, vastos, y admirables proyectos». Així s’entén la decisió del bisbe d’encomanar, primer, i donar pressa, tot seguit, al doctor Puig, per disposar d’aquell recurs i posar-lo a l’abast de mestres i alumnes al seu Col·legi, com a prolegomen dels estudis superiors que abastava.

Fora d’això i com ja hem avançat, el tractament metodològic defensat per l’autor cobra tota l’actualitat, atès que diversifica les intervencions didàctiques i suggereix que, juntament amb l’estudi de les regles gramaticals, ha de considerar-se l’exercici i els exemples, així com la lectura dels bons autors. I tot, animat i vertebrat per l’activitat professoral. És per això que entenem que l’obra de Salvador Puig té encara avui dia –o avui dia més que mai– tota l’actualitat.

BIBLIOGRAFIA

- ADELL I CUEVA, Marc Antoni. *La educación popular en la Ilustración: el obispo Climent*. València: Universitat de València, 1985 [tesi de la llicenciatura en Pedagogia, inèdita].
- ADELL I CUEVA, Marc Antoni; ADELL I FERRÉ, Marc Vicent. «La personalitat polièdrica de Josep Climent», *Josep Climent i Avinent (Castelló de la Plana, 1706-1781). Bisbe de Barcelona*. Castelló: Universitat Jaume I, Diputació de Castelló. (Col. Biblioteca de les Aules, 25-73), 2011.
- ADELL I CUEVA, Marc Antoni. *El bisbe Climent i la pedagogia de la Il·lustració*. Castelló, 2012 [nova monografia inèdita].
- AMAT, Fèlix. *Breve relación de las exequias que, por el alma del Ilmo. Sr. Climent, celebró su amante familia, en el convento de Predicadores de Barcelona y un elogio histórico*. Barcelona, 1781.
- AMAT, Fèlix. *Phisicae Particularis Institutiones*. Barcelona: B. Pla, 1780.
- AA.VV. *Gran Enciclopèdia Catalana*, vol. 18. Barcelona, 1988, pàg. 438-439.

- BONET I BALTA, Joan. *L'església catalana de la Il·lustració a la Renaixença*. Barcelona: Abadia de Montserrat, 1984.
- CAMPABADAL I BERTRAN, Mireia. *La Reial Acadèmia de Bones Lletres en el segle XVIII: l'interès per la història, la llengua i la literatura catalanes*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Reial Acadèmia de Bones Lletres, 2006.
- CLIMENT I AVINENT, Josep. *Edicte del Ilmo. Sr. Dr. Joseph Climent per fer saber lo establiment de escoles públicas de primeres lletres en deu convents de la present ciutat de Barcelona*. Barcelona, 26 de juny de 1767 (reed.).
- CLIMENT I AVINENT, Josep. *Carta del Ilmo. Joseph Climent, obispo de la Santa Iglesia de Barcelona, a los presidentes y estudiantes de las conferencias o academias de theologia moral de esta ciudad*. Barcelona: Thomas Piferrer, 1768 [publicada a París el 1769].
- CLIMENT I AVINENT, Josep. *Sentencias sacadas de la Sagrada Escritura, vertidas en lengua castellana y catalana e impresas para la enseñanza de los niños de las escuelas del Obispado de Barcelona*. Barcelona: Joan Jolis i Bernat, 1769.
- CLIMENT I AVINENT, Josep. *Don Joseph Climent, por la gracia de Dios y de la Santa Sede, obispo de Barcelona, del Consejo de S.M. al clero secular y regular de mi diócesis, salud y bendición en Nuestro Señor Jesucristo*. Barcelona: Bernardo Pla i Juan Jolis, 1770 [presentació de la *Rethórica* de Granada. Reimpresa cinc vegades, de 1770 a 1775].
- CLIMENT I AVINENT, Josep. *Colección de las obras del Ilmo. Sr. Dr. Joseph Climent, del Consejo de S.M. y obispo de Barcelona*, 3 vols. Madrid: Imprenta Real, 1788.
- GARCIA LLAMAZARES, Piedad; GIL VICENT, Vicent. «Inventario de la biblioteca de Joseph Climent. Aproximación bibliométrica al pensamiento crítico-reformista del siglo XVIII», *Revista de Historia Contemporánea* [València], 1982.
- GIL VICENT, Vicent. «Pensament crític i reformisme en Climent», *II Centenari del Bisbe Climent*. S.C.C., Castelló, 1981, pàg. 1-4
- GOLEMAN, Daniel. *Intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairós, 2000.
- GUARNÉ, Jordi. «Baldiri Reixach Carbó, un gran pedagog del s. XVIII», *Educare*, núm. 10 (juny de 1999). http://www.llibreriapedagogica.com/butlletins/revistes40/baldiri_reixach_carbo40.htm.
- MAYORDOMO, Alejandro. «Iglesia, Religión y Estado en el Reformismo Pedagógico de la Ilustración Española», *La Educación en la Ilustración Española. Revista de Educación* [Madrid], 1988, pàg. 443-466.
- MESTRE, Antonio. *La Ilustración*. Madrid: Síntesis, 1993.
- MORANT I OCERINJAUREGUI, Joan. «El bisbe Josep Climent i Avinent i la llengua catalana», *Estudis d'història de la llengua catalana*. Barcelona: Abadia de Montserrat, 2004.

- ORIOI MONCANUT, Anna M. *La enseñanza en Barcelona, a finales del XVIII*. Madrid: CSIC, 1959.
- PIQUER, A. «Carta laudatoria a D. José Climent», *Institutiones medicae ad usum Scholae valentinae*. Madrid, 1762.
- PUIG, S. *Rudimentos de Gramática Castellana que, por disposición del Ilmo. Sr. Don Joseph Climent, Obispo de Barcelona, del Consejo de S.M., se han de enseñar en su colegio Episcopal*. Barcelona: Píferrer, 1770.
- REVEST CORZO, Luis. *La enseñanza en Castellón, de 1374 a 1400*. Castelló: Armengot, 1930.
- SEMPERE Y GUARINOS, Juan. *Ensayo de una biblioteca de escritores del reynado de Carlos III*. Madrid: Imprenta Real, 1786.
- TORT MITJANS, Francesc. *El obispo de Barcelona, Josep Climent i Avinent*. Barcelona: Balmes, 1978.

L'edició popular a Espanya. El cas de l'Editorial Cervantes Notes *Popular publishing in Spain.* *The case of Editorial Cervantes Notes*

Luis Miguel Lázaro
Luis.Lazaro@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: març de 2012

Data d'acceptació: juliol de 2012

RESUM

L'editor, traductor i escriptor Vicente Clavel Andrés, durant anys periodista en *El Pueblo* de València amb Félix Azzati, i conspicu activista republicà abans de dedicar-se al negoci editorial, és, probablement, conegut en la història de l'edició a Espanya sobretot per haver aconseguit tirar endavant amb interès personal des de 1922 la seua iniciativa d'establir en el país de manera oficial un Día del Libro, que per fi troba acollida governamental el febrer de 1926. No obstant això, no és menys destacable la seua tasca professional i cultural amb l'Editorial Cervantes que dugué a terme fins als anys seixanta. Clavel inicia, molt jove, a València, el seu camí com a editor en 1916 prenent sens dubte com a model inicial d'editorial popular l'Editorial Prometeo, de Vicente Blasco Ibáñez i Francisco Sempere. No obstant això, construirà un model propi per sobreviure comercialment parlant. Traslladada la seua activitat comercial a Barcelona, mantindrà sempre amb la seua ciutat natal un contacte estret tant professional com ciutadà. Clavel tindrà un important grau d'implicació personal-professional amb la seua empresa per mitjà de la seua labor com a traductor, prologuista, o inclús escrivint ell mateix algunes obres.

PARAULES CLAU: Vicente Clavel, Editorial Cervantes, editorial popular.

ABSTRACT

The publisher, translator and writer Vicente Clavel Andrés, for years a journalist in the Valencian newspaper *El Pueblo* with Félix Azzati and conspicuous Republican activist before taking up the publishing business, is, probably, known in the history of publishing in Spain, above all, for having managed to bring about through his own vested interest from 1922 onwards his initiative to officially establish in the country a Book Day, which finally receives government support in February 1926. However, no less outstanding is his professional and cultural work with Editorial Cervantes until well into the sixties. Clavel begins, at a very early age, in Valencia his journey as a publisher in 1916 taking, undoubtedly, Vicente Blasco Ibáñez and Francisco Sempere's Editorial Prometeo as an initial model of popular publishing. Nevertheless, commercially speaking, he built his own model in order to survive. Having moved his commercial activity to Barcelona he always kept in close touch with his hometown, both professionally and as a citizen. Clavel will have a significant degree of personal-professional involvement with his company through his work as a translator, prologue writer, or even writing some works himself.

KEY WORDS: Vicente Clavel, Editorial Cervantes, popular publishing.

RESUMEN

El editor, traductor y escritor valenciano Vicente Clavel Andrés, durante años periodista en *El Pueblo* de Valencia con Félix Azzati, y conspicuo activista republicano antes de dedicarse al negocio editorial, es, probablemente, conocido en la historia de la edición en España, sobre todo, por haber conseguido sacar adelante con empeño personal desde 1922 su iniciativa de establecer en el país de manera oficial un Día del Libro, que por fin encuentra acogida gubernamental en febrero de 1926. Sin embargo no es menos destacable su tarea profesional y cultural con la Editorial Cervantes hasta entrados los años sesenta. Clavel inicia, muy joven, en Valencia su andadura como editor en 1916 tomando sin duda como modelo inicial de editorial popular la Editorial Prometeo de Vicente Blasco Ibáñez y Francisco Sempere. No obstante, construirá pronto un modelo propio para sobrevivir comercialmente hablando. Trasladada su actividad comercial editora a Barcelona, mantendrá siempre con su ciudad natal un estrecho contacto tanto profesional como ciudadano. Vicente Clavel tendrá un importante grado de implicación personal-profesional con su empresa por medio de su labor como traductor, prologuista, o incluso escribiendo él mismo algunas obras.

PALABRAS CLAVE: Vicente Clavel, Editorial Cervantes, editorial popular.

L'editor valencià Vicente Clavel Andrés (València, 1888 – Barcelona, 1967) és, probablement, conegut en la història de l'edició a Espanya sobretot per haver aconseguit tirar endavant amb interès personal la seua iniciativa d'establir en el país de manera oficial un Dia del Llibre. Ja en 1922, sent vocal de la Cambra Oficial del Llibre de Barcelona, fundada dos anys abans per Gustavo Gili, que presidirà temps després,¹ Clavel presenta una proposta per a la celebració del Dia del Llibre Espanyol, la qual queda en estudi. El 1925 l'editor valencià planteja de nou la iniciativa i desenrotlla contactes a Madrid per tractar de fer realitat la seua idea. Un reial decret de 6 de febrer de 1926 estableix finalment la Festa del Llibre Espanyol davant de l'acollida molt favorable de la proposta de Clavel que fa el ministre de Treball, Comerç i Indústria, el català Eduardo Aunós.² No obstant això, no és menys destacable la seua tasca professional i cultural amb l'Editorial Cervantes, una advocació inevitablement lligada també a la data concreta que va proposar per celebrar eixe Dia del Llibre.³ D'eixa intensa labor, amb caràcter aproximatiu, vull ocupar-me en el text que segueix.

1. LA POSADA EN MARXA DE L'EDITORIAL CERVANTES

El republicà Vicente Clavel, durant anys periodista en *El Pueblo* amb Azzati i conspicu activista republicà⁴ abans de dedicar-se al negoci editorial, exercix

¹ En els anys vint Clavel completa la seua activitat com a editor dedicat a la seua tasca bé com a president bé com a membre del consell de govern de la Cambra Oficial del Llibre de Barcelona en representació dels editors o participant en representació d'eixa Cambra en el Comitè Oficial del Llibre de caràcter nacional reorganitzat el febrer de 1922. «El Comitè del Libro», *La Vanguardia* (16-III-1922), pàg. 17; «Información Local», *La Vanguardia* (18-X-1928), pàg. 10; «Gacetillas», *La Vanguardia* (22-III-1930), pàg. 8.

² *Enciclopedia jurídica española: Apéndice de 1926*. Barcelona: Francisco Seix Editor, SA, pàg. 259-260. El Decret de 7 de setembre de 1930 modifica la data inicial del Dia del Llibre i l'estableix el 23 d'abril, data certa de la mort de Cervantes, tot i que la del seu naixement és incerta perquè la del 7 d'octubre es dedueix a partir del baptisme de Cervantes, el 9 d'octubre. DURÁN DE VALENCIA, Miguel [DURÁN I TORTAJADA, Enrique?]. *Elogio del libro, Fiesta del Libro 1935*. València: Publicaciones del Archivo Municipal, 1935, pàg. 10; CENDÁN PAZOS, Fernando. *La Fiesta del Libro en España. Crónica y miscelánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989, pàg. 15-17 (en pàg. 15-73 la crònica de les celebracions en la monarquia i la II República), i ESCOLAR, Hipólito. *Historia del libro español*. Madrid: Gredos, 1998, pàg. 278. Anys més tard, en concret a partir de l'abril de 1933, començarà la celebració de la Fira Nacional del Llibre. CENDÁN PAZOS, Fernando. *Edición y comercio del libro español (1900-1972)*. Madrid: Editora Nacional, 1972, pàg. 232-233.

³ En Buenos Aires funciona en la mateixa època una altra Editorial Cervantes que dirigixen Antonio Díaz Novo i Alfredo Ballón.

⁴ Des de les pàgines d'*El País* es presenta elogiosament el jove Vicente Clavel com a «entusiasta republicano, buen periodista, redactor de *El Pueblo*, de Valencia, que en su libro recientemente publi-

tasques per a la casa editora Prometeo, de Francisco Sempere i Vicente Blasco Ibáñez. Aprén, així, probablement, a conèixer les claus del negoci d'editor tant pel que fa als aspectes més comercials i administratius com pel que fa a la direcció literària i el contacte amb autors, editors i traductors. Eixe model d'editorial popular que pot tindre com a referent influïx sens dubte inicialment en els seus plantejaments. No obstant això, Clavel necessitava construir un model propi per sobreviure comercialment parlant. En altres paraules, el volum de títols en circulació i la penetració en el mercat del llibre que té Prometeo en la segona dècada del segle XX aconsellen no competir-hi amb una mateixa oferta i en una mateixa ciutat.⁵

Vicente Clavel inicia, de molt jove, a València el seu camí com a editor amb l'Editorial Cervantes en 1916 i inclús, quan pocs anys més tard trasllade la seua activitat comercial a Barcelona, mantindrà sempre amb la seua ciutat natal

cado, *Los jóvenes republicanos, ante las ideas modernas: socialismo, sindicalismo y georgismo*, ha demostrado cultura, talento y una idealidad muy avanzada. El Sr. Clavel, por su ilustración, por sus valientes dotes de escritor y por sus virtudes cívicas y privadas, se ha conquistado en Valencia una sólida reputación» [«Don Vicente Clavel», *El País* (27-xi-1913), pàg. 1. El text va acompanyat d'una foto seua, on es veu molt jove, amb un mostatxo cridaner a la moda]. Quasi dos anys abans havia començat la seua tasca com a «redactor-corresponsal» regular d'*El País*, en què informava de les conseqüències penals dels successos de Cullera [«Desde Valencia. Después del Consejo», *El País* (16-xii-1911), pàg. 1; «De Valencia», *El País* (4-i-1912), pàg. 1; «De Valencia», *El País* (27-ii-1912), pàg. 1] però també s'ocupa de temes culturals valencians [«Desde Valencia. Los artistas valencianos en la Exposición Nacional», *El País* (22-iv-1912), pàg. 1, i «Desde Valencia. Los artistas valencianos en la Exposición Nacional», *El País* (30-iv-1912), pàg. 1]. Encara que sobretot escriu sobre temes de política local [«De Valencia. La coalición del crimen», *El País* (02-vii-1912), pàg. 1-2; «De Valencia. Un affaire escandaloso. La cesión de la Dehesa», *El País* (11-vii-1912), pàg. 2; «Valencia. Política republicana», *El País* (12-xi-1912), pàg. 2; «Valencia. La unión de los republicanos», *El País* (21-ii-1913), pàg. 3; «Valencia. El fracaso de la coalición», *El País* (13-v-1913), pàg. 3; «De Valencia. El empréstito de la coalición», *El País* (26-ix-1913), pàg. 2; i «Desde Valencia. Las elecciones municipales», *El País* (9-xi-1913), pàg. 1]. Ell mateix molt compromés per eixos anys amb la Conjunció. Així, Clavel, junt amb Julio Milego, en nom de la *Juventud Republicana* assistix com a representant de València a la Conferència republicana convocada pel Comitè Nacional de la Conjunció republicà-socialista [«La Conferencia republicana», *El País* (29-i-1914), pàg. 1, i «Hacia el partido único. La Conferencia republicana», *El País* (30-i-1914), pàg. 1].

⁵ Per descomptat, no serà precisament menys competitiu el panorama editorial que trobarà més tard a Barcelona en els anys vint. Entre altres editorials funcionant en eixa dècada en la Ciutat Comtal hi havia: Casa Editorial Maucci; Casa Editorial Feliu y Susana; Casa Editorial Seguí; Casa Editorial Sopena; Editorial Labor, SA; Eugenio Subirana; Gustavo Gili; Instituto Gallach de Librería y Ediciones; Imprenta Elzeviriana y Librería Camí, SA; Montaner y Simón; Ramón Sopena, SA; Salvat Editores, SA; Seix y Barral Hermanos, SA; Sociedad General de Publicaciones, SA; Viuda de Luis Tasso; Editorial Juventud; Juan de Gassó; Secondo Vecchi; Francisco Seix; Pegaso; Casa Editorial y Librería Araluce; Espasa-Calpe, SA, i Ribas y Ferrer Editores. «Día del Libro», *La Vanguardia* (7-x-1926), pàg. 25; «Día del Libro», *La Vanguardia* (7-x-1927), pàg. 31; «Día del Libro», *La Vanguardia* (6-x-1928), pàg. 33; «Día del Libro», *La Vanguardia* (6-x-1929), pàg. 47.

un estret contacte tant professional⁶ com ciutadà.⁷ Clavel tindrà un important grau d'implicació personal-professional amb la seua empresa per mitjà de la seua labor com a traductor, redactant pròlegs per a les obres que edita o inclús escrivint ell mateix algunes obres. Una actitud en tot cas més pròxima al paper de Vicente Blasco Ibáñez que al de Francisco Sempere en l'editorial Prometeo. Els primers llibres que edita eixe any són *Crónicas y diálogos*, de Jacinto Benavente, amb portada d'Arturo Ballester, que són escrits del dramaturg sobre el món del teatre en tots els seus aspectes, i en una segona part arreplega els diàlegs més famosos de la seua obra; *El Apocalipsis, profecía de la guerra europea*, en edició comentada i amb notes del bisbe de Segòvia P. Scío de San Miguel, amb portada del dibuixant Cèsar Presno, i *Lo que los alemanes pueden perder*, una selecció de textos de Nietzsche. L'obra inclou un estudi de Bernardo Morales

⁶ És evident el recurs regular de Clavel a escriptors o periodistes valencians, d'orientació republicana la majoria, bé per a traduccions –Gay, Marco Miranda, Llorente o Oliver–, per a títols editats –Morales San Martín, Luis de Val, Almela i Vives o Daniel Martínez Ferrando–, o per a la tasca artística durant dècades amb l'il·lustrador Arturo Ballester Marco. Significativament, abans de començar la col·laboració professional amb ells havia escrit sobre les obres d'alguns d'ells de manera elogiosa. En el cas de Bernardo Morales San Martín, de manera extremadament encomiàstica. El mateix any d'arrencada de l'editorial, es fa eco de la concessió a Morales del primer premi de contes en un concurs literari del Cercle de Belles Arts de Madrid. Lamenta que arribe tan tard el reconeixement a un escriptor de 50 anys que ha estat molt prolífic, a qui considera, «después de Blasco Ibáñez», com «el mejor novelista regional». Més encara: «y yo, que siempre creí en el talento de Morales San Martín, que tuve siempre una palabra de elogio para cada una de sus obras, he creído llegada la hora de decirle al público de Madrid y de España que este hombre modesto, a quien todavía no se le ha tributado el homenaje que exigen sus altos merecimientos, es uno de los más pulcros, sinceros y fuertes entre los novelistas de la raza» [CLAVEL, Vicente. «De re literaria. Un triunfo de Morales San Martín», *El País* (10-vii-1916), pàg. 1]. En el cas de Ballester, ressenyant la seua participació en una Exposició Nacional col·lectiva, va escriure anys abans que «es un jovencito que parece amargado de la vida. Su pintura tiene una tonalidad gris y un ambiente de tristeza. En esta tierra mora de sol y de alegría el “savoir faire” de este pequeño artista constituye una nota rara y discordante», i a continuació afegeix que «Arturo Ballester es de los que irán lejos si sigue cultivando sus raras aptitudes como hasta aquí». CLAVEL, Vicente. «Desde Valencia. Los artistas valencianos en la Exposición Nacional», *El País* (22-iv-1912), pàg. 1.

⁷ Clavel es compromet amb la creació a finals de 1927 de la Casa València a Barcelona de la qual serà el primer president d'una junta directiva integrada per professionals destacats. Impulsa l'edició de la revista mensual *Valencia* com a òrgan de la societat, fomenta l'exercici d'activitats culturals, socials i associatives per als 85.000 valencians residents en la Ciutat Comtal per eixes dates, i posa en marxa en 1928 el que hauria de ser el primer «tren faller». En 1929 començaran els cicles de conferències, sobre temes culturals i comercials relacionats amb València, algunes pronunciades per autors editats per Clavel. També mostrarà interès per constituir una confederació d'entitats regionals de Barcelona que naixerà a mitjan 1929 amb fins benèfics, culturals, socials i econòmics. En 1930 Clavel passa a ser el president honorari de la Casa València. «Gacetillas», *La Vanguardia* (13-xii-1927), pàg. 13; «La Colonia valenciana», *La Vanguardia* (4-iii-1928), pàg. 9; «Las típicas “fallas”», *La Vanguardia* (18-iii-1928), pàg. 33; «Gacetillas», *La Vanguardia* (23-v-1929), pàg. 10; «Gacetillas», *La Vanguardia* (29-v-1929), pàg. 8; «Gacetillas», *La Vanguardia* (6-vi-1929), pàg. 10; «Gacetillas», *La Vanguardia* (12-vi-1929), pàg. 8; «Gacetillas», *La Vanguardia* (20-xi-1929), pàg. 8, i «Gacetillas», *La Vanguardia* (16-ii-1930), pàg. 12.

San Martín, i té com a referència l'obra de Herbert Leslie Stewart *Nietzsche and the ideals of Modern Germany*, editada a Londres l'any anterior.⁸

L'editorial inicia el seu projecte en un context i conjuntura certament complicats. Com assenyala la premsa en fer-se eco de la seua aparició, és destacable el seu impuls inicial «a pesar de les dificultats materials que és necessari vencer hui per a la producció del llibre». En els primers mesos de la seua carrera professional publica, a més dels ara citats, *La victoria en marcha*, de Lloyd George; *El camino azul*, de Francisco Mirabent Vilaplana; *La trilogía del amor*, de P. Gómez Martí; *Las cien mejores poesías líricas de la lengua francesa*, i *Nuestro porvenir*, de Von Bernardi.⁹ La premsa afí al republicà Clavel acull l'empresa molt amigablement, justificant, per començar, l'evident dispersió temàtica amb què arrenca la seua producció editorial: «este sumario parece expresar, bajo una aparente falta de unidad, una orientación muy definida en la casa: la amenidad, la atención hacia las diversas regiones de la compleja bibliografía moderna para buscar en ella y poner de relieve rasgos típicos, interesantes, sugestivos, que mantengan al público en contacto con las realidades europeas de la hora presente». I exalçant la figura de l'editor, ja que «para esta función pedagógica, que las casas editoras se esfuerzan hoy por llenar con un éxito progresivo», l'Editorial Cervantes es beneficia de «la inteligente dirección del señor Clavel, quien, en la reciente campaña periodística que hubo de realizar en Madrid, recibió la consagración debida a su inteligencia, su cultura y su actitud entusiasta de interrogación continua e inquieta ante las manifestaciones de la vida, de la ciencia y del arte».¹⁰

2. L'ASSAIG POLÍTIC. UNA MIRADA CRÍTICA A LA REALITAT PRÒXIMA

Es valora en especial la posada en marxa inicial de la Biblioteca de Actualidades Políticas. En els primers mesos d'activitat comercial de Cervantes, entre 1916 i 1917, amb una guerra mundial omnipresent a Europa inclús en un país oficialment neutral com Espanya que marcava l'interés dels lectors, en eixa col·

⁸ «La Editorial Cervantes», *El País* (6-I-1917), pàg. 3. Les pàgines del diari republicà reben amb grat la iniciativa dirigida per «el joven y esclarecido periodista Vicente Clavel, culto, activo y entusiasta», en una València «donde de tradición es el tener famosas imprentas y casas editoriales».

⁹ «Libros nuevos. Editorial Cervantes», *El País* (10-III-1917), pàg. 2, i «Libros recibidos», *La Lectura*, 193 (gener, 1917), pàg. 222-223. Edita així mateix una *Gramática comparada anglo-española*, de Julián Vicente Sancho Bruño. «La Editorial Cervantes. Más libros», *El País* (21-II-1917), pàg. 3.

¹⁰ «Libros nuevos. Editorial Cervantes», *El País* (10-III-1917), pàg. 2.

lecció es posen en circulació, en primer lloc, els dos llibres ara esmentats sobre eixe conflicte. D'una banda, *La victoria en marcha*, de David Lloyd George, un recull de textos, discursos i declaracions seues des del començament de la Guerra, feta per F. L. Stevenson, la seua secretària personal, «escrupulosamente traducido por el distinguido escritor Vicente Clavel», amb epíleg de Gabriel Hanotoux, membre de l'Acadèmia Francesa i exministre d'estat, i que, d'acord amb la ressenya de premsa d'*El País*, serà un «gran éxito» comercial. I, efectivament, l'any següent ja té una segona edició.¹¹ I, de l'altra, *Nuestro porvenir. [Unsere Zukunft]. Una palabra de advertencia a la Nación alemana*, obra escrita pel general Federico von Bernhardi, «expresión autorizada de la ideología imperialista promotora de la guerra», que es va editar i de la qual s'esgotaren diverses edicions a Alemanya pocs mesos abans de la guerra. N'hi havia una versió espanyola a càrrec d'Emeterio Muga, cap d'estat major i exdiputat a Cortes. De seguida es publicà *The world war. El deber de América ante la nueva Europa*, obra escrita per Teodoro Roosevelt, amb traducció de Vicente Clavel; *Grecia ante la guerra europea*, d'Eleftherios Venizelos, el primer ministre grec enfrontat a Constantino I pel paper de Grècia en la Guerra, amb traducció, extens pròleg i estudi biogràfic també de Clavel,¹² i *España ante el conflicto europeo. (Tres estudios): iberismo y germanismo*, d'Edmundo González Blanco.

Es tracta d'una col·lecció en què la casa editora diu que vol «dar a conocer las aspiraciones de los pueblos que ocuparán un lugar preeminente en la historia contemporánea, las intranquilidades espirituales y el pensamiento de sus hombres representativos». En aquesta «sólo tendrán acceso las más ilustres personalidades, los más preclaros pensadores y los más grandes estadistas del mundo civilizado». La premsa especialitzada aprecia eixa labor «de ilustración y encauzamiento» en un país en què «falta, en efecto, a nuestro pueblo una seria educación política internacional, y las manifestaciones de nuestras filias y nuestras fobias parecen mostrar no tanto por vehementes y apasionadas, como por frívolas y superficiales, una honda incultura. Y como la prensa suele ser más que tutora, esclava de la opinión pública, es el libro el llamado a labrar en ella huellas hondas y serenas».¹³ En suma, una Biblioteca «de la que no puede

¹¹ «La Editorial Cervantes. Más libros», *El País* (21-II-1917), pàg. 3, i «Bibliografía. Un libro de Lloyd George», *La Vanguardia* (13-XI-1916), pàg. 5.

¹² Text «impreso con gusto singular» per la «casa Editorial Cervantes, que honra a nuestra ciudad verificando una verdadera obra de cultura con la publicación de obras de indiscutible valor». «Un libro de Venizelos. Grecia ante la guerra europea», *El País* (11-VI-1917), pàg. 1.

¹³ «Varios», *La Lectura*, 193 (gener, 1917), pàg. 298-300. La glossa podria ser de Francisco Acebal, director, o del redactor en cap Julián Juderías.

prescindir todo el que quiera conocer los grandes factores políticos e ideales que están determinando la transformación actual de la sociedad».¹⁴

Eixa aposta clara per l'assaig polític, amb l'aborronador escenari europeu de la Gran Guerra com a teló de fons, es manté en els anys següents en eixa Biblioteca de Actualidades Políticas. En 1918 l'editorial posa en el mercat l'obra del president Woodrow Wilson *América por la libertad*, amb pròleg del vescomte de Ramat de Falloodon, exministre d'Exteriors d'Anglaterra, i un epíleg de Lloyd George, amb introducció i traducció del denier Viriat E. Oliver,¹⁵ i *Mutual defence of nations. La Sociedad de las Naciones* (su defensa mutua), obra creada l'any següent, d'O. F. Maclagan, amb un apèndix en l'edició espanyola amb traducció de J. H. Andersen i amb pròleg d'Albert Thomas, que seria poc més tard el primer director de l'Oficina Internacional del Treball. En 1919 apareix *Europa en escombros*, de Guillermo Muehlton, exdirector de la Casa Krupp, «de la traducción baste decir que se debe al escrupuloso y culto publicista don Vicente Clavel»;¹⁶ un fullet, *Dije siendo Emperador...*, de Guillem II, amb «traducción de un diplomático» (sic); *The world's peace. La paz mundial*, doctrina del president Woodrow Wilson, amb pròleg i traducció de Viriat E. Oliver, i dues obres de Trotsky, *El bolcheviquismo ante la guerra y la paz del mundo*, textos dispersos publicats en diversos idiomes, amb traducció i pròleg del valencià Vicente Gay i Forner, en eixe moment Catedràtic d'Economia i Hisenda de la Universitat de Valladolid, i *Historia de la revolución rusa*, amb traducció directa del rus per Nicolás Alvieff. Ambdues obres aconseguixen en poc més d'un any tres edicions.¹⁷ Acabada la guerra, el nou centre d'interés social i polític està a Rússia i, en 1920, també en la Biblioteca de Actualidades Políticas, a les obres de Trotski Clavel afegeix la de Vladimiro Ilich Ulianov, Lenin, *La Revolución y el Estado. Enseñanzas marxistas acerca del Estado y el deber del proletariado en la revolución*, traduïda del rus per Nicolás Alvieff, a la qual segueix «una obra de carácter excepcional», publicada l'any anterior a Londres, *La nueva Rusia, finanzas, trabajo, economía, industria, ejército proletario*, de G. E. Raine, amb la col·laboració d'Edouard Luboff i amb traducció d'Ignasi Ribera i Rovira, i *La República cooperativa*, del socialista

¹⁴ «Libros», *La Lectura*, 221 (maig, 1919), pàg. 191-192.

¹⁵ «Libros nuevos. Un libro del presidente Wilson», *El País* (30-III-1918), pàg. 3.

¹⁶ «Libros recientes», *La Lectura*, 221 (maig, 1919), pàg. 80-81 i 192. Llibre publicat inicialment a Suïssa en els últims mesos de la guerra. És una severa crítica de la política alemanya i del poble d'eixe país per permetre-la.

¹⁷ *Ibidem* i «Bibliografía. El bolcheviquismo», *La Vanguardia* (10-VI-1919), pàg. 13.

Ernest Poisson, amb traducció d'Enrique Cebrián Gay, pocs mesos després de la seua primera edició a París.¹⁸ En 1921, una vegada més molt atenta a la conjuntura, l'Editorial posa en circulació *Melilla: al margen del desastre*, d'Eduardo Rubio Fernández, i *La trágica realidad, Marruecos*, del Dr. C. Maturana Vargas. També, l'assaig de Federico Wencker *La inevitable guerra entre el Japón y América del Norte. Estudio político*, amb traducció d'Andrés González Blanco i Enrique Ruiz de la Serna.

L'editora no desatén l'altra gran ideologia del moment i el mateix Vicente Clavel escriu i publica, en 1923, *El fascismo, ideario de Benito Mussolini*.¹⁹ En l'assaig polític Clavel mostra un interés evident per l'edició d'obres dels presidents nord-americans i, en 1927, en la Colección Sócrates, publica *El precio de la libertad*, de l'advocat republicà John Calvin Coolidge Jr., trenté president dels Estats Units entre 1923 i 1929, amb traducció de Fernando Girbal i Vicente Díez Tejada. Eixe mateix any edita també *Méjico ante el mundo*, articles, discursos, missatges i declaracions del president Plutarco Elías Calles. Es tracta d'una compilació feta per Esperanza Velázquez Bringas, cap del Departament de Biblioteques de la Secretaria d'Educació de Mèxic.²⁰ Els assajos o obres sobre política espanyola són, al contrari, escassos. En 1930 editen *La política y los problemas de España*, de Miguel Pérez Borrajo,²¹ i *Nueva creación*, de Fermín Galán, «el capitán condenado por la Dictadura», presentant-lo com «un libro del máximo interés», obra de «uno de nuestros militares más cultos y sensibles».²² Ja en 1931 es publica *Fermín Galán y su Nueva creación*, obra en què Clavel usa el pseudònim Capitán Claridades i per la qual rebrà una duríssima crítica des de les pàgines de l'*Heraldo de Madrid*.²³

¹⁸ «Bibliografía», *La Vanguardia* (2-X-1921), pàg. 20.

¹⁹ «Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (5-IV-1923), pàg. 13. En 1925 en la mateixa col·lecció editen *Esbozo de una filosofía de la dignidad humana*, de Pablo Guille, amb traducció de F. González-Rigabert. «Bibliografía de Catalunya», *La Revista dels Llibres*, 11 (març 1925), pàg. I.

²⁰ «Libros recibidos», *El Sol* (17-V-1927), pàg. 2.

²¹ «Libros y revistas», *La Vanguardia* (21-VII-1930), pàg. 9, i «Libros y revistas», *La Vanguardia* (3-IX-1930), pàg. 14.

²² «Gacetillas», *La Vanguardia* (22-II-1930), pàg. 8 i «Libros y revistas», *La Vanguardia* (12-VII-1930), pàg. 4.

²³ Ruiz de la Serna comença la seua crítica del text qualificant l'obra d'atemptar contra la memòria de Galán al cap de mig any de la seua mort. Segueix dient: «El Capitán Claridades no justifica su seudónimo. Su libro no aclara nada ni añade cosas que no supiéramos a la biografía del mártir. Se trata sencillamente, de aprovechar una coyuntura para lanzar, al señuelo de una probable venta profusa, un libro donde se quiere reconstruir una vida digna, por lo heroica y austera, de más respetuoso estudio». Censura, a més, que «fuera de esto, abundan en las páginas del volumen los reclamos a la casa editorial. No creemos que el sacrificio de un hombre tan excepcionalmente desasido de todos los mezquinos afanes materiales deba

3. L'EDICIÓ DE POESIA COM A DIVISA DISTINTIVA

Sens dubte, una singularitat definitòria del projecte editorial de Clavel es troba en l'aposta clara i decidida per l'edició de poesia sota la direcció inicial del poeta postmodernista català i traductor Fernando Maristany, obstinat segons Gallego en «verter al español un canon de la poesía "lirica" universal»,²⁴ cosa que formava una certa imatge de marca en el conjunt de l'oferta editorial d'eixos anys. Una parcel·la d'especialització que, al nostre entendre, identificarà l'editorial de manera molt clara i que busca trobar un lloc en el mercat amb l'edició de poesia. Ja en el primer any de funcionament de l'editorial es publica una obra que serà prompte reeixida, *Las cien mejores poesías (liricas) de la lengua francesa*, «admirablemente» traduïdes directament en vers –com li agrada a Díez Canedo– per Maristany,²⁵ amb qui Clavel tindrà en els anys següents fins a la seua mort en 1924 una regular i intensa col·laboració professional.²⁶ En 1918 manté la seua inequívoca aposta editorial per la poesia amb l'edició de *Las cien mejores poesías (liricas) de la lengua portuguesa*, traduïdes directament en vers per Maristany, amb pròleg d'Ignasi Ribera i Rovira, i *Las cien mejores poesías*

servir de pretexto de lucro a nadie». Especialment reprova que «el autor y el editor, sin respeto a legítimos derechos, entran a saco en la *Nueva creación* de Galán, que en esta forma fragmentaria y mutilada pierde su eficacia». RUIZ DE LA SIERNA, Ricardo. «La feria de los libros», *Heraldo de Madrid* (5-VI-1931), pàg. 9. Òbviament pareix desconèixer la prèvia edició de l'obra de Galán en la mateixa editorial. És, d'altra banda, just en el moment en què, pocs mesos després de proclamar-se la II República, es constituïx en la Ciutat Comtal la Unió Republicana Valencianista. Vicente Clavel torna a l'activitat política pública en suspens en els seus anys d'editor a Barcelona, és triat vicepresident d'eixa agrupació i, a més, és redactor de la revista *Juventud Valencianista* que els servix de portaveu. S'involucra activament en els actes de propaganda política partidista que sovintegen per eixes dates intervenint en diversos mítings electorals i donant suport al partit Radical Republicà de Lerroux. Més tard reprén la seua col·laboració amb *El Pueblo* de València. «Información local», *La Vanguardia* (28-VII-1931), pàg. 11; «Información local. En el Coliseo Pompeya. Discurso del señor Lerroux», *La Vanguardia* (23-VI-1931), pàg. 32; «Notas del día. La campaña electoral», *La Vanguardia* (26-VI-1931), pàg. 7, i «Notas políticas», *La Vanguardia* (28-III-1935), pàg. 26.

²⁴ GALLEGO ROCA, Miguel. *Poesía importada. Traducción poética y renovación literaria en España (1909-1936)*. El Ejido-Almería: Universitat d'Almería, 1996, pàg. 43.

²⁵ L'obra inclou un apèndix amb quatre poesies d'Emilio Verhaeren i la portada era d'Arturo Ballester. *El País* presenta Maristany com a «espíritu selecto y refinado e inspirado cultivador de la poesía». «La Editorial Cervantes. Más libros», *El País* (21-II-1917), pàg. 3. Sobre la figura, les característiques i el significat de la seua obra com a poeta, traductor i preparador d'antologies, bàsicament en l'Editorial Cervantes, pot veure's GALLEGO ROCA, Miguel. *Op. cit.*, pàg. 58-116. Ja en 1923, la mateixa editorial posava a la venda *La obra lírica de Fernando Maristany*, d'Alfons Maseras i Galtés.

²⁶ *La Vanguardia* (1-V-1924), pàg. 1. Col·laboració que serà també estreta amb el poeta modernista Alfons Maseras, que comença a treballar amb Clavel en la col·lecció de poesia de l'editorial des de 1921. CORRETGER, a Montserrat. *Alfons Maseras, intel·lectual d'acció i literat. (Biografia. Obra periodística. Traduccions)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995, pàg. 76, 79 i 123.

(*líricas*) de la lengua inglesa, recopilades i traduïdes en vers castellà també per Maristany amb un pròleg d'Enrique Díez Canedo. En 1919, amb traducció directa en vers de Fernando Maristany, edita *Las cien mejores poesías (líricas) de la lengua alemana*, amb un pròleg del crític català Manuel de Montoliu, bon coneixedor de la literatura alemanya, i *Las cien mejores poesías líricas de la lengua francesa*. Del mateix Maristany publica *En el azul. Rimas*, amb prefaci del poeta portugués Teixeira de Pascoaes.²⁷ En 1920, *Las cien mejores poesías (líricas) de la lengua italiana*, traduïdes directament en vers per Fernando Maristany amb pròleg de l'editor Carlo Boselli i una carta oberta de Guido Mazzoni; *Poesías excelsas (breves) de los grandes poetas. Tabaré. La leyenda patria*, en un mateix volum, de Juan Zorrilla de San Martín, ràpidament esgotades i que anys més tard estaran en la col·lecció Los Príncipes de la Literatura, amb una quinta edició de 1937; *Cántigas de amor*, amb traduccions de l'àrab de la poeta espanyola nascuda a Puerto Rico Carmela Eulate Sanjurjo, i pròleg de Francisco Rodríguez Marín, i una *Antología de poetas orientales*, també a càrrec d'Eulate. Eixa aposta clara per l'edició de poesia es manté. Imprés encara en La Gutenberg, a València, però com a Editorial Cervantes de Barcelona, edita també en 1920 l'obra poètica del portugués Alfonso Lopes Vieira, *Animales amigos*, «precioso libro dedicado a la educación moral de la infancia», publicat a Lisboa —*Animais nossos amigos*— nou anys abans, mantenint les il·lustracions de l'edició portuguesa a càrrec de Raúl Lino amb addicions del valencià Arturo Ballester en la part gràfica, amb edició d'un reconegut amant de la cultura portuguesa, el periodista Ignasi Ribera i Rovira, i de l'infatigable Fernando Maristany,²⁸ a qui eixe mateix any publica *La dicha y el dolor*, la seua tercera època de *En el azul*, amb prefaci de Montoliu. En 1921, l'editorial oferix al públic «no sólo algo nuevo e insuperado, sino imprescindible para que los anhelos de todo amante de poesía queden satisfechos», *Las cien mejores poesías (líricas) españolas*, amb selecció i pròleg —«concienzudo estudio»— de Maristany, on, a més de la lírica castellana, s'arregleguen poesies traduïdes en català i gallec,²⁹ i la recopilació, en part, d'antologies pròpies prèvies de provat èxit comercial en —«obra dedicada a España»— *Florilegio. Las mejores poesías líricas griegas, latinas, italianas, portuguesas, francesas, inglesas y alemanas*, «un copioso volumen de 667 páginas, elegantes

²⁷ «Libros», *La Lectura*, 221 (maig, 1919), pàg. 191-192.

²⁸ Fa també el mateix any una edició il·lustrada a color amb traducció al català, *Bestioles amigues*. [Jordi Rubió i Balaguer] «Notícies i Recensions. Llibres per a infants», *La Revista dels llibres*, 8 (desembre, 1925), pàg. 122.

²⁹ «Bibliografía», *La Vanguardia* (2-X-1921), pàg. 20.

temente encuadernado y pulcramente impreso, como acostumbra la Editorial Cervantes», que es venen a un preu no gaire asequible, de 9,50 ptes., traduïdes directament en vers per Maristany, el qual aboca «en esa obra su alma de poeta lírico y ha probado una vez más su maestría en la rima castellana». Es tracta d'una «meritísima obra» que conté un prefaci d'Adolfo Bonilla y San Martín, «una verdadera antología internacional, que honra altamente a las letras patrias», amb pròlegs de Lluís Nicolau d'Olwer per a les poesies gregues i llatines, de Carlo Boselli per a les italianes, d'Ignasi Ribera i Rovira per a les portugueses, d'Alejandro Plana per a les franceses, d'Enrique Díez Canedo per a les angleses i de Manuel de Montoliu per a les alemanyes.³⁰

En l'oferta de textos de poesia de l'editorial la reeixida i popular col·lecció Las Mejores Poesías (Líricas) de los Mejores Poetas té, sens dubte, un paper central. Les tirades, d'entre 3.000 i 8.000 exemplars per a un total de 63 toms de prop de seixanta pàgines de mitjana, que es venien per entre 1 i 4,50 ptes., fins a 1932 coneixeran successives reedicions de molts dels títols.³¹ En aquesta línia de compromís editorial amb l'impuls de l'edició de poesia hem de situar la interessant, encara que també efímera, aventura d'edició de *Prisma. Revista Internacional de Poesía*. Entre gener i agost de 1922, sota la direcció des de París del poeta mexicà Rafael Lozano, corresponsal en la capital francesa del setmanari mexicà *El Universal Ilustrado*, l'Editorial Cervantes edita a Barcelona *Prisma*. Seran només dos volums, amb quatre números cadascun, en lliuraments de 64 pàgines. Segons Lozano la revista apareix «con el objeto de provocar un renacimiento en la poesía castellana» i «como el prisma expone todos los colores del espectro, *Prisma* mostrará toda la gama de la poesía lírica». Entén que «en todo el mundo, después de la Gran Guerra, se siente un inmenso deseo de renovación y de actividad, sobre todo en lo que atañe a la poesía lírica». En aquesta perspectiva, la revista intenta «servir de portavoz a esta aspiración universal, dando a conocer en castellano todas las tendencias mundiales de la poesía y sirviendo de centro, en especial, a todos los poetas de lengua castellana y, en general, a todos los poetas del mundo entero».³² A més de textos i poemes del mateix Fernando Maristany, l'influx del qual és visible en l'orientació de la revista, *Prisma* publica, entre altres obres, poemes d'Alfons Maseras, Juan

³⁰ «Bibliografía», *La Vanguardia* (28-VI-1921), pàg. 20-21.

³¹ La majoria de les traduccions, ben cuidades, són a càrrec de Fernando Maristany, Carmela Eulate Sanjurjo, Enrique Díez Canedo, Eugenio Carballo, Ignasi Ribera i Rovira, Andrés González Blanco, Alfons Maseras i Galtés, Teodoro Llorente o Elisabeth Mulder de Dauner. Vegeu l'annex 1.

³² EL DIRECTOR. «Propósito», *Prisma. Revista internacional de poesía*, 1 (gener, 1922), pàg. 3.

Ramón Jiménez –números 1 i 3– i Gregorio Martínez Sierra i d'alguns dels autors de la col·lecció *Las Mejores Poesías (Líricas)* de los Mejores Poetas, com Teixeira de Pascoaes, Gabriela Mistral, Hrand Nazariantz, Juana de Ibarbouro, Juan Maragall, Paul Fort, Salvador Albert i Pey, Constantin Balmont, Edgar Allan Poe, Percy Bysshe Shelley, i Paul Verlaine. Publiquen articles per donar a conèixer la nova poesia bolxevic, algeriana, polonesa, holandesa i nord-americana, i tenen una secció fixa per presentar nous valors i obres, *Los Poetas que Surgen*, de la qual s'encarrega un autor diferent en cada número.

Al llarg dels anys vint, l'editorial incrementa el seu patrimoni de poesia editada amb les obres d'Alice Lardé de Venturino, *El Nuevo Mundo Polar*; Salvador de Madariaga, *La fuente serena (Cantos, romances líricos y sonetos a la española)*; Mariano de las Cuevas García, *Los rosales florecen*; Braulio Sánchez Sáez, *Viento del Brasil y otros poemas*; Luisa Luisi, *Poemas de la inmovilidad y canciones al sol*, i Narciso Díaz d'Escovar, *Guitarra andaluza*. En 1927 de Pedro Luis de Gálvez, publica *Poesías seleccionadas* i, d'Elisabeth Mulder de Dauner, poeta catalana simbolista i noucentista, traductora i prologuista de l'editorial, *Embrujamiento*, de 1927. Continuarà publicant l'obra d'aquesta autora en anys posteriors; *La canción cristalina* en 1928; *Sinfonía en rojo* en 1929, i *La hora emocionada* en 1931. I en 1930, amb pròleg de Gabriela Mistral, publica *Boletines de mar y tierra*, de Jorge Carrera Andrade.³³

4. UN PROJECTE I UNA OFERTA EDITORIAL CONSOLIDATS. LES COL·LECCIONS

A partir de 1921 l'Editorial, a més de les col·leccions de poesia i política, té la Serie Appassionata,³⁴ que no seguirà com a tal més temps; la Bibli-

³³ «Publicaciones recientes», *La Vanguardia* (24-II-1927), pàg. 8; «Libros y revistas», *La Vanguardia* (12-I-1928), pàg. 26; «Gacetillas», *La Vanguardia* (22-II-1930), pàg. 8. «Libros y revistas», *La Vanguardia* (4-XII-1930), pàg. 4.

³⁴ Amb els títols següents: *La princesa de Clèves*, de la comtessa de La Fayette [Marie-Madeleine Pioche de La Vergne La Fayette]; *Adolfo*, de Benjamin Constant, novel·la amorosa amb un accentuat enfocament psicològic com la de La Fayette, amb traducció i pròleg en ambdós casos del mateix Vicente Clavel; *Arte de amar* d'Ovidio, amb traducció directa del llatí del periodista i polític republicà Vicente Marco Miranda i del novel·lista Díez de Tejada, i *Abelardo y Eloísa, epistolario amoroso*, amb pròleg i traducció de M. de B. Totes les obres es van editar en 1918 [B. «Libros», *La Lectura*, 209 (maig, 1918), pàg. 395-397; «Libros», *La Lectura*, 221 (maig, 1919), pàg. 191-192]. *Jacobo Ortis*, d'Ugo Foscolo, traduïda amb un estudi crític a la primera edició espanyola per Andrés González Blanco, i *Herman y Dorotea* (novel·la en vers) de Johann Wolfgang Goethe, versió espanyola corregida i pròleg de Bernardo Morales San Martín.

oteca Crítica;³⁵ la Selección de Cuentos para Niños, que tampoc tindrà continuïtat;³⁶ la Biblioteca Comercial, que prompte passa a ser la col·lecció d'Obras Técnicas;³⁷ la Biblioteca de Medicina Práctica;³⁸ la denominada Biblioteca Musical Villar,³⁹ que desapareix de la publicitat de l'Editorial al

³⁵ En 1917 va editar *Los dramaturgos españoles contemporáneos*. (Jacinto Benavente, M. Linares Rivas, Joaquín Dicenta, Eduardo Marquina. Retratos y autógrafos), una obra preparada per Andrés González Blanco; del seu germà Edmundo González Blanco, en 1920, *Costa y el problema de la educación nacional*, i a una cara, per 15 ptes., *Bibliografía crítica de ediciones del Quijote, impresas desde 1605 hasta 1917*, recopilades i descrites per Juan Suñé Benajes i Juan Suñé Fonbuena. Caldria afegir-hi la *Literatura castellana*, de Manuel de Montoliu, de 1929, que amb prop de nou-centes pàgines s'anuncia com el primer d'una sèrie de «manuales de literatura». «Libros y revistas», *La Vanguardia* (14-IX-1929), pàg. 12.

³⁶ A una pesseta l'exemplar, comença amb dos títols: *El ave de fuego*, de la nacionalista txeca Božena Němcová, i *La rana princesa*, del també txec Karel Jaromír Erben, en versió directa d'aquest idioma de Rudolf Jan Slabý.

³⁷ Ací inclou inicialment una «obra interesantísima para cuantos deseen conocer el inglés a la perfección», *Gramática comparada anglo-española. Estudio crítico de las oraciones impersonales*, del catedràtic de Llengua Anglesa D. Julián Vicente Sancho Bruño [«La Editorial Cervantes. Más libros», *El País* (21-II-1917), pàg. 3]. I té a la venda, per entre 3 i 9 ptes., *Descubrimiento de aguas subterráneas. Los zahoríes o hidróscopos sensitivos*, de W. F. Barret; *Recetario doméstico universal*, d'Emilio Sevilla; *Las mejores recetas para la fabricación de tintas y betunes*, de J. J. Hallemann; *Mecanografía*, de J. Asensi Bresó; *Temas bancarios. Principios del crédito. Morfología constitucional*, d'Agapito Caballero Álvarez, i *Lecciones de Electrotecnia*. Quinta edició ampliada i corregida per Francisco Alsina. Fascicle primer: «Fuerzas newtonianas. Magnetismo. Electricidad. Electrometría», de Ricardo Caro y Anchía. En *Enciclopedia Popular*, publica *Fabricación de seda artificial*, de S. de Torrónategui. I en *Manuales Prácticos Modernos*, *Industrias de la leche*, de Nicasio Oliván. Alguns títols tindran diverses reedicions. Tal és el cas del *Recetario doméstico universal*, «libro de recetas a las familias de la clase media y obrera. Trata de aceites, alimentos, barnices, esmaltes, pinturas, colonias, aromas, blanqueo y lavado, insecticidas, recetas de tocador, tejidos, vinos, licores, etc.». «Libros y revistas», *La Vanguardia* (4-V-1930), pàg. 19.

³⁸ Es posen en marxa a partir de 1921, per entre 1 i 2 ptes., amb diverses reedicions, obres de metges, alguns dels quals són de la Facultat de Medicina de Barcelona: *Los baños de sol*, de Dr. Herminio Castells; *Primeros auxilios a los intoxicados*, de Dr. P. Navarro Sala; *Higiene de la piel y el cabello*, de Dr. Antonio Peyrí; *De la desinfección y los desinfectantes*, de Dr. Rafael Almirall; *Manual de la enfermera*, de Mercedes Safont, amb pròleg del Dr. J. Calicó; *Higiene de la voz y del cantante*, de Dr. José Calicó, i *Tratamiento de urgencia de los accidentes del deporte*, de Dr. Lorenzo G. Tornel. Caldria afegir en eixa col·lecció la *Guía práctica de los regímenes alimenticios*, del Dr. Calicó, «una obra que habrá de ser de la mayor utilidad para los enfermos, hoy en que tanta importancia ha adquirido la dietética, rama cada vez más interesante de la terapéutica». OPISAO, Alfredo. «Bibliografía médica. Nuevas publicaciones», *La Vanguardia* (5-V-1922), pàg. 10. També el *Resumen de técnica operatoria*, set toms dedicats a les distintes parts del cos humà que es venen a 12 ptes. el tom, traduïts del francès pels doctors Rafael Juliá i José Sueiras, amb pròleg del catedràtic de Cirurgia de la Universitat de Barcelona José M. Bartrina. I l'obra que, per les 14 pessetes del preu, pareix així mateix una obra de text, *Terapéutica general de la tuberculosis*, de 1926, de Rodolfo Eiselt. Anys més tard, publica *La sombra del centauro*, de Juan Tinoco, sobre història de la medicina. «Libros y revistas», *La Vanguardia* (19-IX-1935), pàg. 4.

³⁹ Per entre 3 i 7,50 ptes., ven *Beethoven i Liszt*, ambdós de Jean Chantavoine; *Wagner*, d'Henri Lichtenberger; *César Frank*, de Vincent d'Indy; *Mozart*, de Henry de Curzon; *Mussorgsky*, de M. D. Calvo Coressi; *Victoria i Eximeno*, ambdós de Felipe Pedrell; *Gabriel Fauré y su obra*, de Luis Vuillemin; *Pablo Dukas*, de Gustavo Samazeuilh, i *El arte y el gesto*, de Jean d'Udine.

llarg dels anys vint; l'efímera, com a tal, Colección Sócrates;⁴⁰ la Selección de Novelas breves, que per *La Vanguardia* es «uno de los aciertos de la Editorial Cervantes»,⁴¹ que arrenca amb preus de venda d'entre 1 i 2 ptes.; les Obras Completas del Valenciano Bernardo Morales San Martín,⁴² i un conjunt d'obres literàries molt diverses que la mateixa Editorial en la publicitat només encerta a definir com a «otras obras literarias». ⁴³ En este últim terreny de la literatura l'Editorial buscarà prompte una ordenació de la seua oferta amb col·leccions ben identificables.

Així, en 1925, a pesar del fet que, com apunta *La Vanguardia*, «comenzar una nueva biblioteca literaria en estos tiempos en que se publican tantas sin éxito alguno, es empresa hartamente aventurada», Clavel llança la Colección Cervantes amb *Leyendas de Cristo* com a primer volum, d'una autora popular com la premi Nobel de literatura de 1909 Selma Lagerlöf, amb pròleg de l'escriptora xilena Amanda Labarca i il·lustracions i portada d'Arturo Ballester.

⁴⁰ A partir de 1927 ven per entre 5 i 7,50 ptes. *La estética inglesa del siglo XVIII*, de F. Mirabent Vilaplana; tom I, *Sociología primitiva chilena. Con comparaciones mayas, aztecas e incásicas*, del professor Agustín Venturino. [«Libros y revistas», *La Vanguardia* (12-VI-1927), pàg. 5]; tom II, *La conquista de América y la guerra secular austral*, de 1928, i tom III, *Sociología chilena con comparaciones argentinas y mejicanas, i las colonizaciones de España y de Inglaterra y las revoluciones de América*, de 1929. En 1931 li publica a Venturino la *Sociología general americana: (estudio experimental hecho en 15 países del continente)*.

⁴¹ A mitjan anys vint oferix: *Los emigrantes*, d'Enrique Sienkiewicz, obra traduïda directament del polonès per Rodolfo Slabý; *Fantasma de Oriente*, de Pierre Loti; *El Patriarca*, de Laza K. Lazarevich; *El carnaval de Lilt*, d'E. Carrasquilla-Mallarino; *Los muchachos*, de Fedor Dostoievski; *El camino azul*, de Francisco Mirabent Vilaplana, que coneix diverses edicions; *El abismo*, de Carlos Dickens i Wilkie Collins; *Una noche terrible*, A. P. Chejov; *La incansable*, de Vicente Díez de Tejada; *El caballo de oro*, d'Alfred von Hedenstjerna; *La leyenda de San Julián*, de Gustavo Flaubert; *Fidelidad conyugal*, de Bernardo Morales de San Martín; *El loco i Una noche terrible*, d'A. P. Chejov; *El niño que enloqueció de amor*, d'Eduardo Barrios; *El comprador de haciendas*, de José Bento Renato Monteiro Lobato; *La campesina disfrazada*, d'A. S. Pushkin; *La muerte de Jesús*, d'Eça de Queiroz; *Rosa mística*, de J. Pin i Soler; *Fausto y Asia*, d'Iván S. Turgeniev; *La evasión*, de Benito Lynch; *En la noche*, d'Horacio de Quiroga Forteza; *Dos familias*, de María Edgeworth; *Mogens*, de Jens Peter Jacobsen; *La conversión de Leukaionia*, d'Alfonso Maseras; *Deformarse es vivir*, de Vicente A. Salaverri; *Colonias romántico*, d'Angélica Palma y Román; *El ahijado*, de León Tolstoy, no traducida hasta 1923 al espanyol per Juan Planella, i *Mirando al océano*, de Guillermo Labarca Hubertson. [«Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (1-XII-1921), pàg. 5; «Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (20-IX-1922), pàg. 3; «Bibliografía. Publicaciones Cervantes», *La Vanguardia* (9-I-1923), pàg. 22; «Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (21-VI-1923), pàg. 20; «Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (11-III-1924), pàg. 4].

⁴² Bernardo Morales San Martín, republicà, crític musical d'*El Mercantil Valenciano* amb el pseudònim de Fidelio, músic, escriptor, periodista i farmacèutic, membre de la Real Academia Española en crear-se en 1926 seccions per a altres llengües peninsulars, any en què es nomena acadèmic junt amb el pare Lluís Fullana, moltes de les obres del qual són d'estil naturalista, veu editada en Cervantes la major part de la seua producció. Encara a València li publica en 1918 una nova edició de *La tribuna roja*. I a partir de 1920 les seues «Obras completas», per entre 4 i 8 ptes., *El ocaso del hombre*, I; *El enigma de lo imposible*, novel·la dramàtica, II; *Tierra levantina*, novel·la valenciana, en dos toms, III; *La derrota de la carne*, IV (1925).

⁴³ Vegeu l'annex II.

Traduït directament del suec per Rudolf Jan Slabý, apareix eixe mateix any el segon volum de la col·lecció, així com *Clara Aurelia Emperatriz de Portugal*, de Lagerlöf. També, en 1925, el *Místico amor humano*, d'Alfons Nadal, amb pròleg de Vicente Clavel, que és el quart volum d'eixa Colección Cervantes,⁴⁴ i l'any següent *Jerusalén en Dalecarlia*, *Jerusalén en Tierra Santa*, i *Los pasos invisibles*, de nou, de Selma Lagerlöf, quint, sext i setè respectivament.⁴⁵ Li segueix, a partir de 1926, «la elegante y selecta colección Los príncipes de la Literatura [que] será pronto la preferida de los lectores de España y América, porque en ella rivaliza el buen gusto de la presentación con la valía de los originales», segons que la presentava *La Vanguardia*. Entre altres obres, amb cobertes de Ballester, publica ací en 1926 *Las almas muertas. Aventuras de Chíchicov*, de Gogol, amb traducció directa de Rudolf Jan Slabý i del novel·lista Vicente Deu de Tejada, amb pròleg de Vicente Clavel, i *Los campesinos. Otoño* i *Los campesinos. Invierno*, de Ladislao Reymont, premi Nobel de literatura de 1924, amb traducció de Slabý en col·laboració amb Fernando Girbal. En 1927, *Millonarios a la fuerza*, d'E. Phillips Oppenheim, tom VII de la col·lecció; *El primo Basilio. Episodio doméstico*, d'Eça de Queiroz, versió castellana d'*Un aprendiz de hacer novelas*, amb pròleg d'Elisabeth Mulder de Dauner, de 1927, tom XXI de la col·lecció; *Los campesinos. Primavera* i *Los campesinos. Verano*, últim tom d'eixa epopeia rural de Reymont, i *María Grubbe*, de Jens Peter Jacobsen. En 1928 *Salambó*, de Gustavo Flaubert, «verdadera obra maestra que no habíamos tenido la fortuna de ver traducida, en toda su integridad, y tan bien presentada» que és «digna de figurar en una colección

⁴⁴ ARGUS. «Libros y revistas», *La Vanguardia* (13-VIII-1925), pàg. 10. I «Mercurio literario», *Heraldo de Madrid* (12-II-1925), pàg. 5; «Publicaciones recibidas. Bibliografía», *La Vanguardia* (21-III-1925), pàg. 6.

⁴⁵ DOTOR Y MUNICIO, Àngel. «Vida literaria», *El Consultor Bibliográfico*, 8 (març, 1926), pàg. 217 i «Vida literaria», *El Consultor Bibliográfico*, 10 (maig, 1926), pàg. 424-435. Lagerlöf és una de les primeres apostes reeixides de l'editorial, que sempre la presenta en la publicitat com a premi Nobel. Ja en 1921 edita un dels seus èxits més grans, *El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia*, encàrrec del Consell d'Educació suec per ensenyar als xiquets la geografia del país. El text fou traduït directament del suec «con 18 preciosas ilustraciones de los más renombrados artistas suecos, hechas ex profeso para esta edición», a 8 ptes., traduït directament del suec per Carlos Antonio Talavera, amb pròleg de Vicente Clavel, que ha publicat quatre edicions en 1933 [una elogiosa crítica en BETANCORT, José. «Nuestro tiempo. Orientando la infancia», *La Vanguardia* (28-III-1925), pàg. 5-6]. Eixe mateix any edita *El carretero de la muerte* i *Ingrid Berg*. En 1922 —en què li publiquen el seu text *Ha surgido la luna...* en l'últim número de *Prisma*— editen *La leyenda de Gösta Berling*, traduïda directament del suec per R. J. Slabý i pròleg de Vicente Clavel, a 7 ptes.; *Generosidad de corazón* i *Petter nord*, traduïts per Luis de Terán amb pròleg de Clavel, i *El mundo de los gnomos*, traduïda per Vicente Díez de Tejada, en 1928 [«Libros y revistas», *La Vanguardia* (14-III-1928), pàg. 5]. I en 1930, amb traducció de Carlos Guerendiain, *El anillo del general*. Les cobertes i il·lustracions, com sempre, són d'Arturo Ballester.

como la que la Editorial Cervantes brinda a los amantes de la buena literatura», amb traducció de Vicente Díez de Tejada i pròleg de Vicente Clavel, tom XIV de la col·lecció; *La escuela del papagayo y Alocuciones en Shanti Niketan*, de Rabindranath Tagore, premi Nobel de literatura de 1913, la primera «crítica finísima de los métodos de enseñanza imperantes», textos traduïts directament del bengalí a càrrec de Note Soeroto i Guillermo Gossé, amb pròleg de Vicente Clavel i il·lustracions d'Abanindranath Tagore, nebot de l'autor, tom XVI de la col·lecció, i *Mariana Sirca*, de Grazia Deledda, amb traducció de Guillermo Gossé i pròleg de Carlo Boselli. En 1929 *Pobre blanco*, de Sherwood Anderson, tom XVIII de la col·lecció. En 1930 una altra obra de Reymont, *Justicia. El condenado número 437*, número XX de la col·lecció, amb traducció de R. J. Slabý i Vicente Díez de Tejada. I en 1931, una més de Reymont, *El Vampiro*, text traduït directament del polonès per Nicolás Hartong.⁴⁶

Clavel busca igualment assegurar l'èxit i la viabilitat comercial de les seues edicions. Així, a més de l'atenció clara per editar l'obra de diversos premis Nobel –Sienkiewicz, Lagerlöf, Reymont o Tagore–, aborda la publicació sistemàtica de les obres de Pierre Loti (Julien Viaud), amb edicions prèvies dels seus textos en diverses editorials espanyoles ben venudes des del segle XIX, la qual cosa era, sens dubte, una aposta segura. En la premsa la iniciativa de l'Editorial es veu «consecuente con su propósito de dar a conocer al público hispano-americano las obras del académico francés Pierre Loti, que no habían sido traducidas al castellano». Amb traduccions de Vicente Díez de Tejada⁴⁷ la majoria de les obres, amb col·laboracions en aquestes o el pròlegs del mateix Clavel i il·lustracions de les cobertes d'Arturo Ballester, l'editora inicia la publicació d'un ampli nombre de títols de l'acadèmic francès, en eixa col·lecció d'Obras de Pierre Loti. Alguns dels primers títols, ja en 1921 i 1922, són *Galilea*, *El desierto* i *Supremas visiones de Oriente*. A mitjan dècada dels anys vint, es compten quasi una trentena d'obres seues, entre les quals hi ha *Flores*

⁴⁶ DOTOR Y MUNICIO, Ángel. «Vida literaria», *El Consultor Bibliográfico*, 16 (desembre, 1926), pàg. 526-540, i «Bibliografía del mes», pàg. 541-550; «Libros y revistas. Bibliografía», *La Vanguardia* (22-IV-1927), pàg. 15; «Libros y revistas», *La Vanguardia* (17-VI-1927), pàg. 3; «Libros y revistas», *La Vanguardia* (26-VIII-1927), pàg. 11; «Libros y revistas», *La Vanguardia* (20-IX-1927), pàg. 21; «Vida literaria», *La Vanguardia* (22-VI-1928), pàg. 13; «Vida Literaria», *La Vanguardia* (21-IX-1928), pàg. 14; «Libros y revistas», *La Vanguardia* (22-II-1929), pàg. 12; i «Libros y revistas», *La Vanguardia* (26-I-1930), pàg. 29.

⁴⁷ Clavel es divorcia en 1933 d'Emilia Díez de Tejada. «Los Tribunales», *La Vanguardia* (9-V-1933), pàg. 10.

de hastio, Obras de Pierre Loti, xv; *Pascuala Ivanovitch*, xvi; *El Castillo de la Hermosa Durmiente del Bosque*, xvii; *El Japón*, xviii i *Un oficial pobre*, xxiv.⁴⁸

L'Editorial cuida també en el catàleg dels textos de viatges, un gènere que sempre gaudix de molta acceptació entre el públic lector. En 1917 ja inicia una Biblioteca de Viajes amb el *Viaje a Oriente*, de Alphonse de Lamartine, en una nova edició ràpidament esgotada, corregida per Vicente Clavel en una traducció no gaire ben valorada per la crítica.⁴⁹ En 1919 li segueix *La Bélgica que yo vi (Bélgica. El pequeño París. Amberes)*, del músic Josep Subirà, que havia viscut dos anys en el país, a més de les diverses obres, aleshores ja clàssiques en virtut del seu elevat nombre d'edicions, d'eixe tipus que publiquen de Pierre Loti i de Selma Lagerlöf, o la del poeta modernista Alfons Maseras i Galtés, *En América meridional. Brasil. Uruguay. Argentina*, de 1922, donant compte del viatge que fa a eixos països entorn de 1914 mentre residix a París.⁵⁰ Hi trobem un parell de títols del valencià Daniel Martínez Ferrando, *A través de Galicia*, de 1922, i *Ciudades islámicas*, de 1927.⁵¹ També en posen en circulació altres de molt lligades al curs dels esdeveniments, viatges o aventures quasi acabats de fer com, en 1926, el de Roald Amundsen, *Al Polo Norte en avión*, que dos anys més tard *La Vanguardia* publica en el seu fulletà. En 1930, *La vuelta al mundo en Zeppelin*, de Leo Gerville-Reache, periodista que *Le Matin* va enviar perquè fera a l'agost de 1929 el viatge de la volta al món en 21 dies

⁴⁸ Però també, per entre 2 i 6 ptes.: *Jerusalén*; *Carmen Sylva*; *Diario íntimo*; *Rarabú: el matrimonio de Loti*; *Novela de un Spahí*; *El casamiento de Loti*; *El Moghreb*; *Fantasma de Oriente*; *Figuras y cosas que pasaron*; *El pescador de Islandia*; *Pekín*; *Aziyadé*; *Correspondencia inédita*; *Peregrino de Angkor*; *Madama Crisantemo*; *El País Vasco*, amb pròleg de Vicente Clavel; *Divulgaciones de un desterrado*, traducció de Clavel; *Reflejos en la senda oscura*; *Persia. Hacia Ispahan*, i *La India*. «Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (20-ix-1922), pàg. 3; «Bibliografía. Publicaciones Cervantes», *La Vanguardia* (9-i-1923), pàg. 22; «Bibliografía de Catalunya», *La Revista dels Llibres*, 10 (febrer 1925), pàg. v-vi; «Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (21-iii-1925), pàg. 6; «Libros recibidos. Bibliografía», *La Vanguardia* (28-iii-1925), pàg. 4; «Bibliografía de Catalunya», *La Revista dels Llibres*, 1 (maig, 1925), pàg. xi; «La feria de los libros», *Heraldo de Madrid* (2-vii-1925), pàg. 5; «Vida literaria», *El Consultor Bibliográfico*, 8 (març, 1926), pàg. 217; «Libros recibidos», *El Sol* (15-iv-1926), pàg. 2, i «Libros y revistas», *La Vanguardia* (12-i-1928), pàg. 26.

⁴⁹ «[...] no ha llevado el Sr. Clavel su escrúpulo hasta corregir a fondo los defectos de aquella; así se leen algunas frases no bien interpretadas [...]. Es lástima que se haya prescindido de los versos que intercaló en los capítulos de su obra». «Libros recibidos», *El Sol* (24-ii-1918), pàg. 5.

⁵⁰ Havia començat a col·laborar regularment amb Clavel en la col·lecció de poesia de l'editorial just l'any anterior. CORRETER, Montserrat. *Op. cit.*, pàg. 76, 79 i 123.

⁵¹ «Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (2-vi-1922), pàg. 21; «Publicaciones recientes», *La Vanguardia* (24-ii-1927), pàg. 8, i *El Consultor Bibliográfico*, 20 (març, 1927), pàg. 244-257.

que fa Hugo Eckener amb el *Graf Zeppelin*. I en 1931 la marxa a què sobreviu l'escolta peruà Augusto Flores Ponce, *De Buenos Aires a Nueva York a pie*.⁵²

Sens dubte, una de les millors decisions editorials en els anys vint va ser la publicació de la *Història Universal*, de la Biblioteca de Síntesis Histórica, editada a França –*Bibliothèque de synthèse historique. L'Évolution de l'humanité*–, sota la direcció d'Henry Berr, des de 1920 per *Renaissance du livre*, de la col·lecció Albin Michel. Berr, fundador en 1900 de la *Revue de Synthèse Historique*, un clar precedent de l'enfocament dels *Annales d'histoire économique et sociale* que funden en 1929 Bloch i Febvre, rebutjant marcs teòrics rígids, apostava per una història basada en fets socials i en la relació entre societats, economies i civilitzacions. Més en concret, «una historia-síntesis, una historia global que tenga en cuenta todas las dimensiones de la realidad, de lo económico a las mentalidades, en una perspectiva científica». En 1914 Berr ja anunciava la seua intenció de preparar «una historia científica universal». ⁵³ La redacció dels vint-i-set volums va a càrrec de prestigiosos especialistes en les respectives parcel·les d'investigació històrica. ⁵⁴ La crítica rep molt bé la iniciativa editorial. Opisso de Llorens escriu que «a fuer de sinceros, digamos que la obra capital, cumbre, publicada en España en el citado año, lo ha sido una obra extranjera, vertida meticulosamente al castellano y que se titula *La evolución de la humanidad*, [...] que bien puede calificarse de cumbre entre las científicas que vienen publicándose en nuestro país». ⁵⁵ Per la seua banda, la propaganda de l'editora de Clavel no escatima alabances publicitàries per a una història tan «completa y científica» com «no ha existido jamás en el mundo», que «es el más vasto monumento creado por la cultura moderna».

⁵² «Libros recibidos», *El Sol* (15-IV-1926), pàg. 2; DOTOR Y MUNICIO, Àngel. «Vida literaria», *El Consultor Bibliográfico*, 10 (maig, 1926) pàg. 424-435; «Libros y revistas», *La Vanguardia* (8-V-1930), pàg. 6.

⁵³ DOSSE, François. *La historia en migajas*. València: Alfons el Magnànim, 1986, pàg. 48. Com assenyala Dosse, de *Revue de Synthèse Historique*, «su revista se convirtió hasta la Primera Guerra Mundial en el instrumento de un debate muy ecuménico entre todas las ciencias humanas». Lucien Febvre col·labora en ella des de 1905, i March Bloch per primera vegada en 1912. En este projecte enciclopèdic de Berr, el mateix Febvre s'encarrega del tom IV.

⁵⁴ Vegeu l'annex III. Una anàlisi de les vicissituds i sentit de la Biblioteca en PLUET-DESPATIN, Jacqueline. «Henri Berr éditeur. Elaboration et production de "L'Évolution de l'Humanité"», DD. AA. *Henri Berr et la culture du XX e siècle*. Paris: Albin Michel, 1997, pàg. 240-267.

⁵⁵ OPISSO DE LLORENS, R. «Balance literario», *El Consultor Bibliográfico*, 6 (gener, 1926), pàg. 25. Inicialment es posa una cura especial en els encàrrecs de les traduccions. Així, el tom I és del Dr. Pedro Bosch Gimpera i del Dr. Juan de C. Serra i Ràfols; el II és responsabilitat del Dr. P. Bosch Gimpera i de Luis Pericot García, i el III del Dr. Manuel de Montoliu. Luis Pericot García s'encarrega dels toms IV, IX i XII. El V el tradueixen Telesforo d'Aranzadi i A. Del Castillo. El VI el Dr. Antonio de la Torre. El VII i el VIII són a càrrec del Dr. Modest Jiménez de Bentsosa. I la traducció del XIII queda en mans del Dr. Joaquín Xirau Palau.

Del seu director diu que «ha agrupado a los sabios más reputados de Europa para escribir este conjunto de obras admirables». Tampoc s'està d'assenyalar als seus potencials compradors que la Reial Acadèmia de la Història de Madrid ha declarat que els volums publicats tenen un «mérito relevante», la qual cosa «proclama el valor excepcional de esta biblioteca titulada *La evolución de la humanidad*. Per a Ángel Dotor es tracta d'una obra «muy justamente tenida como la más vasta y mejor Historia que se ha escrito».⁵⁶ Comercialment aposta per la venda «a plazos módicos a pagar mensualmente». El lector podia comprar i seleccionar l'obra en lots de deu volums. El preu de cada tom en rústica era de 12 pessetes.

Una altra de les apostes fortes de l'editorial al finalitzar la segona dècada del segle serà el llançament de l'*Enciclopedia gráfica* amb caràcter de revista mensual profusament il·lustrada. La publicitat la presenta com un «portentoso resumen de todas las ramas del saber humano», en la qual, fent honor a la denominació, «la ilustración, documentada, extensa y admirable, equivale a las explicaciones más detalladas».⁵⁷ La publicació per fascicles de 24 × 17 podia adquirir-se per mitjà de subscripció de dotze números o sols al preu d'1,25 pessetes l'edició corrent o a 2 pessetes l'edició especial. Els números extraordinaris, que doblegaven les prop de 60 pàgines habituals, costaven 1,50 ptes. en l'edició corrent i 2,50 ptes. en l'especial. S'enquadraven de huit en huit fascicles per orde alfabètic, que formaven volums d'unes 600 pàgines amb més de mil gravats. El primer volum publicat, en 1929, es componia d'estos fascicles i autors: *Avicultura*, de Ramón J. Crespo; *Barcelona*, (extraordinari), de Vicente Clavel; *La civilización maya*, (extraordinari), de Ricardo Mimenza Castillo; *Ferrocarriles*, d'Emilio Sevilla; *Historia de España*, de Vicente Clavel; *Japón*, de Jídeko Sellés Oguino; *Madrid*, de Juan Chabás, i *Sevilla*, de J. Muñoz San Román. En 1930, el segon tom contenia els treballs següents: *Aborígenes de Suramérica*, de Luis Pericot García i Agustín Venturino; *Buenos Aires*, de B. Sánchez-Sáez; *Canarias*, de José María Benítez Toledo; *Las flores*, de Nicasio Oliván; *Historia del traje*, de María Borrás; *Mitología griega*, de Francisco Almela i Vives; *Motores*, d'Ernesto Rodríguez, i *Segovia*, (extraor-

⁵⁶ DOTOR Y MUNICIO, Ángel. «Vida literaria», *El Consultor Bibliográfico*, 20 (març, 1927), pàg. 244-257.

⁵⁷ La premsa amiga parla d'una obra que ha començat amb gran «éxito de venta y crítica». Del text primer del «notable escritor Vicente Clavel», *Historia de España*, diu que «es algo tan perfecto y acabado, que consideramos imposible superar esta admirable síntesis de los grandes acontecimientos desarrollados en la nación española». «Libros y revistas», *La Vanguardia* (7-vi-1929), pàg. 12.

dinari), d'Àngel Dotor i Municio.⁵⁸ No obstant això, no devia resultar l'èxit editorial esperat ja que no es troben més fascicles editats a partir de 1932.

5. L'APOSTA LITERÀRIA I COMERCIAL PER L'AMÈRICA LLATINA

La que sens dubte, finalment, constituïx una de les característiques més sostingudes en la trajectòria de l'editorial és l'aposta de Clavel tant pel mercat com pels autors llatinoamericans. És un altre dels seus trets d'identitat més clars. És coneguda la importància que per a la pervivència del negoci editorial de la península jugarà amb el temps, en alguns casos, la venda en el mercat americà una vegada superades les dificultats comercials que assenyala Martínez Rus per als primers anys del segle xx.⁵⁹ En la Conferència Nacional del Llibre celebrada en l'última setmana del mes de març de 1927 a Madrid, a la qual assisteix Clavel, es posa de manifest la importància comercial de l'activitat editora en relació amb el mercat americà i s'assenyala «la tenaz competencia que debe hacerse a otras naciones como Francia e Italia, que aspiran a arrebatar a España su mercado en América».⁶⁰ El mateix Vicente Clavel, en una carta a Andrés González Blanco, des de Barcelona el 8 de febrer de 1921, a propòsit de les vendes de l'obra *Los dramaturgos españoles contemporáneos*, que li havia publicat en 1917, li diu que «la primera serie apenas si se ha ven-

⁵⁸ A més, en eixe mateix any i en 1931 s'editen els fascicles corresponents als temes següents: *La Alhambra*, de Macario Golferichs i Luis G. Manegat, en 1930; *La moneda*, de José Amorós, en 1931; *Salamanca*, en 1931; *El teatro*, d'Enrique Estévez Ortega, en 1930; *La India*, d'Elías Serra Ràfols, en 1930; *Valencia*, de Francisco Almela y Vives, en 1930; *Burgos*, d'Eduardo de Ontañón, en 1930; *Zaragoza*, de J. García Mercadal, en 1931; *Suecia*, de Vicente Clavel, en 1930; *La Mancha y el Quijote*, d'Àngel Dotor, en 1930; *El automóvil*, d'Ernesto Rodríguez Iranzo, en 1931, tom 4. L'editorial anunciava en 1930 que estaven en preparació: *Valladolid*, de Nicomedes Sanz y Ruiz de la Peña; *México*, de Rafael Heliodoro Valle; *Bolivia*, de Gustavo Adolfo Otero; *Velázquez*, de José Francés; *Ávila*, de Nicasio Hernández Luquero; *Sorolla*, de Juan Lacomba; *Toledo*, d'Àngel Dotor; *Los barcos*, de Manuel Pastor; *Asturias*, de Juan Manuel del Busto; *León*, de M. Morán del Val; i *Holanda*, de G. Gossé.

⁵⁹ MARTÍNEZ RUS, Ana. «La proyección editorial en los mercados americanos (1901-1936)», *Pliegos de Bibliofilia*, 12 (2000), pàg. 31. De la mateixa autora: «El comercio de libros: los mercados americanos», MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús Antonio (coord.). *Historia de la edición en España (1836-1936)*. Madrid: Marcial Pons, 2001, pàg. 269-305; CASTELLANO, Philippe. «La distribución de libros en Latinoamérica en vísperas de la Primera Guerra Mundial», DD. AA. *Prensa, impresos, lectura en el mundo hispánico contemporáneo: homenaje a Jean-François Botrel*. Bordeus: Université de Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2005, pàg. 97-108. I també del mateix autor: «América: ¿arcadia para editores españoles?», *Naveg@merica. Revista electrónica de la Asociación de Americanistas*, 5 (2010). Disponible a: <http://revistas.um.es/navegamerica> [Consultada 27.02.2012].

⁶⁰ «Notas del día», *La Vanguardia* (18-III-1927), pàg. 8.

dido en España. Afortunadamente América salvó el gasto de la edición. Tengo en casa todavía unos 500 ejemplares. En Madrid le engañan los libreros si le dicen que la obra ha tenido éxito. Muchos de los ejemplares que tengo están sucios, pues proceden de devoluciones».⁶¹ Ja en l'inici del seu funcionament, en 1917, apareix una primera mostra d'eixa atenció que he assenyalat ara amb l'edició d'*El teatro del uruguayo Florencio Sánchez. Tres de sus mejores obras (Mi hijo el doctor (sic). Los muertos. Nuestros hijos)*, amb un pròleg del periodista de La Rioja però instal·lat molt prompte a Uruguai Vicente Adolfo Salaverri (Antón Martín Saavedra); Els *Motivos de Proteo*, d'un dels seus autors preferits, amb pròleg del mateix Clavel, José Enrique Rodó Piñeyro, publicat huit anys abans, una col·lecció d'articles i textos de diversa índole que arreplega pensaments i reflexions sobre cultura, filosofia, ètica, religió, política, viatges, etc., el mateix any en què Rodó mor a Palerm, Itàlia, país en què residia des de 1916 com a corresponsal de la revista argentina *Caras y Caretas*. Esta obra té tres edicions en els dos anys següents. En 1918, en el terreny de l'assaig i la crítica literària, segueix dedicant una atenció especial als autors uruguaians. Així, edita *El camino de Paros. Andanzas y meditaciones*, obra pòstuma de Rodó, amb una segona edició augmentada en 1919. *Prosas: crítica, cuentos, comentarios*, del poeta uruguaià Julio Herrera i Reissig, amb pròleg de Vicente Adolfo Salaverri, i *Florilegio de prosistas uruguayos* —una trentena d'assagistes, articulistes, els contistes, novel·listes i periodistes—, obra preparada també per Salaverri.⁶² En 1919 no hi falta una altra obra de José Enrique Rodó, *El mirador de Próspero*, ja editada en 1913. En 1920, l'any en què Clavel traslladarà la seu de l'Editorial Cervantes a la rambla de Catalunya de Barcelona associat amb Antonio Navarro Sala, alguns dels títols que edita surten encara a València. Així, apareix *Ariel. Jacobinismo y liberalismo*, de Rodó. Esta nova edició d'*Ariel* i dels articles de polèmica que Rodó reuní davall el títol de *Jacobinismo y liberalismo*, porta com a pròleg l'article que va escriure Rafael Altamira en *El Liberal* quan va aparèixer el que considerava com a llibre més representatiu de l'uruguaià i el definia com «un hermoso tratado de pedagogía aplicada, un precioso *sermón laico* (c. o.) a la juventud que tiene todo el encanto y la trascendencia de los

⁶¹ Li diu també que li editarà més avant una segona sèrie amb menys pàgines que el primer «que hoy no podría venderse a menos de cinco pesetas». MARTÍNEZ CACHERO, José María. *Andrés González Blanco: una vida para la literatura*. Oviedo: Instituto de Estudios Asturianos, 1963, pàg. 112, nota al peu. Clavel ven en la regió des de Buenos Aires a través de José Blaya, «apoderado general en Sudamérica».

⁶² DELEITO Y PIÑUELA, J. «Libros», *La Lectura*, 225 (setembre, 1919), pàg. 399-400.

últimos *Discursos* de Fichte». ⁶³ Hi afegeix com a apèndix algunes cartes que l'uruguaià es va enviar amb Altamira.

Ja a Barcelona, eixe mateix any, segueix amb l'edició d'obres de Rodó, li edita *Hombres de América* [Montalvo, Bolívar, Rubén Darío], *Discursos parlamentarios* i *El que vendrá. Ensayos*, una de les seues primeres obres publicada en 1897. Però no sols edita obres d'ell, sinó que manté la seua aposta inicial pels autors d'eixa nacionalitat en la Ciutat Comtal, i al primer tom d'obres de teatre de Florencio Sánchez, publicat i reeditat a València, li'n segueixen en 1920 dos més, *Los derechos de la salud. En familia. Moneda falsa*, amb pròleg de Juan José de Soiza Reilly, i un tercer, *Barranca abajo. La gringa. El Desalojo*. També en els primers anys de la dècada dels vint editen, amb pròleg de Clavel, *Cuentos del Rio de la Plata*, de Vicente A. Salaverri; *La nueva literatura. Estado actual de la literatura en los países latinos*, d'Aníbal Latino, pseudònim del periodista italià José Ceppi; *Los mejores cuentos venezolanos*, amb pròleg, selecció i notes de Valentín de Pedro i textos, entre altres, de Manuel Díaz Rodríguez, Pedro Emilio Coll, Rufino Blanco Fombona, José Rafael Pocaterro, Carlos Paz García, Elías Vilanova i Marcial Hernández, i, en 1923, *La flor de pago. Cuentos*, de l'uruguaià Benjamín Fernández y Medina, antologia de contes a càrrec del mateix autor. ⁶⁴ A la meitat de la dècada dels anys vint, tots aquests títols ara esmentats, amb preus entre les dues i les sis pessetes, i també *Mi campaña hispanoamericana*, de l'argentí Manuel Ugarte i *La actitud secreta de la soledad: biblia profana*, del xilè Leonardo Pena, s'agrupen i es presenten comercialment com la Biblioteca de Autores Americanos.

Durant tota la dècada dels anys vint és en el terreny de l'edició de poesia que és perfectament visible eixa difusió de l'obra d'autors llatinoamericans. ⁶⁵ L'atenció continuada a estos autors és indubtable i la veiem, per exemple, en la publicació en els primers anys de la dècada dels anys vint d'*El carnaval de Lilit*, del poeta colombià Eduardo Carrasquilla Mallarino; en l'edició de les *Poesías*, de l'argentina Alfonsina Storni; de l'obra poètica de la salvadorenca

⁶³ ALTAMIRA, Rafael. «Latinos y anglosajones», *El Liberal* (4-vii-1900), pàg. 1.

⁶⁴ «Bibliografía. Publicaciones Cervantes», *La Vanguardia* (9-i-1923), pàg. 22.

⁶⁵ Autors uruguaians: Benjamín Fernández y Medina, Juana de Ibarbourou (pseudònim de Juana Fernández Morales), Luisa Luisi, Horacio de Quiroga Forteza i Juan Zorrilla de San Martín; autors xilens: Daniel de la Vega, Gabriela Mistral, Carlos Préndez Saldías, Eduardo Barrios, María Monvel i Guillermo Labarca Hubertson; autors argentins: Benito Lynch i Alfonsina A. Storni Martignoni; autors peruans: Amalia Puga de Lozada i Angélica Palma y Román; autor colombià: Eduardo Carrasquilla Mallarino; autor mexicà: Enrique González Martínez; autor equatorià: Jorge Carrera Andrade; autor brasiler: José Bento Renato Monteiro Lobato, i autora salvadorenca: Alicia Lardé.

Alicia Lardé, la peruana Amalia Puga, els xilens Daniel de la Vega i Carlos Préndez Saldías, i en 1929 l'edició del poeta equatorià socialista Jorge Carrera Andrade a qui publica els *Boletines de mar y tierra*,⁶⁶ però també en la novel·la, quan en 1930 pose en marxa la Biblioteca de Novelistas Hispanoamericanos, el primer títol de la qual serà *La risa de la fuente. Novela inédita*, del jove colombià Alfonso Mejía Robledo. En el pròleg de l'obra, Vicente Clavel escriu que «en 1916, al fundar la Editorial Cervantes, ya llevaba en mi mente el firme propósito de crear esta Biblioteca [...] siguiendo sugerencias que el inolvidable maestro del pensamiento suramericano José Enrique Rodó apuntó en larga conversación que con él sostuve en Barcelona poco antes de su viaje a Italia, que había de ser el postrero de su gloriosa vida. Apuntaba José Enrique Rodó el interés que había de despertar en la América hispana la publicación de una biblioteca en la que tuvieran generosa acogida todos los escritores que con acierto y gusto cultivaran el difundido género de la novela en todos los países de habla española».⁶⁷

6. LA SEGONA ETAPA DE L'EDITORIAL CERVANTES. APUNTS MÍNIMS

La dècada dels trenta serà per a l'editora de Clavel una època dedicada en les qüestions fonamentals a reeditar bona part de la nombrosa obra posada en circulació en els anys vint. La Guerra Civil i la instauració de la dictadura franquista afecten seriosament en la indústria editorial uns editors més que altres. Cap dels editors i llibrers instal·lats a Barcelona deixa de respondre –tampoc per descomptat l'Editorial Cervantes– amb un nombre d'exemplars regalats més o menys gran, a la crida del *Servicio de Lecturas para el Soldado*,⁶⁸ però les trajec-

⁶⁶ La relació d'alguns dels poetes editats fins a 1924 pot veure's en GALLEGO ROCA, Miguel. *Op. cit.*, pàg. 40. Este autor té dificultats per datar edicions de Cervantes perquè «son raros los que mencionan el año de publicación», i apunta: «no nos atrevemos a aventurar la causa de esa ausencia de fecha, [...] pero bien pudiera ser una maniobra más para borrar las huellas históricas de un canon que se siente amenazado por las nuevas tendencias estéticas» (pàg. 40). Em permet aportar una mirada molt més prosaica. Clavel ha pogut aprendre a fons eixos procediments en l'editora Sempere/Prometeo de València. Són pràctiques que, al nostre entendre, busquen, probablement, dificultar la fixació de drets d'autor en el limbe cronològic que possibilita les reedicions d'obres sense control en no datar-se i el possible escamoteig d'una part substancial dels drets d'autor a pagar per l'editor. No obstant això, pocs anys després que s'estableixi l'Editorial Cervantes a Barcelona l'any d'edició de les obres apareix amb regularitat.

⁶⁷ F. H. B. «Novela», *El Sol* (27-VI-1930), pàg. 2; i «Libros y revistas», *La Vanguardia* (12-VII-1930), pàg. 4.

⁶⁸ «Lecturas para el soldado. Donativo de libros», *La Vanguardia Española* (8-III-1939), pàg. 5.

tòries més ideològiques que comercials marcaran en el curt termini les seues activitats editorials en el marc del procés generalitzat de repressió i neteja d'ideals republicans, o simplement liberals, que posa en marxa el règim del general Franco. Inactiva l'empresa editora posada en marxa a València per Vicente Clavel en els primers anys de la postguerra espanyola, coincidents amb els de la Segona Guerra Mundial, recupera a partir de 1945 la seua denominació comercial prèvia a la Guerra Civil i l'Editorial Cervantes reinicia l'activitat amb una orientació, un catàleg i uns continguts diferents de la dels anys vint i trenta.

Ho fa amb la reedició de les obres completes del novel·lista anglès Edward Phillips Oppenheim, especialitzat en un tipus de novel·la policíaca amb trames que es desenrotllen en els ambients sofisticats i elegants de les classes altes angleses i en el món de la diplomàcia. Gens millor per a l'evasió en una Espanya de postguerra i cartilla de racionament. Ja abans de la nostra Guerra Civil, l'editorial havia publicat amb èxit alguns dels seus textos⁶⁹ en la col·lecció Los Príncipes de la Literatura i *La Vanguardia* oferix diversos d'eixos títols en el seu fulletàs.⁷⁰ Ara serien més de seixanta volums dels més de cent que va publicar en anglès, amb portades il·lustrades una vegada més per Arturo Ballester. El primer d'aquests, *El desquite*, apareix en 1945 en versió de Julio Calvo Alfaro, que seguix amb la traducció de molts d'eixos títols.⁷¹ El segon nucli del catàleg editorial de Cervantes en els durs anys del franquisme és constituït per la reeixida Colección Vidas Paralelas,⁷² que sosté al llarg dels anys quaranta i cinquanta el periodista i escriptor Nicolás González Ruíz, pur catòlic editorialista de *Ya*, i en la direcció de la Biblioteca de Autores Cristianos. La tercera gran aposta editorial es durà a

⁶⁹ Entre altres títols, amb cobertes de Ballester: *Millonarios a la fuerza* [DOTOR Y MUNICIO, Ángel. «Vida literaria», *El Consultor Bibliográfico*, 20 (març, 1927), pàg. 255]; *La novela de un agente secreto*, traducció del novel·lista Julio Calvo Alfaro [«Libros y revistas», *La Vanguardia* (14-iii-1928), pàg. 5]; *Una apuesta original* [«Vida literaria», *La Vanguardia* (22-vi-1928), pàg. 13]; *El desquite*, traducció de Calvo Alfaro [«Libros y revistas», *La Vanguardia* (22-ii-1929), pàg. 12]; *Un crimen misterioso*, «novela muy recomendable por su absoluta moralidad y por su interés», traduïda per «el celebrado novelista V. Díez de Tejada» [«Libros y revistas», *La Vanguardia* (14-vi-1929), pàg. 18]; *El pacto de los siete enigmas* [«Libros y revistas», *La Vanguardia* (14-ii-1931), pàg. 32].

⁷⁰ V. gr.: en l'estiu de 1928 comença amb *Una apuesta original*. En 1929, també en l'estiu, oferix *Millonarios a la fuerza*. En la primavera de 1931 publica *El pacto de los siete enigmas*. I en la de 1933 publica *El desquite*.

⁷¹ Obviament, amb un nombre tan elevat de títols, altres traductors s'ocuparan d'abocar al castellà les obres. A més del mateix Vicente Clavel, que traduí alguns títols i els posa pròleg, són responsables de les traduccions: L. Sureda Gutyó, M. T. i A. Quintana, Luis Jiménez, Vicente Díez de Tejada, Juan de Robles, J. Tejero Corretcher, Fernando Girbal, Pura Barrachina, Antonio García Frexa, José i Antonio Bendala, J. de Archabalá, Ana María Lloret, Antonio Tono, Montserrat Roses Delclos, i Eduardo S. Bonnet.

⁷² Vegeu l'annex IV.

terme a través de la Colección Olimpo, en què s'editen una sèrie de títols amb un plantejament uniforme, d'entre 120 i 150 pàgines, i amb acceptació popular, com mostren les successives reedicions d'alguns dels títols encara en els anys seixanta. El mateix Vicente Clavel s'encarregarà d'escriure alguns dels títols de la col·lecció, en concret: *Cuando los grandes inventores eran niños*, 1957; *Cuando los grandes sabios eran niños*, 1957; *Cuando los grandes príncipes eran niños*, 1957; *Cuando los grandes bienhechores eran niños*, 1958; *Cuando los grandes médicos eran niños*, 1958, i *Cuando los grandes físicos eran niños*, 1960.⁷³

7. NOTES FINALS

El projecte editorial posat en marxa per Vicente Clavel arrenca amb un caire eclèctic,⁷⁴ visible amb claredat en els primers anys, però amb una marcada preferència inicial per l'assaig de caire polític afavorida, en primer lloc, pel decurs de la Primera Guerra Mundial, i més tard per la revolució russa i el sorgiment del feixisme. L'editorial, que aconsegueix el seu total desenrotllament en plena Dictadura de Primo de Rivera, apostarà –com fan la major part dels seus rivals comercials– per definir noves àrees de lectura que responguen a uns gustos i hàbits lectors en

⁷³ Vegeu l'annex IV. Alguns altres títols publicats en esta segona etapa són: en 1947 *Cosas*, de Mariano de las Cuevas García; en 1948 *Historia de Inglaterra. Desde los orígenes hasta el fin de la Edad Media*, molt il·lustrat amb fotografies, gravats i mapes, del mateix Vicente Clavel; en 1949, en la Colección Símbolo, *César Napoleón Gaillaud a la conquista de América*, de Juan Farmer, amb traducció de J. Planella, una obra de què ja en els anys vint havia tret diverses edicions; en 1952 *Autos sacramentales eucarísticos*, d'Alejandro Sanvisens; en 1957 la sexta edició del *Manual de historia de la literatura castellana*, de 1929, en dos volums, de més de mil pàgines, del crític literari i assagista Manuel de Montoliu i de Togores, amb dos capítols d'actualització a càrrec de Luis Moya Plana, i en 1964 *El Príncipe feliz*, d'Oscar Wilde, amb traducció de Julio Gómez de la Serna, i coberta i il·lustracions de José Correas.

⁷⁴ De vegades el vessant més «eclèctic» de l'editorial resulta inclús desconcertant pel que fa als títols que decidix editar. Pense, per exemple, en el *Tratado de la perfecta novia* del «notabilísimo escritor» José Sánchez Rojas (José Jorge Sánchez Domingo), un «libro sugestivo, del notable escritor José Sánchez Rojas, quien, tal vez, no ha escrito nunca páginas tan sensatas, sentidas y deliciosas» –seguix l'òbvia propaganda pròpia de l'editora– «una obra que la Editorial Cervantes percatada del encanto singular de esta obra ha editado con un buen gusto excepcional», en què l'autor «da a las muchachas casaderas una serie de consejos intachables, que han de hacerlas sonreír más de una vez». «Libros y revistas», *Heraldo de Madrid* (13-XII-1922), pàg. 5. I «Bibliografía. Publicaciones Cervantes», *La Vanguardia* (9-I-1923), pàg. 22. També el text, en 1925, no precisament econòmic a les deu pessetes a què es ven, del Dr. Anthony Connen Doyles [sic]: *Compendio general de las ciencias psíquicas y ocultas*, «revelación de los misterios de la vida y de la muerte, artes de la adivinación, la magia antigua y moderna, astrología, cartomancia, rayas de la mano, psicometría, alquimia, cábala, oráculos y presagios, talismanes, lenguaje de las flores, hipnotismo, magnetismo, espiritismo, grafología, apariciones, teosofía, medicina hermética, magia negra, magia blanca, la canomancia, etc. La verdad sin secretos ni falsedades. Con traducción de Jorge Baños». «Gacetillas», *La Vanguardia* (16-I-1926), pàg. 7.

evolució en un marc social i econòmic complicat en què, a Espanya, destaca una lenta però sostinguda disminució de l'analfabetisme, que passa del 46,3% dels homes i el 57,7% de les dones en 1920 al 36,9% i al 47,5%, respectivament, en 1930,⁷⁵ que, almenys en potència, incrementa l'univers lector. D'ací, per exemple, l'atenció a la literatura consagrada dels Nobel, l'obra de Loti, els llibres de viatges o les obres d'història universal, però, així mateix, la decidida aposta per l'edició de poesia. No menys distintiva resultarà la seua opció sostinguda per editar l'obra literària d'un bon nombre d'autors iberoamericans, consagrats o novells, que, sens dubte, li ajuden al mateix temps en la seua penetració comercial en eixos països. Després d'una etapa republicana coberta majoritàriament amb les reedicions d'obres reeixides del seu notable fons editorial, la postguerra ens mostra el que podia donar de si culturalment parlant l'Espanya franquista, i el que trobem és edició de supervivència, lliure de sospita i que busca, i troba, una via, una oferta i un públic per sobreviure com a empresa editora fins entrats els anys seixanta.

ANNEX I

Las Mejores Poesías (Líricas) de los Mejores Poetas

I. Heine; II. Leopardi; III. Shelley; IV. Shakespeare; V. Victor Hugo; VI. Wordsworth; VII. Teixeira de Pascoaes; VIII. Verlaine; IX. Musset; X. Novalis; XI. Giosuè Carducci; XII. Dante; XIII. Lord Tennyson; XIV. Constantin D. Balmont; XV. Horacio; XVI. Goethe; XVII. Eduardo Carrasquilla Mallarino; XVIII. Joan Maragall; XIX. Lord Byron; XX. Eduard Mörike; XXI. Rubén Darío; XXII. Luís Vaz de Camões; XXIII. Hrand Nazariantz; XXIV. Juana de Ibarbourou; XXV. D'Annunzio; XXVI. Antonio Duarte Gómez Leal, amb traducció d'Enrique Díez Canedo, Andrés González Blanco i Fernando Maristany, molt poc abans de la seua mort en 1921, boig i en la ruïna; XXVII. Sándor Petöfi; XXVIII. Vicente W. Querol; XXIX. Antero de Quental; XXX. Hölderlin; XXXI. Omar Kayyám; XXXII. Ausias March; XXXIII. Fray Luis de León; XXXIV. Nietzsche; XXXV. André Chénier; XXXVI. Paul Fort; XXXVII. Albert Victor Samain; XXXVIII. Salvador Albert i Pey [diputat republicà catalanista, amb traducció i estudi preliminar de Fernando Maristany]; XXXIX. Delmira Agustini; XL. Eugenio de Castro, amb traducció d'Andrés González Blanco, Fernando Maristany i Juan G. Olmedilla; XLI. Juan Alcover; XLII. Lamartine «las tra-

⁷⁵ Sobre els respectius Censos, en LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. «La educación de la mujer en la comarca de l'Horta (1860-1940)», *Annals*, 6 (1989-1991), pàg. 25-99.

ducciones de Llorente y Maristany prestan a este libro un valor aproximadísimo al original» que, a més, «va precedida de un profundo estudio de Manuel de Montolíu, que acrece el valor de este obra», en la que el lector «hallará un subido deleite y no poca instrucción». [«Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (5-IV-1923), pàg. 13]; XLIII. Alfonsina Storni; XLIV. Guerra Junqueiro, y XLV. Gabriela Mistral. [«Bibliografía», *La Vanguardia* (31-V-1921), pàg. 3; «Bibliografía», *La Vanguardia* (28-VI-1921), pàg. 20-21; «Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (1-XII-1921), pàg. 5]. [«Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (2-V-1922), pàg. 3]; [«Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (2-VI-1922), pàg. 21]. ¿XLI? Djelal Eddin Rumi [«Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (11-III-1924), pàg. 4]. Entre 1925 i 1926, entre altres, Edgar Poe, XLVII; Enrique González Martínez, pròleg de Clavel, XLVIII; Daniel de la Vega, XLIX; María Monvel, LI; Jacint Verdager, LII; Alicia Lardé de Venturino, LIII, i Amalia Puga. [«Libros recibidos», *El Sol* (16-II-1926), pàg. 2; «Libros recibidos», *El Sol* (15-IV-1926), pàg. 2; DOTOR Y MUNICIO, Ángel. «Vida literaria», *El Consultor Bibliográfico*, 8 (març, 1926), pàg. 213; «Vida literaria», *El Consultor Bibliográfico*, 10 (maig, 1926) pàg. 424-435; «Vida literaria», *El Consultor Bibliográfico*, 16 (deseembre, 1926), pàg. 536; BELLMUNT, D. de. «En torno a una antología», *Heraldo de Madrid* (23-II-1926), pàg. 5; «Libros y Revistas», *La Vanguardia* (3-IX-1926), pàg. 19; «Libros y Revistas», *La Vanguardia* (7-X-1927), pàg. 24]. En 1928, Baudelaire, amb «traducción, exquisita, justa, inmejorable» d'Elisabeth Mulder de Dauner «que ha puesto un prólogo magistral a la edición que tan hermosa labor de cultura está realizando». [«Libros y Revistas», *La Vanguardia* (16-III-1928), pàg. 17]. En 1931, obres de Hafiz, un altre poeta persa; Aleksandr Sergéyevich Pushkin, i del simbolista belga Georges Raymond Constantin Rodenbach, «admirablemente traducidos» per R. Vives Pastor, Elisabeth Mulder, Miguel Alejandro Rives i Luis Guarner. [«Libros y Revistas», *La Vanguardia* (14-II-1931), pàg. 32].

ANNEX II

Otras Obras Literarias

Ací, a més de textos que ja he enquadrat en altres seccions de Nietzsche, Benavente, Mirabent Villaplana, Morales San Martín i Lopes Vieira, ofereixen: *El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia*, de Lagerlöf; la novel·la històrica *Espartaco*, de Rafael Giovagnoli, amb traducció de Vicente Clavel; *Arte y realidad*, de Rafael Altamira; *Tres ingleses en Alemania*, de Jerome

K. Jerome, amb traducció de Daniel Martínez Ferrando; *Flor de carne*, del periodista i escriptor valencià, prolífic i famós autor de novel·les per entregues, Luis de Val, diverses vegades reeditada; *César Napoleón Gaillaud a la conquista de América*, novel·la humorística de Juan Farmer (John Dupland), traduïda per Juan Planella, 2a ed. 1925. En 1922, *El túnel*, de Bernardo Kellermann; *Humus*, de Raul Brandao, amb traducció d'Ignacio Ribera i Rovira [«Publicaciones recibidas», *La Vanguardia* (2-VI-1922), pàg. 21]; i *Tres leyendas sobre el Crucifijo*, de Julio Zeyer, traduït del txec per R. J. Slabý. En 1923, del valencià Daniel Martínez Ferrando, *Las brujas. Novela de costumbres valencianas*, pròleg del mallorquí Juan Alcover i Maspons; Fedor Dostoievski: *Los muchachos*, text traduït per Alfons Nadal, i *Avatar*, de Teófilo Gautier. En 1925, *De tren a tren. Memorias de un viajante*, d'Antonio Callejo [«La feria de los libros», *Heraldo de Madrid* (2-VII-1925), pàg. 5], *La emoción del camino (Crónicas de Italia)*, de Mariano de las Cuevas García [«Libros recibidos», *El Sol* (21-VII-1925), pàg. 2]. En 1927, *Sor Pascualina*, de Julio Zeyer, amb traducció del txec de Rodolfo Slabý i J. R. García Díaz. I en 1929, *Niebla*, de Sebastián Gomila [«Gacetillas», *La Vanguardia* (22-II-1930), pàg. 8]. Podríem afegir-hi l'obra *El sentido de la verdad*, de Joaquín Xirau, llavors Catedràtic de Filosofia en Universitat Saragossa, presentat com «uno de los valores jóvenes que más promesas traen a España, a nuestra cultura filosófica», GIMÉNEZ CABALLERO, E. «1928: total de libros», *La Gaceta Literaria, Ibérica: Americana: Internacional* 50 (15-I-1929), pàg. 3. També *El mundo a través de dos siglos (1721-1921)*, de Sebastián Gomila; *La lucha*, de M. Vinnichenko; *Libro de la Patria*, de José Pin y Soler; *Los mitos de la América precolombina*, d'Adolfo Bonilla San Martín; *Historietas cómicas del Tirol*, de Carlos Schönherr, i *El 14 de diciembre*, de Dimitri Merejkowski.

ANNEX III

Història Universal, Biblioteca de Síntesis Histórica

Vol. I. *La Tierra antes de la historia (los orígenes de la vida y del hombre)*, Edmundo Perrier; vol. II. *La humanidad prehistórica (esbozo de prehistoria general)*, Jaime de Morgan; vol. III. *El lenguaje (introducción lingüística a la historia)*, J. Vendryes; vol. IV. *La Tierra y la evolución humana (introducción geográfica a la historia)*, Luciano Febvre; vol. V. *Las razas y la historia (introducción etnográfica a la historia)*, Eugenio Pittard; vol. VI. *De los clanes a los*

imperios (la organización social entre los primitivos y en el Oriente antiguo), A. Moret; vol. VII. *El Nilo y la civilización egipcia*, A. Moret; vol. VIII. *La Mesopotamia y las civilizaciones babilónica y asiria*, L. Delaporte; vol. IX. *La civilización egea*, G. Glotz; vol. X. *La formación del pueblo griego*, A. Jardé, 1926, traducción de Vicente Clavel; vol. XI. *El genio griego en la Religión*, C. Sourdille; *El arte en Grecia*, A. de Ridder y W. Deonna; vol. XIII. *El pensamiento griego y los orígenes del espíritu científico*, L. Robin; vol. XIV. *La ciudad griega (el desarrollo de las instituciones)*, Gustave Glotz, traducción de Vicente Clavel; vol. XV. *El imperialismo macedónico y la helenización del Oriente*, P. Jouget; vol. XVI. *La Italia primitiva y los comienzos del imperialismo romano*, León Homo; vol. XVII. *El genio romano en la religión, el pensamiento y el arte*, Alberto Grenier; vol. XVIII. *Las instituciones políticas romanas: república y cesarismo*, León Homo; vol. XIX. *Roma y la organización del derecho*, J. Declareuil; vol. XX. *La economía antigua*, J. Toutain; vol. XXI. *Los celtas*, Henry Hubert; Vol. XXII. *El imperio romano*, Víctor Chapot; Vol. XXIII. *Germania*, Henry Hubert; vol. XXIV. *Persia*, Clemente Huart; vol. XXV. *La civilización china*, Marcel Granet; vol. XXV bis. *El pensamiento chino*, Marcel Granet; vol. XXVI. *La India*, sota la direcció de Sylvain Lèvi. Inicialment el volum XI, i així apareix en la publicitat de l'Editorial Cervantes que reflecteix ací, se li havia encarregat a Sourdille. No obstant això, el volum no es va publicar en francès fins a 1932 i en castellà fins a 1937 i finalment fou escrit per Louis Gernet i André Boulanger, amb traducció de Clavel. [Cfr. PICARD, Charles. «Hommage a Henri Berr. Souvenirs, temoignages, evocations par des amis et des disciples», *Revue de Synthèse* (III), 35 (juliol-setembre, 1964), pàg. 112].

ANNEX IV

Colección Vidas Paralelas

Dos diplomáticos. Talleyrand. Metternich (1946); *Dos hombres, el Santo y el hereje. San Ignacio. Lutero*; *Dos reinas, la católica y la protestante. Isabel de España. Isabel de Inglaterra*; *Dos músicos. Juan Sebastián Bach. Luis van Beethoven*; *Dos reinas decapitadas. María Antonieta. María Estuardo*; *Dos favoritos. Gregorio Potemkim. Manuel Godoy*; *Dos emperadores. Napoleón. Alejandro I*; *Dos pintores geniales. Velázquez. Rubens*; *Dos Cardenales que gobernaron. Cisneros. Richelieu*; *Dos árbitros de los destinos de Europa. Churchill. Hitler*; *Dos actrices. Sara Bernhardt. María Guerrero*; *Dos mujeres afortunadas en medio*

del terror. Teresa Cabarrús. Emperatriz Josefina; Principio y fin de un imperio. Iván el Terrible. Rasputin; Dos revolucionarios. Robespierre. Lenin; Dos libertadores. Washington. Bolívar; Dos conquistadores. Hernán Cortés. Francisco Pizarro; Dos genios contemporáneos. Cervantes. Shakespeare; Dos bandoleros. Dick Turpin. Luis Candelas; Dos musas. Laura. Beatriz; Dos mujeres bajo la leyenda del veneno. Catalina de Médicis. Lucrecia Borgia; Dos madres que salvaron el trono de sus hijos. Blanca de Castilla. María de Molina; Dos mujeres de Barba Azul. Ana Bolena. Catalina Howard; Dos símbolos de nuestro tiempo. Eisenhower. Stalin, i encara en 1960, Los hermanos enemigos. Jruschef. Mao-Tse-Tung.

ANNEX V

Colección Olimpo

A més dels títols de Clavel ja esmentats, altres obres d'eixa col·lecció són: *Cuando los grandes hombres eran niños*, de Fernando Díaz Plaja, de la qual ja s'han fet quatre edicions en 1953. En 1955 s'edita *Cuando los grandes conquistadores eran niños*, de Luis Moya Plana. En 1956 surten a la venda *Cuando las grandes reinas eran niñas*, d'Elena Foix, i *Cuando las grandes heroínas eran niñas*, de Fernando Velasco. L'any següent, *Cuando los grandes reyes eran niños*, de Rosendo Verdaguer, i *Cuando los grandes exploradores eran niños*, de Ramón Serrano. En 1957, *Cuando los grandes artistas eran niños*, d'Antonio Sierra; *Cuando las grandes artistas eran niñas*, de María Lloret, i realitzat per diversos autors i il·lustracions de Joaquín Guimerá, formant el número 27 de la Colección Olimpo, *Cuando los grandes emperadores eran niños*. En 1959 *Cuando los grandes héroes eran niños*, de Fernando Velasco. En 1960 *Cuando las grandes fundadoras eran niñas*, de Juana María Oriol, i *Cuando los grandes santos eran niños*, de Luis Moya. I ja en 1962, d'A. M. i M. Lloret, *Cuando las grandes actrices eran niñas*.

Escola Nova: una nova pedagogia de la lectura a Catalunya

New School: a new pedagogy of reading in Catalonia

Maria Pilar Navarro

navarro@pip.udl.cat

Universitat de Lleida

Data de recepció de l'original: març de 2012

Data d'acceptació: setembre de 2012

RESUM

L'article analitza els factors que incidiren en l'aparició d'una nova pedagogia de la lectura en el primer terç del segle xx a Catalunya. A banda de figures destacades com Pere Vergés, Artur Martorell o Anna Rubiés, altres factors van determinar i contribuir a difondre les propostes didàctiques i metodològiques que anirien configurant una nova pedagogia de la lectura a partir del moviment de l'Escola Nova. La implantació de la xarxa de biblioteques populars i escolars, l'eclosió de grans editorials especialitzades en llibres per a infants, tota la generació de mestres que assumia el repte de renovar l'escola i, també, l'impuls institucional dels dos períodes d'autogovern, en temps de la Mancomunitat i durant la Generalitat republicana, van fer possible la transformació.

PARAULES CLAU: història de la pedagogia, lectura, biblioteques, Escola Nova, programes culturals i educatius.

ABSTRACT

The article analyses the factors that impacted the appearance of a new pedagogy in reading in the first third of the 20th century in Catalonia. Apart from the outstanding figures such as Pere Vergés, Artur Martorell or Anna Rubiés other factors determined and contributed to spreading the didactic and methodological proposals that would make up a new pedagogy of reading, based on the New School movement. The establishment of the network of public and school libraries, the emergence of large publishing houses specialising in children's books, the whole generation of teachers who took up the challenge of renewing the school and, also, the institutional boost from the two periods of self-government, in times of the Catalan Commonwealth and during the Republican Government of Catalonia, made the transformation possible.

KEY WORDS: history of pedagogy, reading, libraries, New School, cultural and education programmes.

RESUMEN

El artículo analiza los factores que incidieron en la aparición de una nueva pedagogía de la lectura durante el primer tercio del siglo xx en Cataluña. Al lado de figuras destacadas como Pere Vergés, Artur Martorell o Anna Rubiés, otros factores fueron determinantes y contribuyeron a difundir las propuestas didácticas y metodológicas que aportaron elementos decisivos en la configuración de una nueva pedagogía de la lectura a partir del movimiento de la Escuela Nueva. La implantación de la red de bibliotecas escolares y populares, el auge de grandes editoriales especializadas en la edición de libros infantiles, el trabajo de toda una generación de maestros y maestras que asumieron el reto de renovar la escuela y, también, el impulso institucional de los dos periodos de autogobierno, durante la Mancomunidad de Cataluña (1914-23) y la Generalitat de la Segunda República (1931-39), hicieron posible esta transformación.

PALABRAS CLAVE: historia de la pedagogía, lectura, bibliotecas, Escuela Nueva, programas culturales y educativos.

1. INTRODUCCIÓ

En arribar al segle xx, enfront de la inoperància i la manca d'eficàcia de l'escola tradicional, el moviment de l'Escola Nova interessà vivament pels seus

plantejaments en els àmbits de la moral, el civisme i la democràcia, així com per l'eficàcia dels aprenentatges. La pedagogia activa va tenir una àmplia difusió en les societats industrialitzades, com és el cas de Catalunya, ja que es va percebre com l'única alternativa educativa capaç de respondre als reptes de la societat sorgida de la industrialització i per expandir una nova mentalitat social afavoridora de la pau i del progrés.

En la implantació de l'Escola Nova a Catalunya convergiren iniciatives portades a terme per grups sensibilitzats per la renovació pedagògica que pertanyien a diferents àmbits: sectors del magisteri públic gironí que iniciaren les Converses Pedagògiques l'any 1903, la burgesia dinàmica que fundà el Col·legi Mont d'Or l'any 1905 o l'Escola Vallparadís de Terrassa l'any 1910, l'obrerisme de Pau Vila en fundar l'Escola Horaciana l'any 1905, l'esquerra nacionalista amb la creació de les Escoles Catalanes del Districte VI l'any 1906, també el catolicisme nacionalista de les Escoles Catalanes de la Sagrada Família, l'institucionalisme nostrat del Liceu Escolar de Lleida, que es fundà l'any 1906 o bé aquelles que són fruit d'una política pedagògica com l'Escola de Mestres de Joan Bardina.

Tot i el gruix de l'esforç i la qualitat del moviment renovador a Catalunya, ja àmpliament estudiat, cal recordar que el conjunt de l'escola catalana no va poder acomplir i generalitzar la transformació capaç de beneficiar el conjunt d'escolars del moment.¹ En arribar el temps de la República, sí que es pot dir que s'havia fet camí en el pla de les idees i del coneixement adquirit, per poder iniciar actuacions renovadores que començaven a materialitzar-se en el terreny escolar. Però aquella generació de mestres n'eren molt conscients que es trobaven a l'inici de la transformació. En aquest context social tractem de presentar els factors que van incidir de manera més determinant en l'aparició d'una nova pedagogia de la lectura. Més enllà dels factors pedagògics, l'aparició d'editorials especialitzades en llibres per a infants, la creació de la xarxa de biblioteques populars de la Mancomunitat i la figura de les bibliotecàries són altres factors importants que contribuïren a difondre el valor formatiu de la lectura en aquells anys. Finalment, veurem com la nova pedagogia de

¹ A més de nombroses monografies, vegeu els treballs d'àmbit general. GALÍ, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya 1900-1936*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1978-1981. Especialment del primer al quart llibre i el llibre octau. GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep; MARQUÉS, Salomó; MAYORDOMO, Alejandro; SUREDA, Bernat. *Tradició i renovació pedagògica, 1898-1939*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002; MONÉS, Jordi. *El pensament escolar i la renovació pedagògica (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana, 1977; MONÉS, Jordi. *La pedagogia catalana al segle XX. Els seus referents*. Lleida: Pagès Editors, 2011.

la lectura també s'explica per l'impuls institucional dels programes culturals i educatius que s'iniciaren durant els dos períodes d'autogovern que tingué Catalunya, abans d'arribar a l'any 1936.

2. EL FACTOR PEDAGÒGIC

En arribar la dècada dels anys trenta, amb la perspectiva de l'experiència d'un quart de segle de pràctica de pedagogia activa i el nou escenari social i educatiu que obria la Generalitat republicana, alguns dels pedagogs més destacats no van deixar de reflexionar i d'alçar la veu per difondre que «l'esforç del moment ha d'ésser estructurar una Escola per a tothom amb un màxim d'eficàcia educadora i cultural». Així s'expressava Rosa Sensat l'any 1933. Per tal d'il·lustrar com percebia aquella generació l'escola en què treballava i la consciència del camí que havia de fer encara, reproduïm alguns paràgrafs de l'article «Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública», on Rosa Sensat expressa amb claredat el següent: «El moment actual de l'Escola primària és ple d'interrogants i d'inquietuds. Potser és el més difícil i crític que s'hagi presentat mai a la consciència de governants i educadors, fent-los sentir tot el pes de llur responsabilitat en la determinació de normes i directrius que orientin l'Escola en un o altre sentit, per influir en el futur de les societats humanes. Parlo ara de l'Escola en general, perquè és a tot el món que en aquest moment es ventilen problemes d'ordre filosòfic sobre els ideals de l'educació i d'ordre pràctic i metodològic en harmonia amb les noves valors de la vida que han de sorgir les ànsies de perfecció i de progrés de l'esperit modern. [...] Més que els Estats, que són conservadors d'un tradicionalisme pedagògic, se'n preocupen els mestres i els educadors conscients de llur missió. **Com transformarem l'Escola pública?** Com hi farem penetrar l'esperit nou i les normes noves? Com harmonitzarem els ideals d'avui amb els que encara són tan arrelats a la consciència de la societat actual i que han inspirat i nodrit l'estructuració d'una Escola definida amb un ensenyament de positius resultats? Fins a quin punt la penetració de les idees noves destruirà la vella organització i les conquestes assolides en el terreny de la instrucció? Perquè no ens hem d'enganyar: la conversió de l'Escola pública actual en "Escola Nova" representa una transformació radical, una revolució, si es té en compte tota la valor i significació d'aquest concepte. [...] Anem a situar el problema a casa nostra i a considerar els termes en què se'ns planteja. Nosaltres portem un retard considerable i la nostra posició no pot ésser la d'aquells qui perquè posseeixen i són rics temen

llançar-se a aventures per por de perdre el que tenen. Nosaltres no tenim res o gairebé res. Tot ho tenim per fer. A Barcelona solament hi ha uns 30.000 nois que sol·liciten entrada a les escoles públiques. Així passa a tot Espanya, començant per la capital. Manquen escoles. I les que tenim, com són? N'hi ha per a tots els gustos. Són com el mestre les fa o les pot fer. N'hi ha algunes de bones, poques».²

La llarga cita es justifica pel plantejament desmitificador i realista de les seves reflexions i per l'exigència de manifestar-se sobre la realitat d'escoles i mestres que, segons Rosa Sensat, encara havien de fer la «*transformació radical*». L'article mostra la preocupació, també, pels dèficits lectors dels escolars en els anys trenta, tota vegada que hi podem descobrir la consciència que aquella generació, la de tants mestres com Rosa Sensat, tenia per tot allò que encara no havia aconseguit. A més, algunes de les seves paraules serveixen per a interpel·lar-nos ara. Cent anys més tard ens enfrontem de nou al repte de superar deficiències lectores dels nostres escolars.

Centrant-se en la lectura, un aprenentatge ineludible i exemple de l'activitat escolar que pot concentrar, tota sola, les fórmules més rutinàries, avorrides i ineficaces, Rosa Sensat en el mateix article, afirmava: «N'hi ha encara moltes on es cantusseja el nombre i les províncies de Espanya, on s'ensenyen les lletres en cartells clavats a la paret, on no es passa a l'escriptura fins que se sap llegir, on no penetra la més petita llum d'emoció i alegria. [...] L'Escola d'altres països estableix el mínim de coneixements que s'ha d'exigir en sortir de l'escola primària i la superació de les proves i obtenció del certificat representa en el noi una expressió clara i correcta de paraula i per escrit del pensament una ordenació lògica i un coneixement gramatical».³

Les paraules de Rosa Sensat, contrastades amb les que anys més tard, des de l'exili, escriuria Herminio Almendros descriuen la mateixa realitat escolar. Les reproduïm pel testimoni que donen de la realitat de l'escola pública en el conjunt del territori: «En el año de 1930, las escuelas públicas de España y las privadas trabajaban en general, como hacía cincuenta años. Y hacía cincuenta años no se aspiraba a más que a enseñar a leer con carteles y libros silabarios, a escribir con muestras y cuadernos pautados, hasta poder tomar dictados de

² SENSAT, Rosa. «Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública», *Revista de Psicología i Pedagogia*, núm. 4 (novembre 1933), pàg. 406-415. L'article també es troba reproduït a *Escola Nova Catalana, 1900-1939*, volum núm. 32 dels Textos Pedagògics, 1992, Eumo Editorial / Diputació de Barcelona, que ha estat prologat i el professor Josep González-Agàpito n'ha fet la tria dels textos.

³ SENSAT, Rosa. «Reflexions sobre el moment actual...». *Op. cit.*, pàg. 412.

nociones escolares resumidas, a practicar inseguramente el mecanismo de básicas operaciones aritméticas, y a aprender, de memoria, mínimas nociones de geografía e historia nacionales, así como oraciones del catecismo de la doctrina cristiana. En general, ese era el tono de la labor pedagógica en la mayor parte de las escuelas únicas de los pequeños pueblos. [...] A trabajar en la realidad de ese panorama fui destinado, como inspector escolar, en la provincia de Lérida, casi toda ella de antiguas comunidades rurales y aldeas».⁴

Malauradament i salvant les distàncies, avui, quan l'escola té molts més mitjans i els mestres poden sortir més preparats, el lament de Rosa Sensat i la fotografia d'Herminio Almendros ens porten a reflexionar sobre mancances que perduren, encara, en la formació dels mestres.

Rosa Sensat, que acumulava un bagatge magisterial extraordinari, exercia la seva responsabilitat cívica quan escrivia, amb tanta duresa, en el paràgraf que ja hem citat abans, denunciant aules fosques on no hi entrava «la més petita llum d'emoció i alegria», i seguia dient: «Hem d'acabar amb aquesta vergonya, més grossa potser que la de l'analfabetisme. Deixen d'ésser analfabets els qui saben de llegir i d'escriure sortits d'aquestes escoles? [...] Els nostres nois no surten de les escoles llegint i escrivint correctament. Però encara és més gros el que vaig a dir: tampoc no hi surten els mestres de les escoles normals. I no parlo de memòria. Els darrers exercicis dels cursets de selecció de mestres poden servir de prova documental».⁵

No volia crear *pessimisme* o *descoratjar*. El seu testimoni pretenia provocar una forta reacció. «El desig, l'esforç del moment ha d'ésser estructurar una Escola per a tothom amb un màxim d'eficàcia educadora i cultural. Això és primordial, urgent, inajornable».⁶

En el mateix article, Rosa Sensat que n'havia estat protagonista, també parla de «reeixides realitzacions en belles escoles», tal com recull la historio-

⁴ ALMENDROS, Herminio. «Síntesis de la expresión Freinet en España». MCEP. *La Escuela Moderna en España*. Bilbao: ZeroZyx, 1979. Hem manllevat les paraules que han reproduït en el seu llibre les autores. BLAT, Empar; DOMÈNECH, Carme. *Herminio Almendros. L'inspector que renovà l'educació*. Barcelona: IEM, Ajuntament de Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2004, pàg. 22.

⁵ SENSAT, Rosa. «Reflexions sobre el moment actual...». *Op. cit.*, pàg. 412. Seguint el paral·lelisme, ara també podem dir el mateix d'alguns futurs mestres.

⁶ *Ibidem*, pàg. 413.

grafia educativa relativa al període que estudiem.⁷ No hi ha dubte que, en aquells anys, es produïren grans canvis a favor de l'educació i que els principis de l'Escola Nova trobaren una àmplia acceptació i un ampli seguiment en el magisteri català.⁸ Les diferents propostes de metodologia activa tingueren un ampli ressò entre molts mestres, que les adaptaren a la seva realitat escolar.⁹

Aquest moviment de renovació pedagògica que visqué Catalunya al primer terç del segle XX era format per una diversitat de tendències i metodologies que corresponen a una nova manera d'entendre la persona, la societat, la infància. És prou sabut que no hi ha cap metodologia neutral. De les diferents metodologies que es desenvoluparen a Catalunya en aquelles dècades, en destaquem dues: el mètode Montessori i el mètode Decroly. Ambdues amb una gran preocupació per l'aprenentatge lector-escriptor i fonamentades en bases ben diferents.

El mètode Montessori fou el més estès i tingué un paper cabdal en la implantació de l'escola activa a Catalunya, ja que apareixia com un corpus de pedagogia científica que trencava radicalment amb l'escola tradicional

⁷ A més de les quatre síntesis generals, ja esmentades en la nota 1, també cal fer referència a diferents títols de la col·lecció Textos Pedagògics publicats a Eumo a partir de 1984. Cal destacar la tesi publicada i prologada per Jaume Sarramona després de la mort del seu autor: PALLACH, Josep. *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*. Barcelona: CEAC, 1978. DOMÈNECH, Salvador. *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995. La tesi doctoral: SOLER, Joan. *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions* (Universitat de Barcelona, 2009).

⁸ Es pot fer aquesta afirmació pels nombrosos testimonis que ho demostren en la selecció de mestres que ha fet GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep. *L'Escola Nova catalana, 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*. Vic: Eumo, 1992, que ja havíem citat abans, també pels mestres biografiats pel professor MARQUÈS, Salomó. *Narcís Masó pedagog de l'Escola Activa*. Girona: Diputació de Girona, 1990; PUJOL, David. *El mestre Antoni Balmanya i Ros. Un iniciador de la renovació pedagògica a Catalunya*. Espolla: Ajuntament d'Espolla, 1992. Del professor de la Universitat de Vic, SOLER, Joan. «L'itinerari formatiu i professional de Jesús Sanz Poch (1897-1936). Renovació pedagògica i compromís polític a Catalunya durant el primer terç del segle XX». *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 13 (gener-juny, 2009), pàg. 9-47, o en compendis i reculls com els següents: MARQUÈS, Salomó [et. al.]. *La renovació pedagògica a l'ensenyament primari (1900/1936): l'aportació dels mestres gironins*. Girona: Diputació de Girona, 1980, i AINAUD DE LASARTE, Josep Maria. *Mestres que han fet Catalunya*. Barcelona: Ed. Mediterrània, 2001.

⁹ Coneixem amb profusió el cas de Rosa Sensat gràcies als seus escrits *Hacia la nueva escuela*, publicats el 1934 i reeditats en català (*Vers l'escola nova*, 1996) en els Textos Pedagògics d'Eumo i a l'obra de GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep. *Rosa Sensat i Vilà: Fer de la vida escola*. Barcelona: Ed. 62, 1989. També la ràpida introducció de les tècniques Freinet gràcies a la figura de Jesús Sanz Poch, que havent tornat de Ginebra establiria contacte amb l'inspector de Lleida Herminio Almendros. Vegeu: SOLER, Joan. «Itinerari formatiu...». *Op. cit.*, pàg. 39-40.

i proporcionava al magisteri un guiatge sistemàtic i ben pautat.¹⁰ També els plantejaments i la metodologia montessoriana s'enllaçaven amb els objectius i trets del reformisme educatiu de la Lliga Regionalista.¹¹ La doctora Montessori plantejà un mètode analític d'aprenentatge lector-escriptor basant-se en l'educació sensorial i motriu, que són la base del desenvolupament i de la intel·ligència, el respecte al ritme individual i la situació madurativa de cada infant propiciant un aprenentatge positiu basat en els estímuls interns del nen, que l'ha de portar al gust per la lectura. Un testimoni de la popularitat del mètode de la pedagogia italiana és la dada que el 1933 hi havia més de trenta escoles montessorianes arreu de Catalunya, a més de les tretze escoles d'aquesta metodologia que es van crear a Barcelona.¹²

D'altra banda, partint de la voluntat de fer una «école pour la vie et par la vie», la metodologia d'Ovide Decroly també impactà positivament en l'escola catalana i el seu magisteri. Els exercicis d'observació i d'associació i el concepte de la globalització oferien un model d'escola activa, respectuosa amb la individualitat de l'infant, realitzada en un ambient de llibertat, responsabilitat i autogovern. El seu plantejament globalitzador canvià radicalment la secular metodologia analítica de l'aprenentatge de la lectura. Destacats mestres com Rosa Sensat, Dolors Palau, Federico Doreste i, de manera destacada, Anna Rubiés difongueren i posaren en pràctica els plantejaments del pedagog belga.¹³

Podem dir que l'ampli moviment no sols renovà en profunditat les velles i tradicionals metodologies vuitcentistes de l'aprenentatge escolar, sinó que en relació amb l'aprenentatge lector-escriptor, s'afavorí el desenvolupament de dos importants agents per fomentar la lectura, que són la literatura infantil i les biblioteques escolars, uns elements que es consideraven indispensables en la concepció d'una nova pedagogia de la lectura.

¹⁰ Vegeu: MONTESSORI, Maria. *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo, 1984, i també SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. «Introducción». MONTESSORI, Maria. *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la Infancia*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2003, pàg. 25-26.

¹¹ GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep [et al.]. *Op. cit.*, pàg. 153 i seg. i 311 i seg.

¹² AJUNTAMENT DE BARCELONA. *L'escola pública de Barcelona i el mètode Montessori*. Barcelona: Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, 1933.

¹³ Vegeu: DECROLY, Ovide. *La funció de la globalització i d'altres escrits*. Introducció i tria de Margarida Muset. Vic: Eumo, 1987, i també RUBIÉS, Ana. *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1929.

3. LLIBRES PER A INFANTS I ESCLAT DE LA LITERATURA INFANTIL

En el mateix període, augmentaren considerablement les publicacions de llibres per a infants, en un moment en què tot just s'iniciava el reconeixement d'aquest tipus de llibre¹⁴ i a més va desvetllar l'interès d'alguns intel·lectuals per crear-ne i per dur a terme la traducció d'obres infantils estrangeres.¹⁵ Al mateix temps, l'aparició d'editorials especialitzades en aquest tipus de llibres coincidint amb l'aparició del moviment noucentista, les propulsà com a veritables agents de cultura que trobarem vinculats a l'estètica del moviment noucentista. I encara que l'accés a aquests productes editorials va ser limitat a una part de la població, va créixer la demanda d'espais d'accés lliure a la cultura i la difusió i dinamització lectora d'adults i infants. En aquest sentit, l'existència de biblioteques a les escoles esdevenia inajornable.

Aconseguir bons llibres per a la infància, tal com ho manifestaven autors com Carles Soldevila, va ser una de les ocupacions d'alguns intel·lectuals.¹⁶ Les qüestions de com han de ser els textos per aprendre i quins llibres poden llegir els infants van interessar també Antoni Rovira i Virgili, el qual va contribuir a aquesta causa publicant el *Llibre de lectura escolar*, on aplegava textos de la Renaixença, d'autors moderns i d'autors antics. Rovira i Virgili afirmava: «doncs si tot això que nosaltres veiem en aquest llibre ho veuen així mateix sos petits llegidors, haurem arribat a atènyer un dels nostres propòsits principals. Que els nois trobin, en els exercicis de lectura, no un amuntegament de versos i proses, no una caòtica barreja de temes i estils, ans bé la visió d'un secular patrimoni intel·lectual i literari, i la revelació d'un esperit nacional, de l'esperit que batega en les planes del llibre i que ells han de sentir moure com en un balbuceig, a dins seu».¹⁷

¹⁴ Malgrat que existí un corpus europeu centenari de literatura infantil que, segons Bettina Hürlimann (1968), *Tres siglos de literatura infantil europea*, seria una branca del gran arbre de la literatura universal, el valor formatiu de la literatura per a infants serà reconegut al llarg del segle xx per diferents autors. Entre d'altres per Paul Hazard (1950), Jaqueline Held (1981) i Georges Jean (1991).

¹⁵ Volem destacar les traduccions extraordinàries fetes per Carles Riba al català dels contes populars transmesos oralment durant segles i recollits pels germans Grimm, eminents filòlegs alemanys, i la traducció de Josep Carner de les rondalles de creació pròpia de l'autor danès més rellevant, Hans Cristian Andersen.

¹⁶ SOLDEVILA, Carles. *Què cal llegir? L'art d'enriquir un esperit. L'art de formar una biblioteca*. Barcelona: Llibreria Catalònia, 1928. Amb una visió literària universal, l'autor, pretenia formar lectors tot orientant-los.

¹⁷ ROVIRA I VIRGILI, Antoni. *Llibre de lectura escolar: selecció de treballs en prosa i en vers d'autors catalans moderns i antics*. Barcelona: Antoni López, Llibreria Espanyola, 1916, pàg. 13.

L'aplec de textos curosament seleccionats, entre cinquanta-nou autors dis-tints, havia de servir a la formació literària que donava a conèixer les arrels pròpies. Però, potser qui millor va saber expressar amb força el valor que té llegir per a l'Escola Activa és Narcís Masó, el qual afirmava: «Podem conside-rar res més imprescindible que saber llegir? Però si a l'activitat de la lectura no hi afegim un contingut social i moral, si no alcem l'esperit del noi de manera que en els llibres s'hi sàpiga veure el punt de recerca de tota la saviesa històrica, científica o literària, i la font que la satisfaci a bastament, la seva inquietud escrutadora, en lloc de fer-li un bé més aviat li farem un mal, perquè potser només aprofitarà aquella aptitud adquirida per devorar un gavell de litera-tura de baixa estofa d'aquella que acaba esmicolant els esperits i corcant la societat».¹⁸

El pedagog gironí advertia tant del vessant utilitària de la lectura, en una societat on la lletra impresa havia de ser el vehicle de transmissió més impor-tant del coneixement i de la informació, com de la vessant estètica i moral que mereixen els llibres per a la infància. Valriu i Llinàs ha mostrat que el projecte noucentista comportà una posada en valor de la literatura infantil en relació amb el concepte d'educació que ha de tenir en compte tots els aspectes vitals i socials per esdevenir eficaç.¹⁹

Des del profund respecte que mereix la infància, les edicions acurades, els textos excel·lents i els dibuixants de renom com Lola Anglada, Joan d'Ivori i Joan Junceda entre molts d'altres, van contribuir a omplir el buit que existia de llibres de qualitat per a nens.

L'estudi de Montserrat Castillo²⁰ també aprofundeix en el treball de grans il·lustradors catalans que van embellir les nombroses publicacions per a infants, a partir de l'eclosió del Noucentisme. Aquesta autora esmenta el retard de

¹⁸ MARQUÈS, Salomó. *Narcís Masó, pedagog de l'Escola Activa*. Girona: Diputació de Girona, 1990, pàg. 78. El text inèdit de Masó «L'Escola Nova. Les bases, l'essència i l'esperit» d'on procedeix la citació, també es troba reproduït a *Escola Nova Catalana, 1900-1939*, de la col·lecció Textos Pedagògics, a cura de Josep González-Agàpito.

¹⁹ VEIGU VALRIU I LLINÀS, Caterina. *Història de la Literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona: Pirene, 1994.

²⁰ CASTILLO, Montserrat. *Grans il·lustradors catalans del llibre per a infants: 1905-1939*. Barcelona: Barcanova, Biblioteca de Catalunya, 1997. Aquesta publicació és el resum d'una tesi doctoral llegida a la UB l'any 1993. El treball inclou la mirada pedagògica que exigeix el llibre per a infants. Són exemples de l'afirmació que fem el capítol «Les revistes infantils», pàg. 57-74; la descripció que fa de «l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana», pàg. 82, i de «Dalmat Carles i Pla i altres llibres pedagògics», pàg. 94-96, dins del capítol dedicat a noves editorials. També dona informació de la publicació del *Llibre de les bèsties*, que edità Llibreria Camí, com «un llibre de lectura per als infants i fet des de l'experiència pedagògica d'Anna Rubiés», pàg. 95.

mig segle o d'un segle si comparem l'inici de la producció d'aquest tipus de publicacions amb la d'altres indrets d'Europa, ja que la producció editorial és un fenomen que, com hem vist, va paral·lela als processos d'alfabetització de la població, a l'embranzida cultural i nacional, al creixement econòmic i a la valoració del folklore que recollí les distintes fórmules de la literatura oral, primer esglaó de la literatura per a infants. L'obra demostra que tot un seguit d'editorials catalanes assoliren nivells de gran qualitat en incorporar les noves tècniques de la impremta a les creacions d'escriptors i artistes que generà el moviment noucentista.

Així, des de l'inici de segle es va anar confeint un extens catàleg procedent de diferents editorials, en què prevalien criteris estètics, instructius, formatius i d'entreteniment que concordaven amb els nous plantejaments educatius i que configuraven en el seu conjunt l'esclat de literatura per als infants. Una altra publicació col·lectiva,²¹ més recent, també documenta amb nombrosos exemples d'autors²² i seleccionada bibliografia, tant les traduccions, com les obres de creació que es publicaren a partir de 1901. El capítol introductori de l'obra està firmat per Teresa Rovira.²³

Recordem també que, en el terreny dels anomenats llibres escolars, l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, a partir de 1917 creà una Comissió Editorial Pedagògica²⁴ que presidí Pompeu Fabra acompanyat de diferents personalitats com Ferran Soldevila, Rafael Campalans, Llorenç Jou Olió i Rosa Sensat per tal d'orientar un gran nombre de publicacions escolars en llengua catalana caracteritzades per la seva gran qualitat.

No podem deixar d'esmentar la rellevància que tingueren les revistes infantils per fomentar la lectura i també per donar un fort impuls a la consolidació de la llengua i la cultura del país. Torrent i Tassis han documentat aquestes publicacions periòdiques que sortiren principalment de Barcelona, però també

²¹ BARÓ, Mònica; COLOMER, Teresa; MAÑÀ, Teresa (coord.). *El patrimoni de la imaginació: Llibres d'ahir per a lectors d'avui*. Palma: Institut d'Estudis Balearics, 2007.

²² Esmentem Carles Riba amb obres de creació pròpia per a infants: *Guillot bandoler* i *Sis Joans*, a més de la traducció que va fer al català dels contes dels germans Grimm.

²³ ROVIRA, Teresa. «El llibre per a infants i adolescents. Dels orígens a la desfeta». BARÓ, Mònica; COLOMER, Teresa; MAÑÀ, Teresa (coords.). *El patrimoni de la imaginació. Llibres d'ahir per a lectors d'avui*. Palma: Institut d'Estudis Balearics, 2007, pàg. 15-26. Publicat per primera vegada a *Lletres de canvi*, núm. 19-20 (juliol-agost 1989).

²⁴ DURAN, Lluís. «L'Editorial Pedagògica i l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana», *Serra d'Or*, núm. 447 (març 1997), pàg. 28-30. El mateix autor, en l'obra *Pàtria i escola: L'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana* (Catarroja: Afer, 1997) recull les iniciatives de la Protectora per exercir influència en la formació de mestres fins a arribar al final de la República.

d'altres indrets.²⁵ Cal recordar la popularitat de la revista *En Patufet* per la durada i l'impacte social que va tenir, especialment en l'àmbit de l'educació familiar, la qual fou promoguda per Josep Baguñà i Josep M. Folch i Torres i cobrí un llarg període entre 1904 i 1938.

4. LES BIBLIOTEQUES POPULARS I ESCOLARS

Un altre element que la nova educació social desenvolupà van ser les biblioteques populars i escolars, les quals van esdevenir instruments necessaris per la transformació de les velles escoles i, més enllà de les parets escolars, per regenerar culturalment tota la societat. Aquest fet no és casual i forma part de la voluntat de l'Escola Nova de donar una dimensió integral a l'educació de la persona, i un nou valor i tractament a l'adquisició d'aprenentatges.

La difusió i dinamització lectora d'adults i infants, considerada com un factor de formació molt important, és deutora també de la creació de la xarxa de biblioteques populars inspirada en els models més avançats del moment i la contribució pedagògica que van fer les bibliotecàries. Elles rebrien des de la primera promoció una excel·lent formació per organitzar activitats a les biblioteques i orientar els lectors.²⁶

Així doncs, de la mateixa manera que es renovà el coneixement del medi, en relació amb la lectura i les biblioteques, es pot adoptar l'expressió «*nova pedagogia de la lectura*» pel salt qualitatiu que va significar l'adopció dels postulats globals de l'Escola Nova en tot el conjunt de l'educació catalana, segons que mostren les publicacions que suara esmentàvem i, per tant, l'aprenentatge de la lectura i la formació lectora no havien de quedar al marge de la renovació.

²⁵ TORRENT, Joan; TASIS, Rafael. *Història de la premsa catalana*. Barcelona: Editorial Bruguera, 1966.

²⁶ ESTIVILL, Assumpció. *L'Escola de Bibliotecàries 1915-1939*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1992. Aquesta publicació, resultat de la tesi doctoral de l'autora, demostra el grau d'exigència que imprimiren als estudis de les bibliotecàries. Tant els programes com el professorat són indicadors del nivell cultural i professional de les bibliotecàries. Una bibliotecària que estudià en plena època franquista, promoció 1952-55, ens confirma l'examen d'estat com a requisit i la prova d'accés a l'Escola de Bibliotecàries on el domini de dues llengües modernes era un altre requisit d'entrada. En aquella època va fer les pràctiques a la biblioteca d'Esparreguera a la qual acabava de reincorporar-se Teresa Rovira.

Entre molts personatges que van ser referents de la renovació pedagògica ja hem esmentat Eladi Homs, Alexandre Galí, Artur Martorell,²⁷ Pere Vergés, Rosa Sensat i moltes altres firmes que apareixen als *Quaderns d'Estudi* i al *Butlletí dels Mestres*. En gran part, les seves aportacions ja han estat estudiades i publicades. El cas de Pere Vergés mereix ser destacat, ja que portà a terme, a l'Escola del Mar, una de les millors concrecions de la funció de la biblioteca escolar des de la perspectiva renovada. La biblioteca esdevingué en aquella escola de l'Ajuntament de Barcelona un autèntic planter de lectors, un àmbit de desenvolupament del gust per la lectura i, alhora, una eina d'instrucció i cultura per l'alumnat.²⁸ En el fascicle publicat el gener de 1936 llegim: «La nostra biblioteca ha complert com a gran instrument de llenguatge i a més ens ha permès evitar –i això era un deler nostre– la incorporació a l'horari de les assignatures o matèries d'ensenyament a l'estil corrent, a fi de portar-hi la major flexibilitat possible i una més àmplia llibertat en la distribució del treball. Així, doncs, per la manera com hem interpretat aquest formidable instrument de treball individual i col·lectiu, la biblioteca ha estat la pedrera de tota aquella cultura que es pot adquirir a través dels llibres, i per això mateix, una de les fonts intel·lectuals més importants de l'Escola del Mar».²⁹ Per als mateixos objectius servirà la revista *Garbí* escrita pels alumnes, un model avançat que segueix sent un referent a seguir.

D'altra banda, ja hem esmentat el rol de les biblioteques com un dels mitjans més importants per difondre la informació i la cultura entre els ciutadans. És per aquesta causa i pel seu poder de posar a l'abast concepcions polítiques

²⁷ Artur Martorell, que va destacar per la seva contribució a la difusió de la normativa fabriana de la llengua, ha estat objecte d'investigació d'Otilia Defis. En la publicació *Artur Martorell, l'home* (Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Publicacions Abadia de Montserrat, 1995, pàg. 203-228), l'autora ha recopilat una «Relació d'escrits i conferències d'Artur Martorell» on predominen els temes de llenguatge i literatura. Algunes de les seves obres van contribuir a la normalització lingüística en l'etapa de la transició i es van reeditar moltes vegades. L'any 1982, *Guiatge, per parlar i escriure bé el català* arribava a la 12a edició. Martorell va escriure reiteradament sobre lliçons de llenguatge, lectures infantils i impartí nombroses conferències. La sèrie Selecta de Lectures, *Les plantes, els animals, els elements*, vol. I; *La mar, la plana, la muntanya*, vol. II; *Els pobles, les ciutats, els homes*, vol. III, i el *Curs superior de gramàtica catalana* han estat guia de molts mestres al llarg del segle XX.

²⁸ La continuïtat de l'obra pedagògica de Pere Vergés segueix vigent a l'Escola Garbí, a Esplugues de Llobregat, i a Mas Ram, de Badalona, de la Institució Pere Vergés. Ell mateix inicià els dos centres educatius, als anys seixanta, després que l'Escola de Mar instal·lada definitivament al Guinardó l'any 1948 seguí la petja del seu fundador. En la visita feta a l'escola de Badalona –al juny de 2008– hem pogut comprovar que la biblioteca segueix sent una eina d'instrucció i de cultura, segons l'ideograma de Pere Vergés reproduït a la publicació *Pere Vergés, una educació per a la ciutadania*. Barcelona: Edicions 62, 1997, pàg. 70.

²⁹ *La Biblioteca dels Nens de l'Escola del Mar*. Edicions Garbí, gener 1936, 31 pàg.

i socials que les biblioteques van ser objecte d'un viu debat en les primeres dècades del segle XX. Fonamentalment les posicions sobre la seva orientació són dues. D'una banda, aquells que, com Eugeni d'Ors o Galí, consideren prioritària la creació d'una gran biblioteca científica i la d'aquells que, com Luis de Zulueta, sense renunciar a aquesta biblioteca general veuen més urgent la necessitat de crear biblioteques als barris i a l'abast de la classe treballadora.³⁰ Serà per l'impuls de les institucions públiques catalanes i de la seva societat civil que en els anys següents es coneixerà un gran desenvolupament bibliotecari iniciat en temps de la Mancomunitat, com veurem en l'apartat següent.

5. IMPULS INSTITUCIONAL: OBRA DE CULTURA I D'INSTRUCCIÓ

Des del punt de vista cultural, Jordi Castellanos explica que darrere del moviment noucentista iniciat l'any 1906, hi havia l'empenta i la reestructuració del modernisme, i que aquest i el catalanisme republicà es rearmaren mútuament. I segueix: «també per a ells el moviment de Solidaritat Catalana és una oportunitat que intenten jugar amb totes les cartes a la mà i per això converteixen el Poble Català en diari. Tot un programa que mira cap a la burgesia, però també cap a les classes mitjanes i la classe obrera. [...] Tot semblava, el 1906, que podia ser possible: en els mítings de Solidaritat triomfava la festa i la ciutadania. Potser, simplement, el que triomfava era la cultura. Tota una lliçó a cent anys vista».³¹

En aquest moment històric, des d'un punt de vista sociològic i ideològic ampli, recordem que ja havien sorgit algunes iniciatives que crearen escoles i biblioteques pròpies. Una xarxa que hauria de coexistir mentre l'Estat i les administracions locals no exercissin les seves responsabilitats perquè es pogués recuperar el retard que s'havia acumulat en el sistema públic escolar. Un retard que lamentaven tres testimonis d'excepció que hem esmentat anteriorment.³²

Quan a les institucions catalanes, com que tot estava per fer, per aconseguir la recuperació de la identitat catalana era imprescindible el gran impuls institucional, a favor de la cultura i de l'educació, la qual cosa volia el projecte

³⁰ Vegeu BALCELLS, Albert; PUJOL, Enric; SABATER, Jordi. *La Mancomunitat de Catalunya i l'autonomia*. Barcelona: Instituts d'Estudis Catalans 1996, pàg. 453 i seg.

³¹ CASTELLANOS, Jordi. «Quan tot semblava possible», *L'Avenç*, núm. 309 (gener 2006), pàg. 22-23, dins del dossier «La cruïlla de 1906, un any clau en la cultura catalana».

³² Ens referim a Herminio Almendros recordant l'any 1930, a Rosa Sensat en l'article de l'any 1933 i a Artur Martorell en un altre de l'any 1931.

noucentista amb Prat de Riba al capdavant. També des de l'Ajuntament de Barcelona i en l'etapa de la Generalitat republicana, es van poder veure realitzats alguns dels somnis d'una generació de mestres que serien reconeguts com els primers ciutadans de la República.³³

En les dues èpoques, l'actuació de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, amb la figura de Manuel Ainaud al capdavant, va propiciar avenços a la ciutat de Barcelona, que no van existir amb tanta determinació en altres indrets del territori.

Durant l'etapa de la Mancomunitat, les reivindicacions catalanistes trobaren, en la figura de Prat de la Riba, el lideratge polític capaç de dur a terme l'obra de modernització que necessitava el país, per poder construir una Catalunya ideal que tan bé defineix el Noucentisme. Bilbeny afirma que: «La Mancomunitat és el primer assaig de govern autònom català al segle XX, i l'obra realitzada des d'aquest constitueix, sense discussió, un dels exercicis de modernització tècnica i cultural més avançats i intensos de l'Espanya contemporània».³⁴

Aquesta afirmació contundent és manifestament justificada quan es revisen les iniciatives del govern de Prat de la Riba en els àmbits cultural i d'instrucció. La densa personalitat d'Eugeni d'Ors, una figura que ha estat profusament estudiada i controvertida, va servir amb gran protagonisme. Com a periodista, filòsof i pedagog fou l'impulsor de l'obra cultural de la Mancomunitat.³⁵

Bilbeny³⁶ enumera les nombroses funcions que Ors va dur a terme, fins al punt que es va posar molts noucentistes en contra. No obstant això, ningú no discuteix l'afirmació que fa el professor Octavi Fullat quan diu que, en l'ampli moviment noucentista, «Ors va ser el dissenyador teòric, valorant la cultura per damunt de la cultura salvatge».³⁷

³³ VILANOÚ, Conrad; SOLER, Joan. «Noucentisme: construir un país a través de l'educació», *Pedagogia a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume I, 1999, pàg. 30-43. En aquest article els autors assenyalen com a principals impulsors de la millora de l'escola pública els mestres públics i alguns ajuntaments que donaren suport als mestres. Fins ara, les investigacions dutes a terme se centren sobretot en l'Ajuntament de Barcelona.

³⁴ BILBENY, Norbert. *Política noucentista. De Maragall a d'Ors*. Catarroja: Afers, 1999, pàg. 139.

³⁵ La figura d'Eugeni d'Ors té el reconeixement unànime d'haver elaborat els ideals del Noucentisme difonent-los a través del seu «Glossari», que publicà a *La Veu de Catalunya*.

³⁶ BILBENY, Norbert. *Política noucentista... Op. cit.*, pàg. 79-83.

³⁷ FULLAT, Octavi. «Antropologia pedagògica d'Eugeni d'Ors». D'ORS, Eugeni. *L'home que treballa i juga*. Vic: Eumo, 1988.

En aquells anys trobem personatges importants que són portadors d'idees renovadores: Artur Martorell, Pau Vila, Pere Vergés, Alexandre Galí, Eladi Homs. Alguns d'ells, intervenen directament en el Consell de Pedagogia,³⁸ organisme que va ser creat per acord de la Comissió d'Instrucció Pública i Belles Arts de la Diputació de Barcelona l'11 de juny de 1913.

Però hem considerar també col·laboradors del projecte pedagògic tota la generació d'intel·lectuals que s'implicaren directament en la renovació donant classe als mestres i a les futures bibliotecàries, escrivint articles o editant llibres de caràcter bàsicament educatiu. Pompeu Fabra, Antoni Rovira i Virgili, Josep Carner, Carles Riba i Jordi Rubió i Balaguer en serien alguns dels més representatius. Pedagogs i intel·lectuals van treballar plegats fins que, en arribar el final de la guerra, la majoria van haver d'emprendre l'exili, també plegats.

El Consell d'Investigació Pedagògica (de 1913 a 1916), dit Consell de Pedagogia a partir de 1916, va ser dirigit per Eladi Homs i es proposà «difondre la nova educació a través de la formació permanent del magisteri».³⁹ Una actuació ràpida d'Homs va ser la instauració de l'Escola d'Estiu a partir de l'any 1914. Es pot constatar que serviren per a actualitzar la formació dels mestres en actiu a través dels programes de les Escoles d'Estiu, amb cursos d'aprenentatge de la llengua i sobre les noves orientacions metodològiques.⁴⁰

No menys important va ser la publicació de la revista *Quaderns d'Estudi*, iniciada l'octubre de 1915, i de l'edició quinzenal del *Butlletí dels Mestres*, a partir de 1922, que «es reparteix gratuïtament a tots els mestres de territori de parla catalana».⁴¹

Al mateix temps, s'impulsaren els viatges a Europa, uns sufragats per la Junta de Ampliación de Estudios i altres per les institucions públiques catalanes, dels quals s'haurien de beneficiar alguns mestres per tal de conèixer tota mena d'experiències educatives i els nous mètodes pedagògics. La celebració del III Congrés Internacional Montessori que es va reunir a Barcelona l'any 1916, al qual va assistir Anna Rubiés entre altres, va ser una important plataforma per a la difusió de la pedagogia activa a Catalunya.

³⁸ MANCOMUNITAT DE CATALUNYA. *L'obra realitzada. Anys 1914-1923*, vol. 1. Barcelona: 1923, pàg. 50.

³⁹ HOMS, Eladi. *Articles pedagògics*. Pròleg i tria de textos de Josep Martí i Baiget. Vic: Eumo Editorial, 2002. També els autors de l'obra *Tradició i renovació pedagògica... Op. cit.*, expliquen la importància d'Eladi Homs i d'Alexandre Galí en les primes dècades del segle XX, pàg. 45-48.

⁴⁰ ESCOLA D'ESTIU (1914-1936). *Edició facsímil dels programes i cròniques* (1983). Barcelona, Diputació de Barcelona. Pròleg de Marta Mata.

⁴¹ *L'obra realitzada. Anys 1914-1923*, vol. 1, pàg. 50-56.

Si bé calia transformar l'escola perquè esdevingués un instrument eficaç de la política de modernització i de reconstrucció nacional que demanava el projecte noucentista, també era indispensable tenir en compte altres àmbits d'educació social per atènyer la regeneració social i l'econòmica desitjada. Des d'aquesta perspectiva, les biblioteques populars foren una de les iniciatives més reeixides d'educació social impulsades per l'administració catalana. El pla de biblioteques de la Mancomunitat es projectà seguint les directrius més avançades del moment per establir un model bibliotecari que formava part d'un objectiu més ampli: elevar la instrucció i el nivell cultural de la població.⁴² Les biblioteques populars projectades tenien dos objectius. Per una banda, s'adreçaven a un públic de cultura mitjana per tal que tingués a l'abast les obres més importants de tota disciplina, així com els tractats pràctics per a totes les activitats i obres de divulgació. Per l'altra, també volien atendre un públic més reduït format pels professionals i persones d'afeccions intel·lectuals, a qui havien de proporcionar instruments de treball indispensables.⁴³ El model es va inspirar en els sistemes de les *free public libraries* que ja existien a Gran Bretanya i als Estats Units. La formació altament qualificada de les bibliotecàries va ser, en opinió de Teresa Mañà, una de les claus de l'èxit de tot el pla de les biblioteques populars de la Mancomunitat.

Hem de fer referència a un personatge importantíssim en el projecte bibliotecari català, Jordi Rubió i Balaguer,⁴⁴ per la tasca que dugué a terme fins a la Guerra Civil. Teresa Mañà, després d'estudiar l'etapa d'Ors i l'etapa de Rubió, destaca la importància de la figura de Jordi Rubió i Balaguer, que va ser director de la Biblioteca de Catalunya des de 1914. Quan Ors –que havia elaborat el Projecte inicial i que va ser qui va dirigir les biblioteques populars i també l'Escola de Bibliotecàries entre 1915 i 1919– va deixar el seu càrrec, Rubió assumí la direcció tècnica de les Biblioteques Populars (1920-1925). També va ser professor de l'Escola de Bibliotecàries.

L'autora afirma que si Ors va ser important, quant a l'enorme ambició del projecte de biblioteques que va impulsar, més determinant va ser Jordi Rubió quant a la qualitat del servei. Jordi Rubió conscient del paper educador de la

⁴² MAÑÀ, Teresa. *Les biblioteques populars de la Mancomunitat de Catalunya (1915-1925)*. Lleida: Pagès Editors, 2007. La tesi doctoral aprofundeix en les diferents circumstàncies que expliquen l'èxit del model que s'instaurà en tan curt període de temps.

⁴³ VEGU GALÍ, Alexandre. *Op. cit.*, llibre XI «Biblioteques populars i moviment literari», pàg. 12 i seg.

⁴⁴ MAÑÀ, Teresa. *Les biblioteques populars...* *Op. cit.*, 2007, pàg. 73-124.

biblioteca,⁴⁵ es preocupava directament per la selecció d'obres que no havien de faltar als fons, de la implantació d'activitats d'extensió cultural com ara les conferències, els curssets i la secció infantil de la biblioteca on, a més, es va iniciar l'activitat anomenada «hores d'històries» per als petits a la manera de les biblioteques nord-americanes.⁴⁶

L'accés dels infants als serveis bibliotecaris va ser impulsat per Rubió. Sota la seva direcció s'inicià la dotació de fons de llibres per a infants.⁴⁷ No només llibres d'entreteniment, sinó també els de coneixement. L'article, que publicà a la *Revista dels Llibres*,⁴⁸ demostra a bastament el coneixement especialitzat dels diferents tipus de llibres infantils, així com el valor educatiu que els donava: «quan parlem de llibres per a infants volem dir els que es proposen d'instruir-los i delectar-los fora de l'escola; els distingim, per tant, dels pròpiament didàctics. No volem significar, doncs, el conjunt d'aquells llibres, certament, apropiats per a una biblioteca infantil, que ensenyen els elements de la cultura, sinó més aviat aquella branca de la literatura d'imaginació que millor s'adapta a la capacitat de comprensió de la infància i al món que de debò l'interessa».⁴⁹

El treball, en el seu conjunt, dona informació sobre l'expansió del llibre infantil i juvenil de diferents països d'Europa a partir del moment en què apareix una nova actitud pedagògica envers els infants. En l'article, Rubió tracta amb igual rigor dels llibres d'estampes, els periòdics, els anuaris i les enciclopèdies infantils, els llibres de divulgació científica, els zoològics i històries d'animals i les rondalles populars, i en presenta els títols més representatius del moment.

Sota el mandat de Rubió que, com hem dit, va ser professor i director de l'Escola de Bibliotecàries, una institució «única a tota l'Europa continental» en

⁴⁵ MANA, Teresa. *Les biblioteques populars de la Mancomunitat a través dels seus anuaris (1922-1936)*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Universitat de Barcelona [Quaderns de Treball, 16], 2001. En aquest estudi hi trobem llistes de conferències, curssets, guies temàtiques i altres activitats que demostren el concepte avançat i modern que van tenir totes les biblioteques creades arreu de Catalunya.

⁴⁶ MANA, Teresa. *Les biblioteques populars...* Op. cit., 2007 pàg. 109.

⁴⁷ Ibídem, pàg. 196-201. L'autora explica que en el projecte inicial de les biblioteques populars hi havia una sala de lectura per als nens. Malgrat que l'espai reduït de les biblioteques no ho va fer possible, les directrius per atendre aquest públic queden reflectides en els anuaris que es publicaren i en la selecció i dotació dels fons.

⁴⁸ Rubió i Balaguer, Jordi. «Llibres per a infants», *Revista de Llibres*, núm. 8 (desembre 1925), pàg. 115-127.

⁴⁹ Ibídem, pàg. 115-116.

aquells moments, es van formar diverses promocions de bibliotecàries.⁵⁰ Moltes van seguir el seu mestratge silenciós allà on van poder, salvant els obstacles al llarg del segle xx.

Teresa Mañà demostra l'eficàcia de les biblioteques populars en la difusió de la cultura a Catalunya. Gràcies als anuaris que es publicaren a partir de 1922 podem saber dades de lectors, d'usos de llibres en català, castellà o francès, del públic, homes, dones o infants, del préstec i de l'estat dels fons. Les memòries escrites per les bibliotecàries permeten fer-nos una representació de l'ús d'un espai nou en aquelles poblacions que gaudiren del servei: Olot, Sallent, Canet, Pineda, Manresa, Valls, El Vendrell, Figueres, Cervera, Les Borges, Vic, Vilafranca, Tortosa, així com de l'arribada de lots circulants de llibres en poblacions de comarques. Una experiència que s'iniciava a partir de 1935, tal com diu Teresa Rovira. Malgrat que en temps de la Dictadura de Primo de Rivera en foren excloses les biblioteques de les províncies de Girona, Lleida i Tarragona, Teresa Mañà (2001 i 2007) ens diu que en l'anuari de 1924-25, editat en castellà per la Diputació de Barcelona també hi consten les dades del moviment de lectors i llibres corresponents a les biblioteques de Valls, Olot, Figueres, les Borges Blanques i el Vendrell.

A més de les publicacions de Teresa Mañà, de la formació i professionalitat de les promocions de bibliotecàries que havien estat destinades a tot Catalunya abans d'arribar l'any 1936, en tenim constància a través de diverses publicacions. El fet que Concepció Balanzó, directora de la Biblioteca Popular de Manresa, fes un recull bibliogràfic de cadascuna de les biblioteques obertes, amb l'objectiu de «reunir material bibliogràfic utilitzable pel qui un dia vulgui emprendre's la tasca d'historiar detalladament l'obra de les Biblioteques Populars de Catalunya», mostra una mostra de gran professionalitat i visió de futur.⁵¹ També cal recordar que Aurora Díaz-Plaja, ja des de l'inici de la seva llarga trajectòria professional, quan era auxiliar de la Biblioteca Popular de Canet de Mar, va treballar sobre les guies de lectura, un tema sobre el qual l'any 1938 explicava el següent: «Com que no sé parlar, hauré d'escriure el que vull dir; però com que tampoc no sé llegir, em sembla que haureu de llegir-

⁵⁰ Carme Mayol, formada en la dècada dels anys seixanta, en diferents articles defensa que la qualitat i la implicació professional de les bibliotecàries catalanes tenen l'origen en la solidesa del model inicial que consolidà Rubió i Balaguer abans de la Guerra Civil. Disponible a l'URL: http://www.temaria.net/lista.php?base=temaria&topcio=veure&campo_1=creator&texto_1=Mayol%2C+M.+Carme [Consulta 22-II-2011]

⁵¹ BALANZÓ, Concepció. *Les biblioteques populars de la Generalitat de Catalunya. Notes bibliogràfiques per a llur història*. Barcelona: Impremta Casa de la Caritat [Quaderns de Treball, núm. 3], 1935, 201 pàg.

me el que no hàgiu entès, i us ho explicaré... més malament encara. Confio, però, que d'una manera o d'una altra sabré comunicar-vos l'entusiasme que sento per les guies de lectura i també confio que sabreu disculpar les meves falles oratòries. El senyor Rubió us haurà explicat què és una guia de lectura. Vosaltres mateixes n'heu fet i també heu treballat en el catàleg de les guies que les Populars enviem a l'Escola; per tant, més que de la tècnica, us hauré de parlar dels resultats pràctics, de com reaccionen els lectors, de com cal fer-ne sovint [...]. La guia de lectura és un mitjà efecacíssim de propaganda. Podríem anomenar-la el ministre de negocis estrangers de la biblioteca, car estableix fermes lligams entre ella i el públic. Penetra arreu: escoles, ateneus, hospitals, casernes... Fa prosèlits que esdevenen fervents lectors. Recorda a tothom que la biblioteca existeix sempre a disposició del poble».⁵²

Aquesta primera publicació de Díaz-Plaja, que inclou exemples de guies que ella havia elaborat en aquell moment, demostra la vàlua pedagògica en la formació dels lectors, així com l'àmplia formació cultural que rebien les bibliotecàries. Seu va ser el lema que adoptà «llegir per fer llegir».

Les diferents activitats dinamitzadores de lectura que dugueren a terme les primeres bibliotecàries i l'excel·lent formació rebuda permeten valorar-les com un col·lectiu que sumà la seva il·lusió i preparació al projecte de formació de lectors arreu de Catalunya.

I encara hem de tornar a recórrer a Teresa Rovira,⁵³ ja que també és un altre referent extraordinari per la seva obra especialitzada en la literatura infantil i juvenil catalana. Quan retornà de l'exili, es va incorporar a la biblioteca d'Esparreguera, que havia estat inaugurada l'any 1938. Després va contribuir a la restauració del sistema, i va treballar a la Biblioteca de Catalunya. També ha escrit nombroses publicacions sobre el funcionament del sistema bibliotecari en els seus orígens i sobre els llibres per a infants.

⁵² DIAZ-PLAJA, Aurora. *Les guies de lectura. Conferència al curs de pràctiques 1937-38 de l'escola*. Impremta de la Casa d'Assistència President Macià [Quaderns de Treball, núm. 7], 1938, pàg. 6 i pàg. 10.

⁵³ Teresa Rovira ens havia permès accedir a la seva tesi de llicenciatura, en aquells moments a l'inici dels anys vuitanta encara inèdita, sobre Noucentisme i llibre infantil. Des que tornà de l'exili ha estat una gran transmissora dels seus coneixements, tant en l'exercici de la professió com en la seva especialització. Pel gener de 2010, ens tornà a rebre i cedí alguns dels *Contes de sempre* d'Anna Rubiés i publicacions pròpies. Teresa Rovira també ha recordat sempre el mestratge immens de Rubió i del conjunt del professorat de l'Escola de Bibliotecàries.

En un dels seus articles, Teresa Rovira ens desvetlla el nom de les bibliotecàries becades per visitar biblioteques a l'estranger.⁵⁴ Justa Balló, que havia estat bibliotecària de Figueres, va tenir una beca per a l'estudi de les *county libraries* l'hivern de 1935. A partir d'aquell moment s'iniciava el servei de les biblioteques filials als pobles de les comarques on enviaven «lots circulants de llibres». En el mateix article informa que Lluïsa Rivas, bibliotecària de Calella, va ser becada igualment per l'Escola de Bibliotecàries per visitar diverses biblioteques infantils a Bèlgica i a París, on va fer una estada de pràctiques a la biblioteca L'Heure Joyeuse durant dos mesos, en començar l'any 1936.

Justament, una memòria mecanografiada,⁵⁵ conservada al Fons Verrié, relata les experiències de les pràctiques que va fer una bibliotecària pensionada a L'Heure Joyeuse de París, que, segons que sembla, permet pensar que és la memòria de Lluïsa Rivas.

Quant a biblioteques, també la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona aprovà la creació de les biblioteques escolars circulants, sota l'impuls de Lluís Nicolau d'Olwer, regidor de cultura i un dels més notables intel·lectuals del seu temps.⁵⁶ L'acte de lliurament es va celebrar el dia 2 de juny de 1921 a l'Escola Baixeres.⁵⁷ Hi havia l'antecedent de la Direcció General d'Ensenyament Primari que, per decret de l'any 1912, havia disposat la

⁵⁴ ROVIRA, Teresa. «La xarxa catalana de Biblioteques Populares: dels orígens a la desfeta del 1939». *Item*, núm. 14 (1994), pàg. 5-20.

⁵⁵ Teresa Rovira ens diu que l'anuari de 1936 ja no es va publicar però que la memòria de Calella recull l'experiència de Lluïsa Rivas. Conservat al Fons Verrié de la Universitat de Girona, una còpia mecanografiada, 6 folis, anònims, amb una nota manuscrita que diu: «Memòria que recull l'experiència d'unes pràctiques realitzades a L'Heure Joyeuse de París per una bibliotecària pensionada per l'Escola de Bibliotecàries de la Generalitat durant dos mesos del curs 1936» on queda descrita l'estada de pràctiques a L'Heure Joyeuse. El contingut inclou diferents apartats: «Presentació de la biblioteca», situada a prop de la Sorbona, orígens i ambient; «Organització, tècnica i catàleg de L'Heure Joyeuse»; «Diverses ocupacions dels infants a la biblioteca. Exposicions i festes», i «L'hora del conte», on explica el rigor i la preparació amb què es duu a terme aquesta activitat setmanal. El contingut del document coincideix amb l'estada de la bibliotecària Lluïsa Rivas a la biblioteca de París.

⁵⁶ AJUNTAMENT DE BARCELONA, COMISSIÓ DE CULTURA. *Biblioteques escolars circulants* (maig 1921), 20 pàg. El projecte s'havia acordat al Consistori el 13-x-1920. La publicació explicita clarament els objectius pedagògics i en defineix el funcionament a partir d'un reglament i les bases per a la concessió de les vint biblioteques que es creaven. La publicació conté les fotografies dels armaris que acollien els llibres.

⁵⁷ Vegeu: *Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*, núm. 4 (abril 1921), pàg. 56-60. Amb el títol «Biblioteques escolars» tracta de l'esdeveniment de les biblioteques circulants i reproduïx tot el catàleg de les 150 obres que el componen: Andersen, Dickens, Foe, Grimm, Homer, Kipling, Twain, Ruyra, Lope de Vega, i a més, nombroses col·leccions i llibres de coneixements. A l'Arxiu de l'Administració de l'Ajuntament de Barcelona (AAAB), al lligall «Patronat Escolar» hi ha la targeta de convidar a l'acte d'inauguració, que fou presidida per Lluís Nicolau d'Olwer. També hi ha àmplies cròniques publicades en premsa el dia 3 de juny sobre el desenvolupament de l'esdeveniment.

implantació d'aquest tipus de biblioteques amb seccions provincials. Però la implantació va ser molt deficient. A Barcelona la inspectora Leonor Serrano donà acompliment d'obrir-ne una l'any 1913.⁵⁸

Un indicador de la preocupació del magisteri per posar en valor la biblioteca escolar és la petita obra de Lorenzo Luzuriaga on, l'any 1927, recollia la situació de les biblioteques escolars en diferents països i, quant al funcionament d'«una de las instituciones esenciales de la escuela», reproduïa el reglament de l'Escola Baixeras de Barcelona que dirigia Félix Martí Alpera.⁵⁹

Tot i que la Dictadura de Primo de Rivera va suprimir i paralitzar els projectes i les il·lusions, en l'etapa de la Generalitat republicana es varen poder reprendre àgilment algunes de les actuacions iniciades per la Mancomunitat. Tot i això la política educativa de la República no va tenir temps de materialitzar alguns dels seus objectius. Segons paraules dels professors de l'obra col·lectiva de referència: «en parlar dels canvis educatius en la Segona República, i especialment en el cas de l'ensenyament elemental, que es converteix en la màxima prioritat dels governs progressistes d'aquest període, és necessari fer referència a la distància que hi hagué entre els objectius i el que realment es pogué fer».⁶⁰

Tanmateix, es van reprendre ràpidament actuacions d'urgència com les de la formació dels mestres, ja que l'ideari republicà posava l'accent del funcionament democràtic, justament, en una formació bàsica de tota la població així com en l'accés a la cultura. La renovació de l'escola a l'Espanya republicana va ser el tema que desenvolupà Rodolfo Llopis al Congrés Internacional de Niça.⁶¹ Allà hi exposava les mancances d'escolarització i el plans del govern per la renovació en tots els àmbits. En relació amb els futurs mestres deia: «Il s'est créé une mystique autour de l'école, autour de l'éducation, autour de la cultu-

⁵⁸ Al fons Verrié de la UdG, acompanyant la disposició de la inspectora, hi hem trobat *Listas para la distribución de los libros en las cajas*. Madrid: Establecimiento Tipográfica de Antonio Marzo, 1913. Només hi hem trobat «CAJA NÚM. 15», que conté dues llistes de llibres: «Sección para Maestros» i «Sección para Niños», que concorden amb les indicacions de la Normativa. Un full signat per la inspectora de l'I-XII-1913, juntament amb la bibliotecària Celestina Vigneaux, ordenava l'establiment d'una «biblioteca Popular Circulante en la Escuela de Niñas y de párvulos de la calle del Pino, 1».

⁵⁹ LUZURIAGA, Lorenzo. *Bibliotecas escolares*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1927, 48 pàg. Des de l'Ordre reial de 4-II-1922 les escoles graduades havien de tenir una biblioteca que dirigirien i de la qual serien responsables els mestres. Luzuriaga reproduïx el text de l'ordre reial esmentada a les pàg. 16-22. Trobem el reglament de l'Escola Baixeras a les pàg. 26-30.

⁶⁰ *Tradició i renovació pedagògica* Op. cit., pàg. 492.

⁶¹ LLOPIS, Rodolfo. «La rénovation de l'école dans l'Espagne républicaine», Congrés de Nice Pour l'Ère Nouvelle, *Revue Internationale d'Education Nouvelle*, núm. 84 (1933), Janvier, pàg. 3-9.

re. À l'heure actuelle, tout le monde en Espagne veut être instituteur. C'est pour cela qu'en même temps que nous constatons une crise dans les autres professions, nous avons, pour chaque concours d'entrée aux écoles normales, quantité de jeunes gens qui veulent devenir instituteurs. C'est pourquoi nous avons demandé une grande sévérité dans les examens d'entrée. Nous voulons que la carrière d'instituteur soit très honorée et qu'on n'y soit admis qu'avec des garanties très sérieuses».⁶²

Ara, al govern de la República i a la Generalitat republicana els unien els mateixos interessos: avançar i modernitzar el país. Un tema vital, per donar resposta a les demandes catalanes, va ser formar els mestres en el coneixement de la llengua. L'Obra de Cultura que s'editaria l'any 1932 començava dient: «estabilitzada que fou la República i en funcions ja el Comissariat Universitari, calia preocupar-se del problema de la llengua materna en l'escola primària. L'estat lamentable en què havia deixat aquest problema la Dictadura, ultra que pedagògicament era el més vital i urgent, políticament constituïa el major dels greuges que mai haguessin rebut els catalans. D'aquí la urgència d'abordar-lo, tant per garantir l'eficàcia de l'ensenyament primari a casa nostra, com per fer desaparèixer el principal dels obstacles que s'oposava encara als llaços de cordialitat que havien d'establir-se entre el Govern provisional de Catalunya i el de la República espanyola. La Generalitat, valent-se d'elements del Comissariat Universitari i d'altres organismes com el Patronat Escolar, que tan assenyadament el Ministre d'Instrucció Pública d'Espanya, Marcel·lí Domingo volgué després que fossin representats en el Consell d'Instrucció Pública de la República per homes representatius, com Josep Xirau i Manuel Ainaud, començà la gestió prop de l'esmentat Ministre. No calgué el prec; bastà la insinuació, disposat ja com el trobaren a donar el decret sobre bilingüisme que no es féu esperar i que tant l'honora, per haver deixat així assentada la base de l'atansament espiritual entre Catalunya i els altres pobles d'Espanya».⁶³

El decret sobre la llengua, aprovat el 29 d'abril de 1931, originà una sèrie de disposicions per tal d'iniciar la *catalanització de l'ensenyament* i de facilitar la formació dels mestres,⁶⁴ cursos per correspondència, publicacions de textos

⁶² Ibídem, p. 5.

⁶³ GENERALITAT DE CATALUNYA. *L'Obra de Cultura*. Barcelona: Tipografia Occitània, 1932, pàg. 41.

⁶⁴ Ibídem, sota l'epígraf «Catalanització de l'ensenyament», pàg. 42-47, tot un seguit de mesures per actuar ràpidament. En les pàgines següents queden recollides les tasques inicials del «Comitè de la Llengua» i l'organització de l'Escola d'Estiu de 1931, pàg. 48-83.

escolars, pla de cursos especial i la constitució del Comitè de Llengua que va formar part del Consell de Cultura.

Calgué disposar de mitjans per aplicar el decret. El *Butlletí de Mestres*, que havia iniciat de bell nou l'edició el dia 1 d'abril declarant, en l'editorial, que el Cos de Redacció «plantejava la continuïtat de la publicació no com un estancament sinó com un procés normal d'avenç i millorament»,⁶⁵ no podia imaginar que en el mes de maig obrís l'editorial corresponent amb la pregunta: «Com s'ha produït el miracle del Decret sobre la llengua?».⁶⁶

En el mateix número de la revista, un extens article d'Alexandre Galí⁶⁷ iniciava la «secció doctrinal de Pedagogia» plantejant el tema dels llibres de text en la pràctica de l'escola activa i, el mes següent, trobem en la «Secció tècnica de vida escolar» un altre article extraordinari firmat per Narcís Masó que explica el valor de les conferències en classes de vailets d'entre deu i onze anys que s'han documentat prèviament.⁶⁸

La Redacció del *Butlletí dels Mestres* també inicià una sèrie d'enquestes la primera de les quals tractava sobre l'*organització de biblioteques escolars* en la línia de cridar a la participació, per tal que els mestres hi enviessin les seves experiències.⁶⁹ En alguna de les respostes hi trobem informació de l'existència de biblioteques a les escoles, des del temps de la Mancomunitat, amb consecutives aportacions de nous lots fins a arribar l'any 1930 i una gràfica fruit de la recollida de dades que visualitza l'increment del nombre de lectors i obres llegides cada any segons la col·laboració que envià el mestre nacional Josep Gras Casasayas de Sant Llorenç Savall.⁷⁰ Des d'Igualada Enric Ejarque, escoplapi també, remetia els comentaris sobre les diferents qüestions que demana l'enquesta.⁷¹ En aquest cas, relata la petició de col·laboració a la bibliotecària de la Caixa d'Estalvis de la ciutat a fi de millorar-ne l'eficàcia.

⁶⁵ *Butlletí dels Mestres*, núm. 45 (1 abril 1931). L'editorial tenia per títol «Continuïtat».

⁶⁶ *Butlletí dels Mestres*, núm. 48 (15 maig 1931). L'editorial «El decret sobre la llengua».

⁶⁷ GALÍ, Alexandre. «Els llibres de text», *Butlletí dels Mestres*, núm. 48 (15 maig 1931), pàg. 50-52. Anna Rubiés remetrà als seus lectors aquest «bell article, suggestiu i convincent» en la publicació de 1934.

⁶⁸ MASÓ, Narcís. «Els petits oradors», *Butlletí dels Mestres*, núm. 46 (13 abril 1931), pàg. 20-23. El text s'emmarca en el corrent de l'escola activa que l'autor justifica amb referències a Decroly, Claparède i Piaget.

⁶⁹ *Butlletí dels Mestres*, núm. 4 (1 maig 1931), pàg. 39.

⁷⁰ GRAS, Josep. «Organització de Biblioteques escolars», *Butlletí dels Mestres*, núm. 51 (juliol 1931), pàg. 106-110.

⁷¹ EJARQUE, Enric. «Organització de Biblioteques Escolars», *Butlletí dels Mestres*, núm. 52 (setembre 1931), pàg. 124-126.

Antoni Barges, mestre nacional d'Esponellà, hi envia la vida de dos anys de la biblioteca de la seva escola que neix, diu, perquè: «és un mitjà estimulant de les virtuts cíviques, una forma desvetlladora del sentiment de col·laboració».⁷²

També contesta Pere Vergés.⁷³ En dos articles explica la vida de la biblioteca nascuda l'any 1923, la manera de triar els llibres, els detalls del funcionament «d'aquest formidable instrument de treball». En el segon article, Pere Vergés hi envia una mostra variada de treballs dels nens articulats al voltant de la biblioteca. Recordem que la revista *Garbí*, editada a l'Escola del Mar des d'abril de 1933 fins juny de 1936, ha estat digitalitzada recentment.⁷⁴

Per finalitzar la sèrie, Jordi Rubió va cloure amb un article on aportava les experiències d'altres països així com el treball per aplegar la bibliografia infantil i el projecte de museu bibliogràfic dels llibres per a infants pensat per ser acollit a Santa Creu.⁷⁵

Són uns exemples que permeten valorar com la Generalitat Republicana va emprendre amb immediatesa l'obra de redreçament. A més, l'any 1931 es va organitzar novament l'Escola d'Estiu que va tenir una assistència de 550 inscrits i obligà a ampliar els cursos que s'havien programat. També es van concedir seixanta beques per a mestres que procedien de tota la geografia catalana.

En el programa d'aquell any hi figura una àmplia mostra de personalitats destacades: Joaquim Xirau, Emili Mira, Alexandre Galí, Jesús Sanz, Artur Martorell, Pau Vila, Concepció Vandellós, Rosa Sensat, Joan Llongueras, Joan Puig i Ferrer, Joan Coromines, Eladi Homs, Agustí Duran i Sanpere, Caslà Costal, a més les anomenades lliçons pràctiques, les visites culturals i les excursions. Revisant tots els programes de les Escoles d'Estiu del temps de la República, es constata que foren eines d'actualització pedagògica i de debat entre uns mestres que havien patit una formació inicial massa deficient.⁷⁶

El govern català també va donar prioritat a la creació del Consell de Cultura de la Generalitat, pel Decret de 9 de juny de 1931. En realitat, partia de la «reorganització de Consell Informatiu de Pedagogia, n'ampliava les facultats

⁷² BARGES, Antoni. «Organització de Biblioteques Escolars», *Butlletí dels Mestres*, núm. 50 (15 juny 1931), pàg. 91.

⁷³ VERGÉS, Pere. «La Biblioteca de l'Escola del Mar», *Butlletí dels Mestres*, núm. 54 (15 octubre 1931), pàg. 148-150. Amb el mateix títol, núm. 57 (1 desembre 1931), pàg. 199-202.

⁷⁴ Disponible a: <http://www.bnc.cat/digital/arca/titols/garbi.html>

⁷⁵ RUBIÓ, Jordi. «Mots finals, organització de biblioteques escolars», *Butlletí dels Mestres*, núm. 55 (1 novembre 1931), pàg. 166-167.

⁷⁶ ESCOLA D'ESTIU (1914-1936). *Edició facsimil dels programes i cròniques* (1983). Barcelona, Diputació de Barcelona. Pròleg de Marta Mata.

i el nombre de col·laboradors», segons el text del Decret. Era un consell de tècnics igual que els Consells d'Agricultura i el de Sanitat, que havien estat concebuts com uns organismes tècnics. El Decret establia les ponències d'ensenyament superior, secundari, tècnic, primari i d'arxius biblioteques i belles arts.

En el parlament que va fer Ventura Gassol, conseller d'Instrucció Pública, el dia 18 de juny de 1931, en nom del Govern provisional en què s'adreçava als assistents, va dir: «Vosaltres sabeu que estem, en aquest moment d'interinitat, en espera de l'aprovació de l'Estatut de Catalunya, del qual hem de treure després, més tard, la constitució que ha de regir Catalunya en tots els seus problemes. Nosaltres hem cregut que una de les coses que tenia més urgència ací era el problema de la cultura, la solució del qual hem d'enfocar, no solament dins la ciutat, sinó per tot Catalunya, perquè tendim, naturalment a governar-nos per nosaltres mateixos, i esperem que ho farem després de l'Estatut, és clar, lligats lliurement i cordialment amb els germans d'Espanya».⁷⁷

Les expectatives eren grans i així el Consell de Cultura abordà múltiples temes. Al Ple del Consell i a la Ponència d'Ensenyament Primari hi havia Jesús Bellido, Cassià Costal, Manuel Ainaud, Pau Font de Rubinat, Josep Serrat i Bonastre, Joan Delclós, Antoni Trias, Josep Estalella, Agustí Duran i Sanpere, Pompeu Fabra, Josep Xirau, Joaquim Folch i Torres, Francesc Martorell, Anna Rubiés i, el Secretari del Consell, Alexandre Galí.⁷⁸

Mentre tenia l'honor de participar en el màxim organisme consultiu del país pel que fa a l'educació i la cultura, format per personalitats de reconeguda vàlua, la mestra Anna Rubiés dirigia amb fermesa i seguretat la secció de nenes del grup Ramon Llull i vetllava per donar a les seves alumnes una excel·lent formació, com ho havia fet sempre.

Segurament no es pot deslligar la presència d'Anna Rubiés en organismes destacats de la cultura i l'educació durant la República del seu prestigi entre l'avantguarda pedagògica del país i de la seva tasca rigorosa d'implantació del mètode Decroly. Les noves concepcions socials que inspiren la II República troben les millors fórmules en les propostes educatives de Dewey o en el mètode Decroly, que es preocupa per l'educació de la persona inserida en la vida social, de manera més explícita que no ho fa la pedagogia de Maria Montessori, impulsada en temps de la Mancomunitat. El monogràfic dedicat a la metodologia decrolyana de la Setmana Final en l'Escola d'Estiu de 1935

⁷⁷ GENERALITAT DE CATALUNYA. *L'Obra de Cultura*. Barcelona: Tipografia Occitània, 1932, pàg. 94.

⁷⁸ Els noms dels membres assistents corresponen a la sessió núm. 49, dia 28 de maig de 1932.

aplegà com a ponents els especialistes europeus més destacats i també la mateixa Anna Rubiés.

Suposem que els treballs del Seminari de Pedagogia en què va participar regularment degueren esperonar-la a escriure. A partir de les discussions i dubtes que degueren sorgir en les sessions, ella hi devia portar els nombrosos registres d'experiències de classe, les d'ella mateixa i les de les mestresses del grup Ramon Llull. Dels dos articles del 1935, l'un a la *Revista de Psicologia i Pedagogia* i l'altre a la *Revista de Pedagogia*, podem dir que naixeren de les sessions del Seminari i quedaren reescrits en el seu darrer llibre.⁷⁹ Gràcies al caràcter pràctic i decidit, Anna Rubiés donava per finalitzat el seu tercer llibre l'abril de 1936. Amb paraules de la professora Maria Pla, va ser escrit i viscut amb optimisme i il·lusió per un país ple d'esperança.⁸⁰

6. A TALL DE CLOENDA

Al llarg d'aquest article hem vist com el foment de la lectura fou una preocupació del moviment de la renovació pedagògica que es va viure a Catalunya durant els primers anys del segle XX i fins a l'atzucac de 1939. Ben mirat, la lectura va interessar a diferents col·lectius (editors, il·lustradors, intel·lectuals, polítics, etc.) però, molt especialment, als mestres i les bibliotecàries. Aquests dos grups professionals van fer de la lectura una veritable creuada, fins al punt que es van preocupar no només per estendre el seu hàbit sinó també per reflexionar sobre la seva conveniència, en el sentit de determinar quines eren les lectures més adients i adequades a la mentalitat infantil, sense perdre de vista la qualitat de les edicions. És cert que el Noucentisme va afavorir que això fos possible, per bé que el veritable impuls no va arribar fins a l'any 1931, tot coincidint amb la proclamació de la Segona República. Des d'un prisma pedagògic, aquestes campanyes a favor de la lectura tampoc es poden desvincular de la introducció de determinades metodologies en l'aprenentatge de la lectoescriptura (primerament, la metodologia Montessori i, més tard, la decrolyana).

Probablement és més que una simple hipòtesi pensar que l'ús de la impremta escolar (una exigència de la pedagogia Freinet, que durant la Segona

⁷⁹ RUBIÉS, Anna. «La psicologia infantil en l'aprenentatge de la lectura», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, (1935), pàg. 131-139. També: «Lectura global y las asociaciones de ideas», *Revista de Pedagogia*, núm. 168, pàg. 547-553.

⁸⁰ RUBIÉS, Anna. *Lectura i escriptura global*. Pròleg de Maria Pla. Barcelona: Proa, 1978.

República va influir sobre la nostra pedagogia) hauria refermat i consolidat aquestes pràctiques i campanyes escolars a favor de la lectura, en un moment en què l'alfabetització era vista no només com una instància per aprendre les beceroles sinó com un programa cultural de gran abast. Si durant el segle XIX aprendre a llegir constituïa una exigència ineludible, que s'havia d'aconseguir de qualsevol manera (classes nocturnes, dominicals, amb llibres poc convenients, etc.), durant el primer terç del segle passat la cosa exigia tenir en compte no només la quantitat de nous lectors sinó, sobretot, qüestions qualitatives: quin tipus de llibres eren més recomanables, quines condicions materials havien d'observar, com s'havia d'assegurar un accés continuat a la lectura, etc. I tot això, sense oblidar l'aparició d'una sèrie de revistes infantils i juvenils que afavorien la lectura, en combinar la imatge i la lletra.

Al cap i a la fi, la ciutadania d'aquells infants de la República –sobretot d'aquells que van tenir la sort de freqüentar les escoles entre 1931 i 1939– demanava un pensament crític i una moral autònoma, en una mena de projecte il·lustrat en què el llibre es va convertir en una eina pacífica al servei de l'alliberament de les consciències infantils per tal que assolissin –en un futur– una autèntica majoria d'edat. Malauradament, els esdeveniments polítics i històrics –que es van desencadenar el mes de juliol de 1936– van malmetre aquell somni d'una república pedagògica en què la lectura fos la clau de volta per formar uns infants amb criteri independent, que sabessin valorar la qualitat de les edicions, que pensessin per ells mateixos, que no depenguessin de cap autoritat externa i que, per damunt de qualsevol altra cosa, estimessin els llibres.

No debades, l'any 1932 la Generalitat de Catalunya va promoure una antologia escolar dels textos de Goethe, il·lustrada per Josep Obiols, amb un pròleg de Carles Riba en què feia constar el caràcter iniciàtic d'aquell florilegi. Paga la pena recordar que aquesta antologia va ser reeditada, en edició facsímil, el 1982 en complir-se el 150 aniversari de la mort de Goethe. Com en tantes altres coses, el trencament de 1939 va significar un trasbals de grans proporcions, però seríem injustos si diguéssim que aquells esforços i treballs van ser debades. D'alguna manera, la segona renovació pedagògica –viscuda a partir dels anys seixanta del segle passat– va aprofitar aquella primera saba d'innovació i modernitat que es va estroncar de sobte amb la Guerra Civil. Sense aquella experiència, el moviment de represa dels anys seixanta –i en especial, de la transició democràtica– hauria estat molt més complicat, en mancar uns referents que, així, es van convertir en fites de primer ordre. Però aquesta és una altra història que –en tot cas– deixem per una altra ocasió.

Educación en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación

Educating in emotions and transmitting ethical values: a challenge for the Museums of Pedagogy, Teaching and Education

Pablo Álvarez Domínguez

pabloalvarez@us.es

Universidad de Sevilla (Espanya)

Data de recepció de l'original: abril de 2012

Data d'acceptació: febrer de 2013

RESUM

L'educació emocional, dels sentiments i dels afectes, així com comunicar-los i transmetre valors ètics, forma part de les nostres vides. Els Museus de Pedagogia, Ensenyament i Educació són escenaris aptes per estudiar, comprendre i interpretar tot coneixement integrat en l'ensenyament i l'aprenentatge de la Història de l'Educació. En aquest treball, en primer lloc, recollim algunes puntualitzacions relacionades amb els fonaments bàsics de l'educació emocional, per aclarir determinades qüestions relacionades amb el desenvolupament de l'afectivitat en l'educand. En segon lloc, reflexionem entorn del paper d'aquests museus com a potencials instruments per a la transmissió de valors ètics i educar en l'emocional. En tercer lloc, tractem de posar de manifest i justificar que l'educació de les emocions i els sentiments en escenaris museístic pedagògics, es presenta com una nova alternativa capaç de donar resposta als nous paradigmes educatius imperants en la societat del segle XXI.

PARAULES CLAU: Museus de Pedagogia, Ensenyament i Educació, educació emocional, educació en valors, ètica.

ABSTRACT

Emotional education, of our feelings and affections, as well as the communication thereof and the transmission of ethical values, is part of our lives. Museums of Pedagogy, Teaching and Education are suitable scenarios for studying, understanding and interpreting all the knowledge embedded in the teaching and learning of the History of Education. In this study, first of all, we gather some specifications related to the basic fundamentals of emotional education, in order to clarify in turn certain issues related to the development of affectivity in students. Secondly, we reflect on the role of these museums as potential instruments for the transmission of ethical values and for educating on the emotional. Thirdly, we attempt to demonstrate and justify that education of the emotions and feelings in pedagogical museum scenarios, appears as a new alternative capable of answering the new educational paradigms prevailing in 21st century society.

KEY WORDS: Pedagogy Museums, Teaching and Education, emotional education, education in values, ethics.

RESUMEN

La educación emocional, de los sentimientos y de los afectos, así como la comunicación de los mismos y la transmisión de valores éticos, forma parte de nuestras vidas. Los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación son escenarios aptos para estudiar, comprender e interpretar todo conocimiento integrado en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la Educación. En este trabajo, en primer lugar, recogemos algunas puntualizaciones relacionadas con los cimientos básicos de la educación emocional, para aclarar a su vez determinadas cuestiones relacionadas con el desarrollo de la afectividad en el educando. En segundo lugar, reflexionamos en torno al papel de estos museos como potenciales instrumentos para la transmisión de valores éticos y educar en lo emocional. En tercer lugar, tratamos de poner de manifiesto y justificar que la educación de las emociones y los sentimientos en escenarios museístico pedagógicos, se presenta como una nueva alternativa capaz de dar respuesta a los nuevos paradigmas educativos imperantes en la sociedad del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación; educación emocional; educación en valores; ética.

1. INTRODUCCIÓN: A MODO DE JUSTIFICACIÓN

Frente a los múltiples desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento imprescindible para que la humanidad pueda seguir progresando. Ésta, tiene la misión de permitir a todos los seres humanos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación; lo que implica que cada uno puede responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. En este sentido, la educación no ha de estar simplemente ligada a la mera adquisición de conocimientos, colección y recolección de datos mecánicos; sino que por el contrario, ha de permitir a la persona llegar a comprender el significado de la vida como un todo, permitiéndole conocerse a sí mismo y a los demás, como argumentaba Sócrates.¹ Lamentablemente, tal vez el actual sistema educativo europeo —aún cuando viene poniendo especial hincapié en la adquisición y desarrollo de competencias—, pudiera estar tornándonos seres serviles, mecánicos, indeliberados, inconscientes, irreflexivos, conformistas, etc. Pensamos que aunque en algunos casos nos despierta acertadamente el intelecto, interiormente nos suele dejar incompletos, rudimentarios, elementales, incapaces de crear o reconstruir, etc. Reconociendo la necesidad humana de comprender integralmente el sentido de la vida, el objetivo de la educación no ha de recaer básicamente en la creación de simples eruditos, técnicos y perfectos buscadores de empleo. La sociedad civil actual precisa, como señala Adela Cortina, de una *ética de la justicia*,² de mujeres y hombres íntegros, libres de temor, responsables moralmente hablando; educados en unos valores mínimos y principios éticos universales; de gente capaz de caminar con la moral en alto, de gente instruida y educada moralmente, en lo emocional y en los afectos. La educación no debe estimular al individuo a que se ajuste a la

¹ Sócrates. Atenas, 469 a.C. 399 a.C. En alguna parte del templo de Delfos, dedicado al dios Apolo, se hallaba la inscripción «conócete a ti mismo». Esta advertencia tenía por objeto incitar al hombre a reconocer los límites de su propia naturaleza y a no aspirar a lo que es propio de los dioses. Sócrates, al que podemos considerar como el fundador de la ética, de la ciencia de la moral, se sirvió en sus enseñanzas de tal inscripción delfica. El sentido que para él tiene este lema está en relación no sólo con el reconocimiento de nuestros límites, de nuestra ignorancia, sino también con su afirmación de que la virtud reside en el conocimiento. Cfr. GUTHRIE, William K. *Historia de la Filosofía griega. Volumen III: Siglo v. Ilustración*. Madrid: Gredos, 1994.

² CORTINA, Adela. *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Aluda Anaya, 1994.

sociedad, ni a que se manifieste en armonía negativa con ella, sino que debe ayudarlo a descubrir los verdaderos valores éticos que emergen como resultado de la investigación desapasionada y de la comprensión de sí mismo.³

De acuerdo con Gramigna y Sancén,⁴ queremos entender que es posible concebir una ética como una disciplina dinámica sujeta a la creatividad del universo que se concreta en el desarrollo de cada ser humano y de su colectividad; una ética que se ocupe de los valores presentes ya reconocidos en la sociedad actual, pero que principalmente se esfuerce por buscar nuevas formas de desarrollo para la existencia de los individuos. Son estos puntos los que configuran una ética orientada hacia la búsqueda creativa de las formas de relación de cada individuo con su entorno personal y sociocultural en la que encuentre su propio bien.⁵

Desde estos planteamientos, es de justicia reconocer la importancia de la dimensión afectiva del educando como parte fundamental de su proceso de incorporación a un determinado grupo social y su conversión en miembro partícipe del sistema social y cultural vigente. Y precisamente, este sentido social al que estamos refiriéndonos, se ha enriquecido tanto en nuestros días, que surge la necesidad de aludir al carácter transnacional e incluso local de cuantas distintas acciones globales acontecen. Partiendo pues de esta premisa, hemos de considerar que la educación emocional, de los sentimientos y de los afectos, así como la comunicación de los mismos, forma parte de nuestras vidas personales, individuales y sociales. No obstante, aún cuando podemos aceptar esta consideración, se ha de reconocer que resulta desafortunado el hecho de que un tema tan importante como éste no haya sido lo suficientemente estudiado, analizado y debatido en el campo pedagógico y educativo, en sus ámbitos básicos de intervención.⁶ Nos encontramos ante un tema de carácter eminentemente práctico, que sigue precisando de una serie de teorizaciones, reflexiones, estudios e investigaciones, interdisciplinarios y fundamentales para hacer de la educación emocional y la transmisión de valores éticos⁷ una her-

³ KRISHNAMURTI, Jiddu. *La educación y el significado de la vida*. México: Ed. Orión, 1972.

⁴ GRAMIGNA, Anita y SANCÉN, Fernando. «La educación entre ética y ciencia: nuevos desafíos en la modernidad tardía», *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 2010, pp.181-194.

⁵ *Ibidem*, p. 185.

⁶ SARRAMONA, Jaume (ed.). *La educación no formal*. Barcelona: Ediciones CEAC, 1992; SARRAMONA, Jaume, VÁZQUEZ, Gonzalo y COLOM, Antoni J. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel, 1998; TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993.

⁷ Cfr. PAYÀ, Montserrat y otros. *Ética y educación en valores. Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: CISSPRAXIS Educación, 2000.

ramienta clave; un instrumento capaz de contribuir al desarrollo de nuestra formación personal y a la construcción de una sociedad que ha de estar a la altura de las exigencias de un mundo, al que le corresponde aprender a leer la vida en términos de proceso cambiante y relacional del yo en el nosotros, del hoy en el pasado y en el mañana, tal y como lo sugiere Morin.⁸

Los museos, como toda institución o proceso natural, han ido evolucionando de forma progresiva, al igual que también lo ha hecho sabiamente la propia historia de la humanidad.⁹ El museo moderno nació como un espacio de, por y para la razón; y, sin embargo, en la actualidad pocos discuten que entre sus principales metas se encuentra la provocación emocional. En esta ocasión, palabras ejemplificadoras del astrofísico canadiense Hubert Reeves pueden convertirse inconscientemente en la clave del nuevo planteamiento museográfico¹⁰ del que precisa el museo contemporáneo y en el que queremos hacer especial hincapié en este trabajo refiriéndonos en concreto al caso del Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación: «Yo les puedo explicar perfectamente la evolución del sol, los rayos cósmicos y mil cosas más, pero jamás podré explicarles por qué me emocionan».¹¹ Ciertamente, es al campo de la museografía de la educación a quien le corresponde las oportunas intervenciones en el área de las emociones, provocando en el ser humano el deseo de aprender, conocer, saber y valorar. Es cierto que un museo –en el mayor de los casos–, no da respuestas concretas a preguntas particulares, haciendo salir al visitante de sus instalaciones con más dudas de las que en un principio tenía. En ese caso, una exposición patrimonial no es un mero yacimiento de

⁸ MORIN, Edgar. *Ética*. Milano: Cortina, 2006. Cit. en GRAMIGNA, Anita y SANCÉN, Fernando *Op. cit.* 2010, p. 193.

⁹ Acerca de la evolución conceptual del museo, en general, resultan de sumo interés las aportaciones de: ALONSO, L. *Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid: Istmo, 1995, pp. 58-59.; HERNÁNDEZ, F. «Evolución del concepto de museo», *Revista General de Información y Documentación*, vol. 2 (1), 1992, pp. 85-97; HERNÁNDEZ, F. *Manual de Museología*. Madrid: Síntesis, 1994; HERRERA, M. L. *El museo en la educación*. Madrid-Barcelona: Index, 1971; LEÓN, A. *El museo. Teoría, praxis y utopía*. Madrid: Cátedra, 1990; PASTOR, M. I. *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel, 2004; VALDÉS, M. C. *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea, 1999.

¹⁰ De acuerdo con el ICOM, definimos la museografía como «la técnica que expresa los conocimientos museológicos en el museo. Trata especialmente sobre la arquitectura y ordenamiento de las instalaciones científicas de los museos». ICOM News, vol. 23, nº 1, 1970, p. 28. El Diccionario de la Lengua Española la define como el «conjunto de técnicas y prácticas relativas al funcionamiento de un museo». *Diccionario de la Lengua Española*. España: Real Academia Española. Vigésima Segunda Edición, 2001, p. 1055.

¹¹ AGUILERA, C. «El imperio de las emociones. Entrevista con Augusto Saavedra y Roberto Benavente, museógrafos», *Revista Patrimonio Cultural*, núm. 37, año X, 2005. Disponible en la URL: http://www.dibam.cl/patrimonio_cultural/patrimonio_museo/art_imperio.htm [Consultada: 14.03.2012].

conocimiento, no es una simple experiencia educativa de carácter estético,¹² sino una verdadera fuente de estímulos para la construcción del mencionado conocimiento.

En el ámbito de la educación, la estética¹³ y la posible experiencia estética,¹⁴ conllevan un efecto de conocimiento y de sensibilidades inigualable, tal y como pone de manifiesto Goldstein.¹⁵ En este sentido, ambas han sido frecuentemente banalizadas e infravaloradas. La experiencia estética nos orienta hacia una concepción relacional de la realidad, la verdad y el conocer, en cuanto que nos sitúa en un conjunto de realidades posibles, que permiten configurar un estilo de pensamiento flexible, abierto y sólido, capaz de comprender e interpretar, desde una dimensión hermenéutica,¹⁶ las distintas realidades que conforman el entramado de la cultura, en general, y de la patrimonial histórico educativa, en particular, que es la que nos atañe. De esta forma, el papel de la educación, para educar la mirada, las emociones y los sentimientos, en general, y fomentar así ese tipo de análisis hermenéutico del ser humano con las distintas realidades del entorno, resulta crucial, de acuerdo con los planteamientos que señala Delgado.¹⁷ Bajo ningún precepto a la hora de estudiar estas cuestiones podemos dejar a un lado la dimensión estética de la educación.¹⁸

Los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación,¹⁹ como instrumentos culturales y educativos al servicio de la sociedad –fieles a la tradición de con-

¹² Cfr. ADORNO, T. W. *Teoría estética*. Madrid: Akal, 2004; COLLELDEMONT, Eulàlia. «Els viratges de l'educació estètica en el transcurs del segle XX», *Temps d'educació*, núm. 24, 2000, pp. 219-234; GRAMIGNA, A.; RIGHETTI, M.; y ROSA, C. *Estetica della formazione. La conoscenza nella bellezza*. Roma: Deastore, 2008; ROLDÁN VERA, A. «Ética y estética en la Historia de la Educación “desde abajo”: la obra de Elsie Rockwell», *Historia de la Educación. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, vol. 13, núm. 1, 2012, pp. 1-23.

¹³ Cfr., COLLELDEMONT, Eulàlia. «Els espais i els temps en l'educació estètica», *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 5, 2006, pp. 15-32.

¹⁴ Cfr., COLLELDEMONT, Eulàlia. *Educació i experiència estètica*. Vic: EUMO Editorial, 2002.

¹⁵ Cfr. GOLDSTEIN, G. *La experiencia estética*. Buenos Aires: Del Estante, 2005.

¹⁶ Cfr. BAUMAN, Z. *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002; BEUCHOT, M. y PEREDA, C. (coords.). *Hermenéutica, estética e historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2001.

¹⁷ Cfr. DELGADO, P. «Storia dell'idea di Estetica nell'educazione», GRAMIGNA, A. y PANCERA, C. *Poietica dell'educazione*. Ferrara: Este, 2012.

¹⁸ BEARDSLEY, M. C. y HOSPERS, J. *Estética. Historia y fundamentos* [9ª edición]. Madrid: Cátedra, 1990.

¹⁹ Atendiendo a la clasificación de museos que establece el ICOM, basándose en la naturaleza de las colecciones, «los museos de pedagogía, enseñanza y educación», se encuentran insertos dentro de los «museos de ciencias sociales y servicios sociales», compartiendo lugar, curiosamente, con los «museos de justicia y de policía». Véase: ALONSO, L. *Museología y museografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2001, p. 107.

tribuir al desarrollo de una identidad pedagógica,²⁰ y a la construcción y enriquecimiento de la Historia de la Educación—, tienen encomendada la tarea de recuperar las voces y susurros del tiempo educativo, que a lo largo de los años se han venido depositando en los objetos, mobiliario, símbolos, recursos y espacios que presidieron el tiempo escolar.²¹ Los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación se presentan como importantes e indiscutibles fuentes de inspiración educativa. Los entendemos específicamente, como especiales habitáculos en los que yacen fotografías e imágenes,²² sentimientos, valores, emociones, deseos, recuerdos, etc., generadores de particulares y especiales estampas educativas, incapaces de pasar desapercibidas ante los ojos y el corazón de cualquier ser humano. La institución escolar a lo largo de la historia quizás haya venido operando como máquina productora de «sensatez» más que de «sensibilidades», dejando en este caso a un lado la dimensión estética de la educación.²³ Y, justamente, estos museos, tras una larga historia circunstancial, han pasado de ser meros depósitos de obras de educación, de legislación y administración escolares, y de material de enseñanza y mobiliario escolar, a convertirse en instituciones vivas, éticas, emocionales, abiertas,²⁴ dinámicas, didácticas en potencia, tal vez estéticas, y de participación y difusión sociocultural activa.

En este trabajo, nos planteamos unos interrogantes básicos: ¿qué papel juega la educación en valores, las emociones, los sentimientos y el desarrollo de la afectividad en el contexto de los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación?; ¿son capaces de influir valores, afectividad, sentimientos y emociones en el aprendizaje de quienes acuden a una institución museística dedicada al estudio, recuperación y conservación del patrimonio histórico educativo?; ¿estamos hablando de posibilidad o de utopía?... Para ello, tratamos de establecer algunas

²⁰ Cfr. COLLELDEMONT, Eulàlia. «Activar el patrimonio educativo: de la memoria a la identidad pedagógica», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, núm. 9-10, pp. 368-380.

²¹ ÁLVAREZ, Pablo. «Nuevo concepto de los museos de educación», RUIZ, Julio. *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, pp. 139-167.

²² A este respecto, sugerimos la lectura del n.º. 15 de *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 2010, dedicado a la fotografía y la historia de la educación.

²³ Cfr. FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comp.). *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante, 2007.

²⁴ La idea de apertura que queremos transmitir se pone de manifiesto expresamente en Museo sin Fronteras, una organización cuyo innovador y visionario programa, tiene por objeto la creación de un vasto museo transnacional, proporcionando a los espacios museísticos, por medio de las nuevas tecnologías, una nueva y apasionante dimensión. Vid. <http://www.discoverislamicart.org/home.php> [Consultada: 28.03.2012].

puntualizaciones relacionadas con los cimientos básicos de la educación emocional, mientras aclaramos algunas cuestiones en torno al desarrollo de la afectividad, fundamentales para con posterioridad, extrapolar estas teorizaciones al ámbito del museismo pedagógico –teatro y tesoro de la memoria del mundo educativo–,²⁵ y ajuar etnográfico del pasado de la escuela.²⁶

2. LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LAS EMOCIONES Y LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL EDUCANDO

El desarrollo tecnológico, la globalización de los mercados y de la cultura, la relevancia de la información y del conocimiento en los procesos productivos y sociales, etc., están modificando las maneras de entender el mundo y bosquejando nuevas formas de relación entre las personas. Justamente, en el eje de este asunto está la preocupación por el ser humano. En los últimos años, los sistemas educativos de enseñanza formal han ido buscando un complemento importante en nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje, como son los museos, las exposiciones, el patrimonio natural y cultural y las ciudades mismas, en toda su complejidad, como objetos educativos.²⁷ Son estos nuevos escenarios de la educación los que se revelan –entre otros–, como altamente eficaces y motivadores para toda la ciudadanía.²⁸

La humanidad siempre ha tratado de expresar sus sentimientos y aspiraciones a través de monumentos, piezas y obras de arte que, con el paso del tiempo, se han convertido en un auténtico patrimonio cultural que había que proteger y conservar para salvaguardar la memoria colectiva de los pueblos. De este modo, los bienes culturales se convierten en auténticos documentos patrimoniales que testimonian cómo se ha ido conservando la memoria histórica, al mismo tiempo que nos invitan a poner todo nuestro empeño en seguir conservándola. Inmersos en una sociedad cada vez más interesada en

²⁵ KAY, R. «Museo: teatro y tesoro del mundo», *Revista Patrimonio Cultural*, núm. 37, año X, 2005. En Línea: http://www.dibam.cl/patrimonio_cultural/patrimonio_museo/sel_teatro.htm [Consultada: 19.03.2012].

²⁶ ESCOLANO, Agustín. «El patrimonio material de la escuela y la Historia de la Educación», *Cuadernos de Historia de la Educación*, núm. 6, 2007, pp. 7-10.

²⁷ ASENSIO, M. y POL, E. *Nuevos escenarios en educación: Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2002.

²⁸ Cfr. TUTS Y LUZ, M. y MARTÍNEZ, A. *Educación en valores y ciudadanía: Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Madrid: La Catarata, 2005.

experimentar nuevas sensaciones estéticas y culturales, nuestra tarea como educadores es hacer comprender a las nuevas generaciones que tales experiencias forman parte de la memoria histórica que ellas han heredado y que están llamadas a transmitir íntegramente, tal y como señala Hernández.²⁹

La educación emocional se hace explícita en la medida en que somos capaces de propiciar el desarrollo de diversidad de competencias emocionales. Ante ello, la educación emocional ha de proponerse optimizar el desarrollo humano, esto es, el desarrollo social y personal, el desarrollo de la personalidad integral de todo ser humano. En este sentido, entendemos la educación emocional de acuerdo con Núñez, como «un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social».³⁰ Si hemos apuntado, por tanto, que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, queremos subrayar la necesidad de que la misma se haga presente transversalmente, en todas las facetas y dimensiones personales posibles, en la formación permanente a lo largo de toda la vida.³¹

En el ámbito educativo, al hablar de educación emocional, hemos de tener presentes los denominados temas transversales,³² los cuales conllevan referirnos al para qué de la educación; es decir, éstos no solamente señalan contenidos que se consideran necesarios abordar, sino que señalan intenciones educativas explícitas. Insistimos en que el desarrollo integral de las personas supone algo más que atender a sus capacidades intelectuales. Es también, y fundamentalmente, atender a sus capacidades afectivas, de relación interper-

²⁹ HERNÁNDEZ, F. *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón: TREA, 2002.

³⁰ NÚÑEZ, L. «El papel de la institución educativa en la educación emocional», ASENSIO, J. M. y otros (coord.): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel, 2006, p. 189.

³¹ En todos los casos, la educación emocional tiene presente una serie de objetivos básicos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar las habilidades para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc. Cfr. *Ibidem*, pp. 189-190.

³² Cuando hablamos de temas transversales, nos referimos al conjunto de contenidos de enseñanza, esencialmente actitudinales, que entraron a formar parte en las actividades planteadas en todas las áreas curriculares del sistema educativo español con la LOGSE. Se trata de temas que abarcan contenidos de varias disciplinas y su tratamiento merece ser abordado desde la complementariedad. Cfr. BUSQUETS, M. D. y otros. *Los Temas Transversales*. Madrid: Santillana, 1993.

sonal y de actuación e interpretación social y crítica.³³ Los temas transversales contribuyen de manera especial a la educación de valores morales y cívicos, entendida ésta como una educación al servicio de la formación de personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores y, a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir e intervenir para transformarla y mejorarla.³⁴ Los temas transversales son a la vez contenidos relativos fundamentalmente a valores y actitudes. Los temas transversales tienen una ineludible carga valorativa: están llenos de valores más que de informaciones. A través de su programación y desarrollo posibilitamos que los visitantes de museos elaboren sus propios juicios críticos ante los contenidos, discursos y objetos patrimoniales, siendo capaces de adoptar frente a ellos actitudes y comportamientos basados en valores, racional y libremente asumidos.³⁵

Entendemos que educar no es una simple tarea técnica, sino que los medios y el fin que se persigue implica necesariamente contar –de manera responsable y crítica–, con una determinada concepción del ser humano y comprometerse con ella, así como enseñar a comprender el mundo que nos rodea. De igual forma, los fines de la educación exigen adaptarse constantemente a las necesidades individuales y sociales del momento. Para ello, parece que hay cierta mayoría coincidente en lograr el pleno desarrollo personal, la defensa de los valores (útiles, vitales, ecológicos, tecnológicos, intelectuales, morales, estéticos, etc.) y la necesidad de propiciar la participación activa del ser humano en el mundo circundante (social, cultural, económico, ambiental, etc.). Así mismo, reconocemos que la dimensión cultural del ser humano es indiscutible, pues sin ella quedaría reducido a mera naturaleza. En este sentido, reconocemos la existencia de una antropología cultural de la educación que, desde este planteamiento describe y analiza al ser humano como sujeto de cultura y, por ende, de educación, sin que ello suponga menoscabo de su unidad.³⁶

Es necesario considerar que los procesos educativos en los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, de manera especial, han de llevarse a cabo a través de relaciones comunicativas mutuamente aceptadas. Nos refe-

³³ Cfr. BÓRQUEZ, R. *Pedagogía Crítica*. Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD, 2007.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Cfr. GONZÁLEZ, F. *Temas Transversales y Educación en Valores*. Madrid: Alauda, 1993.

³⁶ Cfr. BOUCHÉ, H.; GARCÍA, M.; QUINTANA, J.M.; RUIZ, M. *Antropología de la Educación*. Síntesis: Madrid, 2002.

rimos a una relación en la que el educador se ha de acomodar a la lógica y afectividad del educando para poder contribuir a su desarrollo personal y sociocultural, impulsando entre otras, sus capacidades de autoorganización y decisión. Si atendemos a un enfoque antropológico de la educación, hemos de establecer que las emociones son capaces de satisfacer el desarrollo de las diferentes funciones sociales, conformando el entramado básico que permite consolidar la estructura en red que caracteriza a los diferentes colectivos sociales. Precisamente, durante el proceso de socialización el individuo es capaz de internalizar qué sentimientos y emociones resultan apropiados para cada situación particular y, a la misma vez, aprender a regular y expresar su estado afectivo en función de los requerimientos de cada contexto social en el que se desenvuelve.³⁷

En el terreno personal, la afectividad constituye un aspecto fundamental de la vida psíquica del individuo, que junto a la inteligencia racional, se identifican con las funciones más importantes que se dan en el comportamiento humano. Casi con toda seguridad, podemos llegar al acuerdo de que toda manifestación afectiva resulta vital para propiciar un respectivo desarrollo psicossocial del ser humano, resultando al mismo tiempo, un signo armónico del bienestar emocional y social de la persona. Ante ello, tenemos que considerar que todo modelo educativo que lo soslaye será siempre un modelo segregador, incompleto e insensible. Por ello, creemos fundamental que los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación se ocupen de favorecer el campo de las inteligencias emocionales, a las que se refiere Goleman.³⁸ A la hora de propiciar el bienestar emocional, el vínculo afectivo es una necesidad primaria significativa que establece el nexo entre la persona y su grupo social de referencia, y solamente se puede satisfacer en sociedad. De esta forma, alcanzar un desarrollo afectivo pleno, nos introduce en el plano relacional del clima afectivo, entendiendo que éste es la base a partir de la cual se forman las relaciones interhumanas y los lazos que unen al sujeto con su medio sociocultural. Nuestra concepción del proceso socializador en torno a las vinculaciones emocionales con los otros y con su medio, se va a centrar en este caso, en el carácter comunicativo de las personas entre sí, hecho que marcará la construc-

³⁷ FERICGLA, J. M. «Cultura y emociones. Manifiesto por una Antropología de las Emociones». Conferencia inaugural del III Seminario sobre estados modificados de la Conciencia y Cultura. Manizales (Colombia): Universidad de Caldas, 2004.

³⁸ GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores, 1997; GOLEMAN, Daniel. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Cairós, 1999.

ción de la identidad personal al aprender a valorar nuestras acciones junto a las de los demás.

Los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación –concebidos como instituciones educativas no formales–, al tomar conciencia de su misión de activos intérpretes del patrimonio educativo encomendado y de educadores del público, están retados a convertirse también en auténticos centros de proyección educativa sobre su entorno sociocultural. Esta proyección, no tendría sentido si no se planteara la opción de valorar las emociones y sentimientos personales, las cuales, posibilitarán el desarrollo de la afectividad.³⁹ Así pues, vamos a considerar que los factores emocionales son tan importantes como los intelectuales en cualquier proceso de aprendizaje ligado a un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, lo que nos ha de obligar a participar en la construcción de una didáctica del patrimonio históricoeducativo,⁴⁰ a través del diseño de propuestas pedagógicas y actividades didácticas,⁴¹ especialmente significativas y adecuadas para contribuir al desarrollo de una educación emocional en el espacio museísticopedagógico, en los términos apuntados por Mash.⁴²

En este caso, nuestros ejes de partida para hablar de un desarrollo integral de la persona son tres: primero, una educación válida y eficaz debe enseñar a dar repuestas eficaces y productivas a las tres dimensiones básicas del ser humano que son pensar,⁴³ hacer⁴⁴ y sentir;⁴⁵ segundo, consideramos que la

³⁹ GUTIÉRREZ, M. C. *Afectividad y aprendizaje educativo. Hacia una Pedagogía de la Prevención*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación, 2004. Tesis publicada por la USC en formato CD-ROM con el ISBN 84-9750-325-2.

⁴⁰ ÁLVAREZ, Pablo. «Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación: hacia una didáctica del patrimonio histórico-educativo». *EARI. Educación Artística Revista de Investigación*, núm. 2, 2011, pp. 23-27; ÁLVAREZ, Pablo. «La recuperación del patrimonio histórico-educativo. Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación y Posibilidades Didácticas», *CABÁS: patrimonio histórico-educativo*, núm. 5, junio 2011, pp. 1-20.

⁴¹ Cfr. ÁLVAREZ, Pablo (dir.). *Pedagogía Museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo*. Sevilla: Vicerrectorado de Relaciones Institucionales, Universidad de Sevilla, A3D Edición Digital, 2009. Sugerimos conocer el desarrollo de propuestas didácticas que en relación con el estudio y difusión del patrimonio y memoria de la educación, se recogen en las URL: <http://www.museopedagogicoandaluz.com>; <http://www.patrimoniioeducativo.es>; y <http://www.uv.es/histoescl/> [Consultadas: 02.02.2013].

⁴² Cfr. MASH, C. «Visitors as learners: The role of emotions», *Education, Learning: Theory and practice*, Association of Science Technology Centers, 15, 2005, pp. 15-17.

⁴³ Respuestas cognitivas. Percepción de la emoción a través de las ideas, juicios, pensamientos, etc.

⁴⁴ Respuestas conductuales o comportamentales. Expresión visible de los afectos y emociones.

⁴⁵ Respuestas afectivo-emocionales.

educación es un proceso destinado a satisfacer demandas de aprendizaje, desarrollo personal y social, que permitan colaborar y responder a las exigencias de la comunidad. Precisamente, esta consideración es capaz de enlazar procesos educativos formales, no formales e informales⁴⁶ y consigue realzar el papel de la sociedad y de los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación como agentes educativos; y tercero, muchos de los procesos y problemas de la sociedad actual en la que nos encontramos inmersos, tienen un trasfondo emocional.

Propiciar un encuentro auténtico con algo o con alguien en un entorno museísticopedagógico, no es tarea fácil. Se necesitan museos generosos capaces de abrirse a las personas con voluntad de enriquecerlas, contribuyendo en el desarrollo de su personalidad. De acuerdo con Montañés,⁴⁷ un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación generoso es aquél que es capaz de generar vida en las personas propiciando entre ellas relaciones de encuentros comunicativos que incrementan desde la localidad la intensidad de las vivencias personales.⁴⁸ Una actitud de disponibilidad en el escenario museístico lleva a que el ser humano se interese por el pasado, por la historia y por el presente históricoeducativo;⁴⁹ y, junto a ello, le invita a preocuparse por escuchar e interiorizar nuevas ideas, propuestas y sugerencias. Creemos necesarios museos simpáticos que se esfuercen por hacerles más agradable la vida a las personas;⁵⁰ que ayuden a descorchar alguna sonrisa ligada al mundo de la infancia; que

⁴⁶ Esta triple consideración nos permite establecer que la educación es un proceso permanente y continuo a lo largo de toda la vida. De esta manera, el derecho a la educación ha de ser desarrollado a lo largo de todo el ciclo vital del individuo. Ante ello, una educación así entendida, ha de propiciar que las personas tomen conciencia de sí mismas y del entorno que las rodea. La educación permanente reclama un enfoque holístico, global, es decir, un enfoque basado en: 1. Identificar las instituciones educativas como comunidades de aprendizaje; 2. Necesaria integración de elementos académicos, financieros y administrativos; 3. Promover estructuras de organización y gestión centradas en el compromiso de individuos, grupos y la comunidad; 4. Poseer una amplia red de apoyos (información académica, nuevas tecnologías, bibliotecas, ...) para crear lo que se ha venido en denominar sociedades de aprendizaje. Cfr. REQUEJO, A. *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona, Ariel, 2003.

⁴⁷ Cfr. MONTAÑÉS, M. C. *El museo. Un espacio didáctico y social*. Zaragoza: Mira Editores, 2001.

⁴⁸ Sugerimos revisar las experiencias didácticas que, relacionadas con el patrimonio histórico educativo se han publicado en los 8 números de la Revista Digital Cabás. Patrimonio Histórico Educativo. Vid. <http://revista.muesca.es> [Consultada: 07.02.2012].

⁴⁹ Cfr. VIÑAO, Antonio. «La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos», *Homenaje al Profesor Alfonso Capitán*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, 2005, pp. 739-758.

⁵⁰ Remitimos al lector a la página web del Museu de Ciència de la Universidade de Lisboa, con la intención de que pueda conocer el amplio programa didáctico que desarrolla su gabinete pedagógico. Vid. <http://www.mc.ul.pt/> De igual forma y, de manera complementaria, puede resultar de especial interés conocer el amplio proyecto pedagógico que desarrolla la Fundación Calouste Gulbenkian de Lisboa. Vid. <http://www.gulbenkian.pt/> [Consultadas: 04.02.2013].

sean capaces de sintonizar con las personas en la transmisión de valores y en el desarrollo de una auténtica educación emocional; que se ajusten a las preferencias y particulares formas de ser, pensar y actuar de los seres humanos; y que disfruten con sus visitantes, mientras favorecen oportunidades didácticas para la enseñanza y el aprendizaje cívico.⁵¹ El intercambio de ideas, la práctica y vivencia de valores,⁵² el desarrollo emocional y de la afectividad, la comunicación mutua y los sentimientos, etc., son capaces de crear una serie de vínculos entrañables inspirados en la confianza y en el deseo de aprender y compartir el conocimiento cultural, patrimonial e histórico-educativo. Tales actitudes inspiran el deseo de comprender a quienes fueron educados bajo otras condiciones y circunstancias diferentes a las actuales; proponen ponerse en el lugar de esas personas para ver la vida desde sus propias perspectivas y entender sus reacciones, proyectos, actitudes, etc. En definitiva, los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación han de ofrecer oportunidades para que las personas compartan actividades, propuestas didácticas, vivencias y experiencias, a efectos de propiciar entre los seres humanos modos de unión entrañables y especialmente significativos para favorecer el desarrollo personal de los mismos.⁵³

3. LOS MUSEOS DE PEDAGOGÍA, ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTOS PARA TRANSMITIR VALORES ÉTICOS Y EDUCAR LO EMOCIONAL

Partiendo de la premisa de que todo Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación debe poner especial hincapié en informar, enseñar, educar y forzar a razonar, resulta evidente asumir que el papel primordial del mismo ha de

⁵¹ Cfr. MAYORDOMO, Alejandro. *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel, 1998.

⁵² Cfr. SANTAMARÍA, R. M. *Evolución de la sociedad y tipos de valores contemplados en el sistema educativo español (1821-1936)*. Burgos: Universidad de Burgos, 2000; VILANOU, Conrad y COLLELDEMONT, Eulàlia. *Historia de la Educación en valores*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, 2000.

⁵³ A modo de ejemplo, traemos a colación tres propuestas/experiencias didácticas, ligadas a sensibilizar a la población en la necesidad de estudiar, recuperar y conservar el patrimonio histórico educativo: ÁLVAREZ, Pablo. «La gente mayor regresa a la escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, septiembre, núm. 404, 2010, pp. 26-29; ÁLVAREZ, Pablo. «Aquellos libros, aquella escuela: la configuración de una conciencia patrimonial histórico-educativa en la ESO», *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 20, 2010, pp. 283-306; ÁLVAREZ, Pablo. «La creación de un museo del bebé», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 413, junio, 2011, pp. 22-25; ESCOLANO, Agustín. «Memoria de la escuela e identidad narrativa», *Revista Cabás. Patrimonio Histórico Educativo*, núm. 4, 2010. En línea: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos4/148-memoria-de-la-escuela-e-identidad-narrativa> [Consultada: 06.02.2013].

centrarse en la educación de las personas, debiendo dirigir su pensamiento y su curiosidad a través de los objetos pedagógicos que exponen hacia otras consideraciones, estudios e interrogantes más sistemáticos. En este caso, la acción educativa se centra en animar al individuo a servirse de sus facultades intelectuales, enseñándole los medios para desarrollar su saber y habituarlo a razonar desde la crítica. Si asumimos esta idea, los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación se presentan como instrumentos de reconocida utilidad formativa y transmisora de valores, sobre todo si no se reducen exclusivamente a mostrar una serie de objetos patrimoniales e histórico-educativos, y se esfuerzan por propiciar diálogos y relaciones axiológicas entre ellos y las personas.⁵⁴ Desde los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación debe ponerse suficiente empeño para que sus exposiciones –ligadas a determinados discursos expositivos de carácter axiológico–, estimulen fácilmente la reflexión, provoquen emociones, evoquen recuerdos y sentimientos, contribuyan al fomento de valores, inciten a la observación precisa y, finalmente, favorezcan una deducción lógica, de acuerdo con los tradicionales planteamientos museístico pedagógicos de Herrera.⁵⁵ Y, en base a ello, resulta inevitable establecer la consideración y el reconocimiento que merecen las emociones y los sentimientos en el desarrollo de los procesos didácticos ligados al conocimiento,⁵⁶ estudio, recuperación, exposición e interpretación⁵⁷ del patrimonio histórico educativo.

En la actualidad, los diferentes Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación existentes en el mundo, aún incipientemente, están siendo capaces de concebir y plantear diversidad de propuestas y actividades didácticas con componentes emocionales, encauzadas a contribuir desde lo cultural y lo patrimonial histórico educativo al desarrollo de la educación integral de las

⁵⁴ La axiología, como disciplina que estudia los valores, ha sufrido en tiempos recientes un patente cambio en su percepción. La pérdida, olvido y generación de los valores en la sociedad actual nos inclina a pensar en el nacimiento de una nueva axiología que, sin abdicar de su pasado, reúna y aglutine esas nuevas manifestaciones y clarifique qué hay de permanente y cuánto de original en esta supuesta escala. Todo ello, naturalmente, referido al espacio educativo. Cfr. BOUCHÉ, H. *Educación para un nuevo espacio humano (Una perspectiva desde la Antropología de la Educación)*. 2ª edición. Madrid: Dykinson, 2004.

⁵⁵ HERRERA, M. L. *El museo en la educación*. Madrid-Barcelona: Index, 1971, p. 148.

⁵⁶ Cfr. WAGENSBERG, J. «Emoción y conocimiento», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 109, 2002, pp. 71-73.

⁵⁷ Cfr. TILDEN, F. *La interpretación de patrimonio*. Sevilla: Asociación para la Interpretación del Patrimonio, 2006.

personas.⁵⁸ Precisamente, ello nos lleva a establecer la necesidad de evolucionar, junto con la sociedad, hacia una mayor comprensión de aquellos elementos que no son exclusivamente cognitivos. Si lo que nos interesa es trabajar lo emocional desde el Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, hemos de considerar tres elementos básicos que comparten esta preocupación en la cultura occidental: la inteligencia, las emociones y la conducta.⁵⁹ Ello, vendrá marcado con el determinante del entorno sociocultural en el que tiene lugar el desarrollo de los individuos. En cualquier caso, estos tres elementos han de resultar claves a la hora de organizar y configurar actividades didácticas y programas pedagógicos, ligados a un espacio museístico destinado al estudio, conservación y exposición del patrimonio histórico educativo.

No cabe duda de que en la cultura occidental ha venido dominando el racionalismo. La institución museística, al igual que la escolar u otras tantas, ha sido fiel reflejo de los constructos científicos, sociales, filosóficos, etc., que con la lógica evolución histórica, ha ido transmitiendo a la ciudadanía⁶⁰ una selección cultural supuestamente valiosa de contenidos y hechos. Tal vez el actual Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, al igual que la institución escolar, sigue siendo fiel al principio irrenunciable de instruir educando y educar instruyendo, como señala Pérez.⁶¹ Al plantear esta cuestión, no pretendemos dar a entender que este museo no está siendo capaz de educar en emociones, afectos y sentimientos en el acontecer de sus días, sino que, al igual que lo ha hecho históricamente la institución escolar, esta faceta quizás se considere como una función gratuita y generosa a desarrollar por un formador o un maestro, especialmente sensibilizado ante estas cuestiones y creyente en los beneficios personales y sociales que tiene el educar en emociones y en competencias básicas para la vida.⁶² Con ello, tratamos de hacer explícito el reconocimiento de un fuerte desequilibrio entre lo cognitivo y lo emocional, que desde antaño se ha venido dando en la institución museística. Y todo ello,

⁵⁸ Ver: PEÑA, V. (dir.). *Os museos da educación en Internet*. Santiago de Compostela: Museo Pedagóxico de Galicia, Consellería de Educación e de Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 2004; AZNAR, P. «El componente afectivo en el aprendizaje humano: Sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 200, 1995, pp. 59-73.

⁵⁹ ASENSIO, J. M. y otros (coords.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel, 2006, p. 173.

⁶⁰ Cfr. TUTS Y LUZ, M.; MARTÍNEZ, A. *Op. cit.*, 2005.

⁶¹ PÉREZ, Á. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998, p. 254.

⁶² BISQUERRA, R. «Educación emocional y competencias básicas para la vida», *Revista de Investigación educativa (RIE)*, núm. 21 (1), 2003, pp. 7-43.

con la idea de plantear y prever la posibilidad de trabajar y aprender en Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, bajo las emociones, los sentimientos y el respeto y afecto mutuo —extrapolable a la reconstrucción de la memoria de la educación—.⁶³ La máxima pedagógica fundamental que ha de hacer suya el Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación ha de centrarse en enseñar deleitando para que otros puedan aprender disfrutando, pues entendemos que el espacio museístico pedagógico es un universo emocional por descubrir, y más aún por explotar didácticamente.⁶⁴ Es esto justamente lo que nos ha de llevar a plantear y augurar la posible posibilidad de trabajar y aprender en un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, emocionándonos juntos, compartiendo sentimientos y demostrándonos un respeto y afecto mutuo mirando al pasado escolar. Este objetivo no ha de llevarnos nunca a dejar de reconocer la potencial tensión que puede darse entre lo emocional —en buena parte irracional—, y la actitud crítica que ha de esperarse siempre por parte del visitante, frente a los contenidos del museo o al sustrato ideológico que irremediablemente en la mayor parte de los casos, podría apreciarse en el planteamiento, discurso y/o relato museológico y museográfico.

Los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación han de plantearse como objetivo básico el desarrollo de una educación emocional integradora, conciliadora, válida y eficaz. Para ello, han de ser capaces de diseñar, plantear y viabilizar una política museística didáctica que ofrezca respuestas a todas las dimensiones del ser humano para colaborar así en el desarrollo de sus capacidades.⁶⁵ Pensamos que el ser humano puede aprender muy poco sobre sus emociones si no es capaz de reflexionar sobre ellas. Y concretamente, creemos que los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación se presentan como una nueva alternativa capaz de posibilitar desde la presencialidad y/o la virtualidad, diferentes tipos de reflexiones emocionales y sentimentales que ayuden a seguir reconstruyendo desde una pedagogía crítica, el conocimiento patrimonial his-

⁶³ RUIZ, J. «Pasado, presente y porvenir de los museos de educación», ESCOLANO, A.; HERNÁNDEZ, J. M. (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002, pp. 43-65.

⁶⁴ OLIVA, J. M. y otros. «Las exposiciones científicas escolares y su contribución en el ámbito afectivo de los alumnos participantes», *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, núm. 22 (3), 2004, pp. 425-440; PASTOR, M. I. «El papel de las emociones en la educación museística» (Addenda). *XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación «Las emociones y la formación de la identidad humana»*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2006.

⁶⁵ Cfr. CHASE, L. *Educación afectiva. Desarrollo académico, social y emocional del niño*. México: Ed. Trillas, 1993.

tórico educativo y la identidad personal y sociocultural del ser humano.⁶⁶ En ningún caso pretendemos presentar la necesidad y la importancia de la educación emocional en el Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación como una panacea capaz de revolucionar la pedagogía museística en este sentido.⁶⁷ Lo que sí tratamos, es llamar la atención y estimular la sensibilidad hacia esta dimensión educativa, que a todas luces, y a día de hoy, aún no ha recibido la relevancia y consideración suficiente que realmente se merece en ningún tipo de institución educativa. De lo que se trata es de equilibrar la balanza entre las dos vertientes fundamentales –cognitiva y afectiva–, que inevitablemente inciden en todo proceso donde se establezca algún tipo de comunicación educativa. Así pues, queremos plantear e incidir en la necesidad de integrar la educación emocional y sus múltiples técnicas y estrategias metodológicas en el contexto museístico pedagógico; pues con ellas, posibilitaremos que pequeños, mayores, ancianos y, sobre todo jóvenes –inmersos en la sociedad de las tecnologías de la información, el hipertexto y la hipercomunicación–,⁶⁸ gocen de la oportunidad de experimentar verdaderas relaciones humanas en el marco de un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, cuyo principal encargo es el de estudiar, conservar y recuperar el patrimonio histórico-educativo. Éste, al igual que otros museos de otra índole, ha de superar el postulado de antaño que consideraba a los visitantes de la institución museística como meros recipientes vacíos, a la espera de ser llenados con una selección de contenidos intencional y previamente seleccionados. Ante ello, resulta fundamental traer a colación el conocido informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*. En él, Delors⁶⁹ nos recuerda que para hacer frente a los desafíos de la educación del siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos, en este caso, a la educación no formal, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Conviene pues recordar en este caso, que al igual que ocurre con la institución escolar, la educación en el Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, también ha de organizarse en torno a los cuatro pilares básicos, suficientemente conocidos

⁶⁶ MENDES, S. «Valores, Patrimonio Edificado y Ciberespacio», *Museum Internacional*, núm. 215, septiembre, 2002, pp. 21-32.

⁶⁷ Cfr. PASTOR, M. I. *Op. cit.*, 2004.

⁶⁸ Cfr. GONZÁLEZ, J. C.; GRAMIGNA, A. «Comunicación joven: a propósito de la fascinación y la prestación educativa de los nuevos medios», *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, núm. 2, 2006, pp. 276-288.

⁶⁹ DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco, 1996.

por la comunidad educativa: 1) Aprender a conocer; 2) Aprender a hacer; 3) Aprender a vivir juntos; 4) Aprender a ser. Así, una vez que reconocemos el papel que juegan los sentimientos y las emociones en el contexto museístico, establecemos una serie de objetivos generales, que han de tenerse en cuenta ante una visita a un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación:

- Conocer los sentimientos de las personas visitantes, así como los de quienes ejecutan las diferentes acciones didácticas en el escenario museístico.
- Reconocer los gustos del visitante, así como las distintas reacciones que se producen ante determinadas experiencias estéticas.
- Reconocer las emociones y estados de ánimo de quienes visitan el museo.
- Intentar valorar positivamente las experiencias estéticas entre las personas.
- Controlar las emociones que tienen lugar en los diferentes contextos públicos y socioculturales.
- Poner especial énfasis en enseñar al visitante a mantener la atención.
- Aprender a pedir y prestar ayuda a otras personas para interpretar el contenido expositivo y discurso museográfico y museológico de una exposición histórico educativa.
- Enseñar al visitante a representar y expresar los propios pensamientos, emociones y sentimientos.
- Reconocer emociones agradables y placenteras ante escenarios y escenas histórico-educativas.
- Aprender a distinguir e interpretar aspectos históricos, educativos, científicos, artísticos, religiosos, políticos, etc., expuestos en el museo.
- Aprender a autoconocerse y autoevaluarse a uno mismo, tomando como referente el pasado histórico escolar.
- Aprender a colaborar y entablar diálogo con cuantas personas visitan el museo.
- Aprender a respetar la diferencia, a las personas, a los objetos, obras, piezas, espacios, instrumentos, etc., del patrimonio museístico histórico-educativo.
- Aprender a mirar al pasado histórico educativo, para poder proyectar el futuro de la educación.
- Adoptar actitudes positivas para alcanzar metas personales.
- Entrenar en habilidades sociales y conocer las diferentes formas que existen para resolver cualquier tipo de problemas o situaciones problemáticas y/o conflictivas.

Cualquier Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación y/o proyecto museológico educativo –ligado a esta tipología de museos–, que desee moverse

fácilmente por la arena museológica y museográfica imperante en la generación actual, de acuerdo con Santacana,⁷⁰ ha de apoyarse en una serie de bases o principios fundamentales, que a modo de decálogo, debemos tener sumamente presentes:

- Museizar significa comunicar conceptos, ideas, sentimientos, emociones, etc.
- Las exposiciones deben estructurarse en torno a las ideas, y no sólo alrededor de los objetos de la colección permanente.
- La exposición ha de otorgar prioridad a la museización del método de análisis de la disciplina por encima de los conceptos.
- Las exposiciones han de utilizar todos los recursos de la mente humana, desde la racionalidad a la emotividad.
- La exposición debe tener presente en el momento de emitir sus mensajes, la existencia de públicos de una tipología muy diferente.
- A las exposiciones se les encomiendan la tarea de fomentar la participación y la interactividad frente al mensaje pasivo.
- La museografía no renuncia al aprendizaje lúdico, al juego⁷¹, ya que considera que sobre el aburrimiento no es fácil construir nada sólido.
- No se requieren requisitos previos para la comprensión o el goce de lo que se expone.
- La museografía didáctica no es sólo para niños.
- Los recorridos suelen ser abiertos frente a los unidireccionales o cerrados.

De esta forma, desde el punto de vista educativo la visita a un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación ha de posibilitar el desarrollo de determinados conceptos, competencias, y actitudes y valores, que variarán en función de las diferentes propuestas didácticas y actividades que en este contexto se puedan plantear y proyectar. Entendemos que la visita a este tipo de museos puede resultar una experiencia emocional e intelectual diferente para cada

⁷⁰ Cfr. SANTACANA, J. «Un apunte final: construir museos hoy», SANTACANA, J.; SERRAT, N. (coords.). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, 2007, p. 637.

⁷¹ Entendemos que cualquier actividad educativa inserta en escenarios museísticos, concebida desde una actitud lúdica, puede ser considerada como juego. Y, a la misma vez, cualquier juego planteado como tal, si se realiza como una actividad carente de dicha actitud lúdica, puede llegar a convertirse en un ejercicio rutinario basado en la monotonía, la rigidez y la ausencia de alegría. Cfr. PAYÀ, Andrés. *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2007.

persona.⁷² Por tanto, cada visitante al acceder a su espacio llegará a sentirse de una determinada forma. Multitud de pensamientos, percepciones y sentimientos se ponen en movimiento cuando un visitante llega a implicarse con una exposición; y todo ello con la idea de buscar conocimiento y entretenimiento, porque entendemos que lo aprendido de forma agradable es siempre lo mejor aprendido.⁷³ Toda actividad desafiante requiere de habilidades y, partiendo de ello, es importante que en todas las propuestas didácticas que llevemos a cabo desde un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, haya un equilibrio entre desafío y habilidad y actitud; pues de producirse un desequilibrio entre ellos, nos llevaría al aburrimiento y a la desmotivación.

4. CONSIDERACIONES FINALES: A MODO DE CONCLUSIÓN

Entendemos que el Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, está llamado a cumplir un papel fundamental como entidad al servicio de la recuperación, salvaguarda, puesta en valor, difusión, interpretación y estudio del patrimonio histórico educativo⁷⁴. De esta forma, puesto que pensamos que el museo como institución no ha de propiciar exclusivamente procesos de enseñanza-aprendizaje, consideramos fundamental incorporar los sentimientos y las emociones como contenidos básicos incluidos en la educación

⁷² Remitimos al lector a un trabajo que plantea la integración de la cultura de la escuela –un legado universal y en parte común en las sociedades escolarizadas–, en las propuestas de educación patrimonial y de formación de la ciudadanía: ESCOLANO, A. «La cultura material de la escuela y la educación patrimonial», *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, núm. 2, 2010, pp. 43-64.

⁷³ De vital importancia puede resultar preguntarnos qué es lo que hace que una experiencia museística resulte agradable. Para ello, apoyándonos en las teorías de Mihaly Csikszentmihalyi, hemos de tomar en consideración ocho elementos básicos: a) La experiencia ocurre normalmente cuando completamos tareas que tenemos la oportunidad de completar; b) Debemos ser capaces de concentrarnos en lo que estamos haciendo; c y d) La concentración es normalmente posible cuando las tareas tienen claros objetivos y proporcionan un inmediato feed-back; e) El visitante actúa con una implicación profunda aunque paradójicamente menos esforzada, que remueve de la conciencia los problemas y frustraciones de la vida cotidiana; f) Las experiencias agradables permiten a la gente ejercitar un sentimiento de control sobre sus acciones; g) Se refiere a la pérdida de conciencia cuando paradójicamente el sentido de uno mismo emerge más fuerte mientras la experiencia placentera está ocurriendo; h) El sentido de la duración del tiempo se altera, las horas pasan como minutos y los minutos pueden parecer horas. Se pueden consultar los trabajos siguientes del autor citado: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Aprender a fluir*. Barcelona: Cairós, 1998; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Buenos Aires, México: Piados, 1998; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós, 1998.

⁷⁴ PEÑA, V. (coord.). *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. O museísmo pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas*. Actas. Santiago de Compostela: MUPEGA. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 2003, p. 504.

integral que toda persona tiene derecho a recibir, incluso desde y en una institución museística. Siguiendo las corrientes de la Nueva Museología –Varine-Bohan, Andrés Desvallées, Jean Davallon, etc.–,⁷⁵ un museo es sobre todo una reflexión del hombre y su actividad, de su natural, cultural y medio ambiente social. En el caso que nos ocupa, el contacto o encuentro directo con el objeto histórico pedagógico y el conocimiento histórico educativo, ha de producir en el visitante una comunicación tridimensional que sea capaz de cumplir en la actualidad a la misma vez, las funciones de expresión de la comunidad y de instrumento a su servicio. Ante ello, consideramos que trabajar la educación emocional en el contexto museístico pedagógico favorece la expresión de las emociones, a la vez que sensibiliza al sujeto críticamente hacia los sentimientos de quienes nos acontecieron en el pasado histórico de la educación, y de quienes conviven con nosotros en el transcurrir de los días.

Los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación se presentan como escenarios especialmente aptos, para asimilar, interiorizar y comprender todos aquellos contenidos, competencias y actitudes, estrechamente vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la Educación. Los concebimos como nuevos espacios donde su riqueza educativa radica no en la formación, sino en la posibilidad que se le da al visitante para capturar críticamente hechos, pautas, habilidades, destrezas, emociones, sentimientos y actitudes estrechamente ligadas al respeto, conservación, interpretación y puesta en valor del patrimonio histórico-educativo; todo ello, a efectos de propiciar relaciones, narraciones y recreaciones en torno a la Historia de la Educación.⁷⁶ Metafóricamente hablando, este museo es entendido como un espacio adecuado para cocinar y saborear desde una perspectiva histórica multitud de ideas educativas.⁷⁷

⁷⁵ Se usa la locución «Nueva Museología» para referirnos a una concepción contrapuesta a la tradicional museología, pero específicamente para denominar a todo el movimiento internacional que ha conseguido remover desde sus cimientos un secular sosiego, tanto de la institución museística como del patrimonio cultural. En busca de un nuevo lenguaje, y de una mayor apertura, dinamismo y participación sociocultural, la nueva museología preconiza e impulsa una tipología distinta de museo. La Nueva Museología ha sido propiciada e impulsada, por un cúmulo de circunstancias de carácter técnico y museográfico, y por una evolutiva apertura en la mentalidad de los museólogos. La denominación «Nueva Museología» surgió a principios de los años ochenta y, desde entonces, ha venido siendo empleada con significaciones variables y puntos de definición diferentes. Cfr. ALONSO, L. *Introducción a la Nueva Museología*. Madrid: Alianza Editorial, 2002, p. 25.

⁷⁶ Véase: ÁLVAREZ, P. *Op. cit.*, 2010, pp. 139-167.

⁷⁷ Cfr. BASTER, S. «El Museo de la Educación del futuro: ocho metáforas», BERRUEZO, R.; CONEJERO, S. (coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona-Iruñea: SEDHE, Universidad Pública de Navarra, vol. II, 2009, pp. 615-623.

Insistimos, de acuerdo con Gómez,⁷⁸ en que la finalidad del mismo, no ha de estar tanto en la guarda, custodia y conservación de sus tesoros, como en la facilidad para propiciar el conocimiento de éstos, llegándose a convertir en un centro de interpretación didáctico a partir de los materiales almacenados, conservados y expuestos.

Como resultado de todas estas reflexiones, proponernos introducir en la programación didáctica de Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, un tipo de enseñanza democrática, participativa y constructiva que sea capaz de tener muy presente una formación en temas transversales y valores éticos básicos,⁷⁹ apoyándose también en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como recurso pedagógico que propicia la participación activa y crítica de la comunidad en la construcción del conocimiento.⁸⁰ La educación de las emociones y los sentimientos, junto con la vivencia de valores en el Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación se presenta como una novedosa alternativa pedagógica —que amparada en los saberes necesarios para la educación del futuro—,⁸¹ está retada a contribuir en el importante desafío de dar respuesta a los nuevos paradigmas educativos imperantes en la sociedad del siglo XXI. Los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, entendidos como catedrales de la ciencia pedagógica, no son más que potentes instrumentos culturales, al servicio de quienes pertenecen privilegiada y aleatoriamente, a las comunidades científicas, culturales y personales de mayor poder intelectual de la sociedad actual. Éstos, han de ser capaces de propiciar el desarrollo de una educación patrimonial especialmente apta para la comprensión e interpretación del mundo educativo; una educación que posibilite conocer el pasado, presente y futuro de la educación; una educación capaz de hacer sentir al ser humano con la educación y sus circunstancias. Los Museos de Pedago-

⁷⁸ Cfr. GÓMEZ, M. N. «Acerca del concepto de Museo Pedagógico: algunos interrogantes», AA.VV. (coord.): *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Universidad de Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003, p. 820.

⁷⁹ Cfr. GONZÁLEZ, F. *Opus cit.*, 1993.

⁸⁰ ÁLVAREZ, P.; PAYÀ, A. «Patrimonioeducativo.es: un espacio virtual de aprendizaje para el estudio del patrimonio educativo español», MORENO, P. L.; SEBASTIÁN, A. (eds.): *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: SEPHE y CEME, 2012, pp. 583-596.

⁸¹ Conviene tomar en consideración los saberes imprescindibles que el propio Edgar Morin consideró fundamentales para que el sistema educativo les hiciera frente: a) Una educación que cure la ceguera del conocimiento; b) Una educación que garantice el conocimiento pertinente, c) Enseñar la identidad humana; d) Enseñar la identidad terrenal; e) Enfrentar las incertidumbres; f) Enseñar la comprensión; g) La ética del género humano. Cfr. MORIN, Edgar. *Los siete saberes para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999. En línea: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf> [Consultado: 27.03.2012].

gía, Enseñanza y Educación, como todas las instituciones sociales y todos los profesionales de la educación, son responsables de la transmisión de valores, modelos y virtudes humanas a todas las generaciones; en consecuencia, nadie queda exento de esta función y de la responsabilidad que ello supone.

Entendemos que la teoría y la práctica educativas hay que repensarlas de una manera constante y constructiva en el tiempo. En base a ello, hacerlo desde la perspectiva de las emociones, representa una esperanza y una oportunidad de humanización en un momento como el actual, particularmente necesitado de optimismo y de propuestas integradoras, como consecuencia de los profundos y acelerados cambios socioculturales.⁸² Repensar la educación patrimonial desde las emociones en escenarios museístico pedagógicos, representa un importante impulso y una sugestiva oportunidad para que la educación amplíe sus dominios más allá de lo cognitivo. Y, de esta forma, la ausencia de una formación estructurada y continua en emociones y valores éticos en el marco de los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, reduciría indudablemente el alcance que una educación integral ha de tener como principal objetivo. Desde esta perspectiva, quizás proceda tomar en consideración, la complejidad que supone desarrollar una didáctica del patrimonio histórico educativo, basada en relaciones emocionales y crítico-racionales; pues no estaría permitido caer insistentemente en magnificar la emotividad que puede surgir en la visita a un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, contrarrestándola con la necesaria actitud crítica, que también cabría esperar de los visitantes de éste, y de cualquier otro tipo de museos.

⁸² DARDER, Pere; BACH, Eva. «Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones», *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 19, 2006, pp. 55-84.

Joan Comas Camps i els seus estudis pedagògics a Ginebra pensionats per la JAE¹

Joan Comas Camps and his pedagogical studies in Geneva funded by the BAS

Francesca Comas Rubí

xisca.comas@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Bernat Sureda Garcia

bernat.sureda@uib.es

Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Data de recepció de l'original: octubre de 2012

Data d'acceptació: gener de 2013

RESUM

L'activisme pedagògic, en els seus diferents nivells —escoles noves, mètodes actius, psicologia i pedagogia experimental, psicoanàlisi, etc.—, va ser el tema d'estudi de l'inspector de primer ensenyament Joan Comas Camps durant els dos anys que es va formar a Suïssa gràcies a una beca que li va concedir la Junta per a l'Ampliació d'Estudis

¹ Una primera versió, fins ara inèdita, d'aquest article fou presentada a la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), celebrada a Ginebra (Suïssa) l'any 2004. La revisió actual s'ha fet gràcies a la informació obtinguda en el marc del projecte de recerca titulat «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació en el marc del Pla nacional R+D+I 2008-2011. Els autors d'aquest article són membres del grup d'estudis d'Història de l'Educació (Universitat de les Illes Balears), grup de recerca competitiu que ha rebut el patrocini de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, de la Unió Europea i dels fons FEDER.

(JAE). Els coneixements adquirits tant a la Universitat de Ginebra com a l'Institut J. J. Rousseau no només van completar la seva formació, sinó que li van permetre dur a terme una important tasca de difusió a Espanya. Precedides per uns breus apunts biogràfics, la seva formació a Ginebra i també les aportacions a la nostra pedagogia derivades d'aquesta són l'objecte d'anàlisi d'aquest article, que pretén, a més d'aportar informació fins ara inèdita sobre un dels nostres inspectors de primer ensenyament més rellevants del primer terç del segle xx, evidenciar, un cop més, el potencial i les possibilitats que hauria pogut tenir la pedagogia espanyola si no hagués patit el daltabaix de la guerra de 1936 i el retrocés de les posteriors dècades de dictadura franquista.

PARAULES CLAU: Joan Comas Camps, renovació educativa, Junta per a l'Ampliació d'Estudis, Institut J. J. Rousseau.

ABSTRACT

Pedagogic activism, at its different levels –new schools, active methods, experimental psychology and pedagogy, psychoanalysis, etc.– was the subject of study of the primary education inspector Joan Comas Camps during the two years he studied in Switzerland through a grant he was awarded by the BAS (Board for Advanced Studies). The knowledge acquired both at the University of Geneva and the J. J. Rousseau Institute not only completed his education, but also enabled him to carry out an important task of dissemination in Spain. Preceded by a few brief biographical pointers, his education in Geneva along with his contributions to our pedagogy arising from this are the object of analysis of this article which aims, as well as providing hitherto unpublished information on one of our most relevant primary education inspectors in the first third of the 20th century, to demonstrate, yet again, the potential and possibilities the Spanish pedagogy could have had, had it not suffered the upheaval of the war in 1936 and the setback of the subsequent decades of the Franco dictatorship.

KEY WORDS: Joan Comas Camps, educational renewal, Board for Advanced Studies, J. J. Rousseau Institute.

RESUMEN

El activismo pedagógico, en sus diferentes niveles –escuelas nuevas, métodos activos, psicología y pedagogía experimental, psicoanálisis, etc.–, fue el tema de estudio del ins-

pector de primera enseñanza Joan Comas Camps durante los dos años que se formó en Suiza gracias a una beca que le concedió la JAE (Junta para la Ampliación de Estudios). Los conocimientos adquiridos tanto en la Universidad de Ginebra como en el Instituto J. J. Rousseau no sólo completaron su formación, sino que le permitieron llevar a cabo una importante tarea de difusión en España. Precedidas por unos breves apuntes biográficos, su formación en Ginebra y también las aportaciones a nuestra pedagogía derivadas de ella son el objeto de análisis de este artículo, que pretende, además de aportar información hasta ahora inédita sobre uno de nuestros inspectores de primera enseñanza más relevantes del primer tercio del siglo XX, evidenciar, una vez más, el potencial y las posibilidades que habría podido tener la pedagogía española de no haber sufrido el descalabro de la guerra de 1936 y el retroceso de las posteriores décadas de dictadura franquista.

PALABRAS CLAVE: Joan Comas Camps, renovación educativa, Junta para la Ampliación de Estudios, Instituto J. J. Rousseau.

1. INTRODUCCIÓ

La Junta per a l'Ampliació d'Estudis i Investigacions Científiques (JAE), coneguda vulgarment com a «Junta de pensions» durant el primer terç del segle XX, entre altres tasques per incentivar la recerca tant dintre com fora d'Espanya, concedí nombroses beques per ampliar estudis a l'estranger. Destinades al personal d'establiments i centres dependents del Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts. Es concediren al voltant de mil cinc-cents pensions al llarg de les tres dècades de vida de la Junta, destinades als més diversos àmbits d'estudi, de les quals aproximadament un 30% foren per a professionals de l'educació (mestres, professors de Normals i inspectors de primera ensenyança).²

² La JAE era un organisme jurídic ministerial de clara influència institucionista creat per Reial decret d'11 de gener de 1907. El seu màxim objectiu era la regeneració i modernització d'Espanya, i per aconseguir-ho potencià com a estratègia una política de beques, delegacions i missions a l'estranger. Des de la seva creació fins que es va dissoldre a inicis de la Guerra Civil, la JAE concedia milers de beques (pensions) a estudiants i professionals de les més diverses disciplines perquè ampliessin estudis a l'estranger. D'entre aquests, els professionals de l'àmbit de l'ensenyança primària (professors de normals, mestres i inspectors) foren els més nombrosos. Sobre les pensions en Pedagogia són ja clàssics els treballs de la professora Teresa Marín: MARÍN ECED, Teresa. *La renovación pedagógica en España (1907-1936): Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid: CSIC, 1990; MARÍN ECED, Teresa. *Innovadores de la educación en España*. Cuenca: Universidad de Castilla - La Mancha, 1991. Amb motiu de la celebració del centenari de la creació de la Junta es publicaren nombrosos estudis, que aportaren més informació sobre aquesta institució i el seu protagonisme en el moviment de renovació pedagògica del primer terç del segle XX. Vegeu, per exemple, el número extraordinari de 2007 de la *Revista de Educación*, coordinat per Antonio Viñao.

Joan Comas Camps fou un d'aquests pensionats. El pedagog menorquí, inspector de primera ensenyança, va tenir la possibilitat d'ampliar estudis a Ginebra gràcies a l'ajut de la JAE. A la ciutat Suïssa conegué especialistes de renom com Bovet, Piaget, Claparède o Dottrens, que l'acostaren al moviment de l'escola nova i a la renovació pedagògica en general. Tornant a Espanya amb estudis acreditats tant per la Universitat de Ginebra com per l'Institut J. J. Rousseau, Joan dugué a terme una extraordinària tasca professional, no només com a inspector, sinó també, i sobretot, com a divulgador arreu de l'Estat espanyol dels coneixements adquirits a Ginebra. Moltes de les seves publicacions, entre llibres, articles i traduccions, tingueren una gran difusió. Per aquest motiu, considerem que una anàlisi dels seus estudis a Ginebra com a pensionat per la JAE, així com de la difusió posterior del que havia après, pot resultar d'interès per completar el que coneixem fins ara del que fou el moviment de renovació pedagògica, així com per reforçar, a partir d'un cas concret, la idea ja exposada per Gómez i Morante amb anterioritat de la conversió, durant el primer terç del segle XX, dels inspectors en agents innovadors i difusors de les noves idees.³

En aquest article, fet un esbós biogràfic i professional, presentem una anàlisi dels estudis realitzats per Joan Comas a Ginebra pensionat per la JAE, tot fent servir la documentació que es guarda a l'arxiu de la mateixa Junta, així com una aproximació a les aportacions que, arran dels coneixements adquirits a Suïssa, féu al coneixement pedagògic a través de les seves publicacions, de gran difusió arreu de l'Estat espanyol.

2. APUNTS BIOGRÀFICS

A través de diverses publicacions, així com del seu expedient guardat a l'Arxiu General de l'Administració,⁴ podem aproximar-nos a la vida i tasca

³ Vegeu: GÓMEZ, Alberto Luis; ROMERO MORANTE, Jesús. «Las comisiones de instrucción primaria, el cuerpo de inspectores y la difusión de innovaciones educativas en la formación práctico-teórica del profesorado», *Avances en Supervisión Educativa*, 4 (maig 2006), pàg. 1-14.

⁴ Vegeu: *Expedient de Juan Comas Camps*, capsa 17.744 de la secció Educació i Ciència, de l'Arxiu General de l'Administració.

professional de Joan Comas Camps.⁵ Pedagóg i antropòleg, la seva vida i obra es veuria determinada, com tantes altres, per la guerra del 36, que l'allunyà del seu país per sempre més, com passà també amb la seva germana Margarida.

Joan Comas va néixer a Alaior (Menorca) el 23 de gener de l'any 1900.⁶ Fill del mestre mallorquí Gabriel Comas Ribas i germà de la pedagoga i científica Margarida Comas, va viure l'ambient del magisteri des de ben petit. Passà els primers anys de la seva vida a Alaior, fins que l'any 1906 la família Comas Camps es traslladà a Mallorca i s'instal·laren al barri de Santa Catalina de Palma, on exerciria de mestre el seu pare.

Va estudiar a l'Institut Balear i a l'Escola Normal de Palma, i obtingué el títol de batxiller i de mestre elemental el 1917. Entre 1918 i 1921 es va formar per ser inspector de primer ensenyament a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri de Madrid: visqué a la Residència d'Estudiants, on entraria en contacte amb els ambients institucionistes que tant influïrien en la seva vida personal i professional posterior. Va ser durant aquests anys que va conèixer la que seria la seva primera esposa, Regina Lago. D'aquesta època són les primeres influències que Joan Comas va rebre sobre l'antropologia, ciència a la qual es dedicà durant la seva vida a l'exili. Destaca Hernández Mora, al seu llibre sobre Joan Comas, l'impacte que causaren sobre el jove estudiant les classes del professor Luis de Hoyos Sanz, responsable de l'assignatura de fisiologia i higiene escolar a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri. De Hoyos, naturalista i antropòleg, engrescà Joan Comas en l'especialització en ciències naturals durant els tres anys d'estudis a Madrid, fins al punt que decidí estudiar la llicenciatura de ciències. Però també exercí una influència decisiva en futurs estudis sobre l'antropologia que realitzà fora d'Espanya, i que el portaren,

⁵ Sobre Joan Comas s'han publicat diversos treballs, tot i que manca fer-ne una anàlisi biogràfica i professional més completa i exhaustiva. Amb motiu dels homenatges que li han retut tant a Mèxic com a Alaior (Menorca), s'han publicat alguns estudis sobre la seva vida i obra, dels quals podem destacar: *Homenaje a Juan Comas en su 65 aniversario*. México, 1965; HERNÁNDEZ MORA, J. *El doctor Juan Comas Camps, investigador emérito de la Universidad de México*. Maó: Cardona tipo offset, 1976; HERNÁNDEZ MORA, J. «Breve noticia biográfica del doctor Comas Camps». *Programa de Fiestas Patronales, Ayuntamiento de Alayor*, agost de 1978; HERNÁNDEZ MORA, J. et al. *In Memoriam Juan Comas Camps (1900-1979)*. Madrid: José Alcina Franch editor, 1979; OLIVER JAUME, Jaime. *Joan Comas i la política educativa de la Segona República (1936-1939)*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears, 1985; ALZINA, P.; MANTECÓN, M. *Joan Comas Camps, de pedagog a antropòleg*. Menorca: Institut d'Estudis Menorquins, Consell Insular de Menorca, 2001.

⁶ Vegeu: «Certificado de nacimiento de Juan Comas Camps, Alayor 12 de mayo de 1920». 2 folis, manuscrits, sense numerar, signat per M. Pons (Registre Civil d'Alaior), *Expedient de Juan Comas Camps...*, *Op. cit.*

durant l'exili a Mèxic, a dedicar-s'hi per complet: es tancà així la seva primera època com a inspector.⁷

Acabats aquests estudis va iniciar la llicenciatura en Ciències Naturals a la Universitat de Barcelona, la continuà a La Laguna i Madrid –determinat per les seves destinacions laborals com a inspector– i l'acabà l'any 1930 a Ginebra. El motiu pel qual va acabar la llicenciatura a Suïssa és que entre 1928 i 1929 va poder gaudir, per primer cop –ja havia estat pensionat l'any 1921, però va haver de renunciar a la situació perquè fou cridat a files al Marroc–, d'una pensió per realitzar estudis pedagògics a l'Institut J. J. Rousseau de Ginebra, i visitar, alhora, escoles noves suïsses, pensió que ajornà, en forma de consideració de pensionat, entre finals de 1929 i 1930.

La seva vida professional havia començat tot just acabats els estudis a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri de Madrid, l'any 1921, on havia fet l'especialitat d'Inspecció de primer ensenyament. La seva primera destinació fou Girona, on treballà des de 1921 fins a 1924, tot i que amb interrupcions provocades pel conflicte del Marroc, on va haver de desplaçar-se en servei militar. L'any 1924 passà a ocupar la plaça d'inspector de primer ensenyament a Santa Cruz de Tenerife, on es pogué dedicar de ple a la seva tasca com a inspector. Allà creà, sense ajut estatal, un Museu Pedagògic que arribà a tenir una excel·lent dotació (biblioteca per a mestres i alumnes, aparells de projecció, etc.).⁸ A les Canàries occidentals hi va estar tres anys, ja que el 1927 va ser destinat a la província de Lugo, on estaria fins a 1932, any en què va aconseguir, després d'uns quants mesos a Segòvia, una cobejada plaça a Madrid. A la capital va entrar a formar part de les elits de la Inspecció a Espanya, i assumí ràpidament encàrrecs ministerials del Govern republicà. L'any 1933 fou nomenat assessor tècnic i inspector dels serveis a l'estranger de la Junta de Relacions Culturals del Ministeri d'Estat, Junta de la qual arribà a ser secretari l'any 1938.

Treballant per al Ministeri com a assessor, li foren encarregades diverses empreses d'alta responsabilitat, com l'organització d'un orfenat l'any 1936 (començada la guerra), la inspecció de les classes espanyoles a l'estranger o l'assessorament tècnic en relacions culturals a finals de 1936. En plena Guerra Civil, sempre al costat del Govern legítim de la República, fou nomenat delegat d'Espanya per a la infància evacuada, amb residència a París. També arribà

⁷ Vegeu: HERNÁNDEZ MORA, J. *El doctor Juan Comas Camps, investigador emérito de la Universidad de México...*, *Op. cit.*

⁸ FERRAZ LORENZO, Manuel. «Juan Comas Camps y su intensa labor de renovación pedagógica en las Canarias occidentales (1924-1927)», *Bordón* [Madrid], 60, I (2008), pàg. 23-40.

a ser president de la comissió de coordinació per a l'assistència a la infància evacuada de Catalunya, i, fins i tot, secretari general de la Direcció General de Primera Ensenyança. L'any 1938 es disposà que fos agregat primer del Departament de la Subsecretaria de Propaganda. Però la resistència republicana s'enfonsava irremeiablement.

El dia 9 de febrer de 1939, com consta en totes les biografies sobre Joan Comas, amb el que portava a sobre, va travessar la frontera camí d'un exili que no s'acabaria mai. Amb bona lògica, ja que hi tenia molts de contactes, la seva primera destinació fou Suïssa. A Ginebra acabà el doctorat i defensà la seva tesi sobre antropologia aquell mateix any. Un cop aconseguit aquest propòsit, però, es traslladà a Mèxic, on passà la resta de la seva vida.

La Guerra Civil suposà un canvi radical en la vida i la carrera professional del doctor Comas. A partir del 39 no es tornà a dedicar a la investigació pedagògica, sinó a l'antropologia —investigà i impartí docència sobre antropologia en diverses institucions educatives com escoles normals, instituts d'antropologia, etc.—, i es convertí en un referent a tot Sud-amèrica, continent que l'acollí com a segona pàtria. La seva tasca en l'antropologia fou molt fecunda i donà peu a nombroses publicacions que no esmentarem aquí, puix que no és l'aspecte de la seva vida i obra que ens interessa en aquest treball, fins al punt que fou nomenat investigador emèrit de la Universitat de Mèxic, com ja s'ha dit.

A la seva Menorca nadiua sols hi retornà moltes dècades més tard, concretament l'any 1963, com a ciutadà anònim. Entre 1975 i 1977 va venir sovint a estiuemar a Mallorca, concretament a cala Rajada. Fou precisament quan es tancà el període franquista que el poble d'Alaior recuperà el seu record i el nomenà fill il·lustre de la localitat, durant el mes d'agost de 1978. Per ser rebut multitudinàriament, amb afecte i reconeixement per la seva tasca i pel sofriment del seu exili, Joan Comas tornà a trepitjar terres menorquines. Un any més tard, com ja hem dit, tenia programat un nou viatge a Espanya, concretament a Madrid, on havia de rebre el doctorat honoris causa per la Universitat Complutense. Uns quants dies abans de la partida, però, una trombosi el va sorprendre dintre del seu despatx de la Universitat de Mèxic, i morí finalment enfora de la terra que l'havia vist néixer.

Tota la producció de Joan Comas fou cedida a la Biblioteca Municipal d'Alaior, en què s'hi conserva un llegat d'incalculable valor. Joan Comas publicà nombrosos llibres i articles, tant pedagògics com antropològics, i realitzà diverses traduccions d'obres de Piaget, Huguenin o Claparède.

3. ELS ESTUDIS DE JOAN COMAS A GINEBRA PENSIONAT PER LA JAE

El primer cop que la JAE decidí concedir una pensió a Joan Comas, aquest just havia acabat els estudis a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri. Per Reial ordre de 18 de novembre de 1921 la Junta li concedí una pensió per a l'estudi de l'organització escolar i tècnica de la Inspecció a Zuric i a Ginebra. Però just aquell mateix any coincidí que fou cridat a files a causa del conflicte del Marroc, i va haver de servir a l'exèrcit fins a l'any 1924. Aquesta pensió, en conseqüència, no arribà a gaudir-la mai, com ell mateix exposà a la Junta per sol·licitar que li fos rehabilitada anys més tard.⁹

Malgrat aquestes circumstàncies adverses, Joan Comas no desistí en el seu intent de gaudir d'alguna pensió. L'any 1926, quan ja era inspector a Santa Cruz de Tenerife, tornà a adreçar-se a la JAE per demanar una pensió de vuit mesos per estudiar escoles noves i orientació professional a Suïssa, França i Bèlgica. Presentà, juntament amb altra documentació, una memòria relacionada amb la temàtica proposada per a la pensió que havia sol·licitat, i que evidència, si més no, l'alt nivell dels seus coneixements pedagògics.¹⁰ Aquell any, però, la JAE no concedí cap pensió a inspectors de primer ensenyament, pel fet que mancaven professionals d'aquesta categoria, i era preferible que ocupessin el seu càrrec durant aquell curs. Lluny de desanimar-se, però, l'any següent ho tornà a intentar, i sol·licità passar vuit mesos a l'estranger per assistir a l'Institut J. J. Rousseau com a alumne oficial durant el semestre d'hivern, i aprofitar el temps restant per visitar escoles noves a Suïssa, França i Bèlgica.¹¹ Veient que no obtenia resposta, un any més tard, i atenint-se a la convocatòria anunciada el gener de 1928, tornà a insistir en el seu desig d'assistir a l'Institut J. J. Rousseau com a alumne oficial i de visitar escoles noves dels tres països esmentats al projecte tècnic adreçat a la Junta amb la sol·licitud de pensió de 1926. Aleshores, Joan Comas ja era inspector de la província de Lugo.¹² A la fi la JAE va atendre la sol·licitud de

⁹ Vegeu: *Expedientes de los pensionados por la JAE: Comas Camps, Juan*, C-37-588, Archivo JAE, Biblioteca de Pedagogía del CSIC.

¹⁰ Vegeu: COMAS CAMPS, Juan. *La nueva educación (Escuelas Nuevas, Escuelas de Trabajo). La orientación profesional. Correlación y simultaneidad entre ambos problemas*. 24 folis, mecanografiats, sense numerar, signats per Joan Comas (Santa Cruz de Tenerife, febrer de 1926), C-160, Archivo JAE, Biblioteca de Pedagogía del CSIC.

¹¹ Vegeu: «Instancia de solicitud de pensión de Juan Comas, Santa Cruz de Tenerife 2 de marzo de 1927», 1 foli, mecanografiat, sense numerar, signat per J. Comas, *Expedientes de los pensionados por la JAE: Comas Camps, Juan...*, *Op. cit.*

¹² Vegeu: «Instancia de solicitud de pensión de Juan Comas, Lugo 10 de febrero de 1928», 1 foli, mecanografiat, sense numerar, signat per J. Comas, *Expedientes de los pensionados por la JAE: Comas Camps, Juan...*, *Op. cit.*

Joan Comas, i per Reial ordre de 7 d'agost de 1928 li concedí la pensió de vuit mesos que tantes vegades havia demanat.

L'Institut J. J. Rousseau, que en aquells moments es denominava Escola Universitària de Ciències de l'Educació, s'adreçava, a través d'un selecte i especialitzat professorat, als futurs educadors o a professionals de l'educació que volguessin aprendre les tendències pedagògiques més modernes. Els estudis duraven dos anys, estructurats en quatre semestres. En acabar els quatre semestres, si l'avaluació de la tasca realitzada era positiva, es concedia el Diploma de Pedagogia (Diplôme d'Études Pédagogiques).¹³ Per altra part, però, la Facultat de Lletres de la Universitat de Ginebra també expedia un Certificat de Pedagogia (Certificat de Pédagogie), que s'obtenia després de realitzar una sèrie de cursos i superar els exàmens pertinents.

Joan Comas es matriculà tant a l'Institut J. J. Rousseau com a la Universitat, a la vegada que va anar realitzant les visites programades a diferents escoles noves. A través de les notes resum que cada mes enviava a la JAE,¹⁴ així com de la memòria final sobre la tasca duta a terme durant la pensió, podem conèixer amb detall quins cursos, conferències, pràctiques de laboratori, visites o altres activitats realitzà.¹⁵ A la memòria esmentada estructura aquestes activitats en:

¹³ El col·lectiu de professionals de l'educació més renovador de tot l'Estat espanyol va mantenir una relació constant amb l'Institut J. J. Rousseau durant tot el primer terç del segle XX, tal com es pot constatar als estudis de Teresa Marín: MARÍN ECED, Teresa. *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*..., *Op. cit.*; MARÍN ECED, Teresa. *Innovadores de la educación en España...*, *Op. cit.* Per altra banda, Joan Soler, fruit d'una recerca específica sobre el tema, ha publicat alguns estudis sobre la influència de l'Institut J. J. Rousseau en la pedagogia catalana i, en concret, sobre la relació d'alguns professionals de l'educació catalans amb l'Institut ginebrí, entre els quals inclou Joan Comas Camps per haver estat inspector de primera ensenyança a Girona. Vegeu: SOLER MATA, Joan. «Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX», *Temps d'Educació* [Barcelona], 37 (2009), pàg. 11-38; SOLER MATA, Joan. «L'itinerari formatiu i professional de Jesús Sanz Poch (1897-1936). Renovació pedagògica i compromís polític a Catalunya durant el primer terç del segle XX», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], 13 (gener-juny, 2009), pàg. 9-47.

¹⁴ Les notes resum expliquen les activitats realitzades per Joan Comas mes per mes, mentre que a la memòria s'hi recullen totes estructurades per tipus d'activitat (visites, conferències, pràctiques, etc.), però la informació és, al cap i a la fi, la mateixa. Nosaltres, perquè pensem que queda més ordenat i clar, farem servir la Memòria per explicar la tasca duta a terme per Joan Comas a Suïssa.

¹⁵ Vegeu: COMAS CAMPS, Joan. *Memoria del trabajo realizado durante el curso 1928-29... acompañada de Proyecto de trabajo a realizar durante el curso 1929-30...* [Estudios psico-pedagógicos], 41 folis, mecanografiats, numerats, signats per J. Comas (Ginebra, juliol de 1929), C-159, Archivo JAE, Biblioteca de Pedagogia del CSIC. A més d'una síntesi sobre la figura de Joan Comas i la seva relació amb la Junta, una part d'aquesta memòria es reproduceix a: COSTA RICO, Antón. *A reforma da educação (1906-1936)*. X. V. Viqueira e a historia da psicopedagogia en Galicia. Sada: Edicións do Castro, 1996, pàg. 189-198.

a) Visites a centres educatius suïssos

Consta a la memòria que visità els grups escolars du Mail i Malagnou, per a nins i nines, amb un total de 16 seccions cada un; l'internat per a nins difícils de Varembe; l'escola nova de Chataignairé; l'Escola internacional de Ginebra, on observà detingudament l'internat, la secció Montessori i l'aplicació del mètode Winnetka a l'àritmètica; la Maison des Petits, escola de pàrvuls de l'Institut J. J. Rousseu dirigida per Mr Lafendel; La Petite École Nouvelle de Vézenaz, internat ubicat al camp i que seguia les directrius de la *nouvelle* educació; l'Institut Jacques Dalcoze de gimnàstica rítmica; l'Institut Rauch; l'École-Foyer de Les Pléiades (cantó de Vaud); i l'École Nouvelle de la Suisse Romande, també al cantó de Vaud.

b) Visites a centres educatius italians

Aprofitant els quinze dies de vacances al final del primer semestre, Joan Comas realitzà un petit viatge a Itàlia, concretament a Milà i Roma, on visità algunes de les escoles més innovadores. A Milà observà l'organització i el funcionament de la Scuola Umberto di Savoia, la Scuola Caterina de Siena, la Scuola Rinnovata G. B. Vico, la institució L'Umanitaria i una Casa dei Bambini, dirigida per Lola Condumalzi, una de les primeres deixebles de Maria Montessori, on presencià una classe de pàrvuls. A Roma, per altra banda, visità la Scuola Principe di Piemonte, la Scuola Rosa Maltoni, la Scuola Edmondo de Amicis, la Scuola Grazioli Lante della Rovere, la Scuola Dante Alighieri i l'escola que dirigia Maria Montessori, annexa a l'institut superior per a la preparació de professorat especial per a les Cases dei Bambini.

c) Cursos seguits normalment durant els semestres¹⁶

Durant l'hivern va seguir els cursos de «Psychologies expérimentales. L'Intelligence» i «Chapitres choisis de Psychologie général», de Claparède; «La Pensée de l'enfant», de Piaget; «Notions de Statistique» (aplicada a la psicologia experimental), de Hochstetter; «L'éducation moral a l'école» i «Pédagogie expérimental», de Bovet; «El programa en la escuela primaria», de Dubois; «Les centres d'intérêt» i «Organisation scolaire et didactique», de Dottrens;

¹⁶ El títols d'aquests cursos, alguns dels quals traduïts al castellà tot i que s'impartissin en francès, s'han copiat literalment de la memòria lliurada per Joan Comas a la JAE.

«Les enfants anormaux», de Descoedres; «Maladies des enfants», del doctor Methée; «Examen psicológico del niño», d'Antipoff; «Estudios de tests tecnopsicológicos», de Walther. A més, durant aquest primer semestre realitzà pràctiques de laboratori i experiències diverses sota la direcció de professionals com Lamercier, Meili, Antipoff, etc. Els cursos que va seguir durant el segon semestre del curs 1928-29 són: «Pedagogía experimental: curso teórico y práctico», de Bovet; «Antropología: cursos y laboratorio», de Pittard; «Psicología experimental: curso, conferencia y laboratorio», de Piaget; «El Psicoanálisis y la Educación», de Baudouin; «Organización escolar» i «Los centros de interés», de Dottrens; i «Tecnopsicología y Orientación profesional», de Meili.

d) Conferències a les quals assistí¹⁷

La llista de conferències és la següent: «La nueva educación en Palestina», pronunciada per una professora de l'Escola Normal de Jerusalem; «Las escuelas-granjas en la India inglesa», pronunciada per Mr Petavel, de la Universitat de Calcuta; «El ideario en las Escuelas Nuevas; desarrollo de las mismas, Nueva Educación», pronunciada pel director de l'Institut J. J. Rousseau, Mr Bovet; «El método Winnetka aplicado a la Aritmética», pronunciada per Miss Carswell, col·laboradora de Washburne; «El Instituto de Ciencias de la Educación y su influencia en la Escuela primaria», pronunciada per Mr Malche, professor de la Universitat i cap del Departament d'Instrucció pública del cantó de Ginebra; «El estudio de los niños difíciles», tres conferències pronunciades pel cap de la Institució central d'observació de nins difícils de Bèlgica, Mr Rouvroy; «La escuela primaria en los países escandinavos», pronunciada per Mme Butts, secretària general del Bureau International d'Éducation; «Lo que he visto en las escuelas primarias de México», pronunciada pel secretari general de l'Associació Universal de la Unió Cristiana, Mr Johannot; «Cómo organizar el programa escolar teniendo en cuenta los datos que proporciona la Pedagogía experimental», pronunciada per Mr René Duthil; i «Las escuelas nuevas de Alemania» i «La escuela renovada de Turquía», ambdues pronunciades per Mr Férière. Algunes d'aquestes conferències li serviren per escriure

¹⁷ El títol d'aquestes conferències, també traduïts al castellà, s'han copiat literalment de la memòria lliurada per Joan Comas a la JAE.

algun article a la *Revista de Pedagogia*, com s'explicarà amb més detall quan parlem de les aportacions de Joan Comas arran de la seva estada a Ginebra.

e) Treballs realitzats a classe

En aquest apartat Joan Comas inclou les seves intervencions a les diferents classes a les quals es matriculà. Segons ell mateix explica, aquestes classes no eren simples exposicions teòriques fetes pels professors, sinó que, moltes vegades, giraven entorn d'alguna qüestió plantejada pels alumnes, que era discutida dintre de la classe. Joan Comas intervingué, sobretot, a les classes de Dottrens, Bovet i Piaget, i, segons ell mateix féu constar a la memòria, el que ell hi aportà fou: una exposició i crítica del mètode rus de «complexos» i una altra de l'interès com a base de l'educació defensada per Mr Duvillard en una de les seves obres, ambdues realitzades durant els cursos de Dottrens. També amb aquest professor elaborà una crítica al sistema d'exàmens escolars. Amb Piaget féu una exposició sobre els orígens de la intel·ligència en el nin i en l'home primitiu. I, finalment, amb Bovet exposà i criticà diversos capítols de *Mesura objectiva del treball escolar* i realitzà un treball sobre la manera com diferents autors anglesos i americans (Burt, Tallard, Thorndike, etc.) havien resolt, a la pràctica, la valoració dels coneixements que els alumnes tenien d'aritmètica, i la crítica d'aquests.

Encara que a la memòria no en faci especial esment, gràcies a les notes resum enviades a la JAE mensualment des de Ginebra sabem que el primer mes d'estada a Suïssa realitzà una crítica a classe sobre alguns capítols del llibre *Mesura objectiva del treball escolar*, publicat per Galí a Barcelona l'any 1928. Per poder exposar-ho a classe, va haver-los de traduir al francès. Aquest mateix any traduí tot el llibre al castellà.¹⁸ De Galí també n'aprofità el sistema de proves en càlcul aritmètic per comprovar l'edat pedagògica dels nins en un treball pràctic sobre aquest tema que realitzà sota l'assessorament de Bovet.

f) Pràctiques en el Laboratori de Psicologia experimental

En aquells moments tenien una importància cabdal, puix que es considerava que les pràctiques de laboratori eren la base científica de tot el que es pogués fer per a Pedagogia i Educació. El Laboratori de Psicologia experimen-

¹⁸ Vegeu: GALÍ, Alexandre. *La medida objetiva del trabajo escolar*. Madrid: Aguilar, 1929 [traducció a càrrec de J. Comas].

tal expedia també els seus propis certificats, tenint en compte la realització i presentació d'alguns treballs pràctics. Joan Comas presentà els treballs pràctics necessaris per obtenir el certificat. Aquests treballs són: la mesura de la capacitat vital humana i la seva relació amb la força muscular, experiment que va dur a terme amb una mostra de vint-i-cinc persones; la determinació de diferents temps de reacció visual, la determinació d'associacions entre paraules de manera automàtica; l'estudi dels l·lindars diferencials i inicials de les persones a través de la distinció entre un objecte i una altre segons el pes; i l'aplicació del test de Temoignage, que consistia a mesurar fins a quin punt era verídica la reproducció o descripció d'un objecte vist sols durant uns quants minuts.

g) Pràctiques a l'escola d'aplicació

Fins a l'any 1928 l'escola de pràctiques de l'Institut J. J. Rousseau havia estat la Maison des Petits, de caràcter particular. Però el creixent ressò internacional de l'Institut li havia permès augmentar el nombre d'alumnes, gairebé tots amb títol professional i provinents de diferents països, i li havia possibilitat que el cantó de Ginebra li concedís una escola annexa de pràctiques. Aquesta escola s'anomenava École du Mail, i la dirigí Dottrens.

Joan Comas hi va realitzar, segons va fer constar a la memòria, una sèrie de pràctiques sobre mesures antropomètriques, aplicació de tests per a la determinació d'aptituds i assaigs metodològics a partir del que s'aplicava al centre, que era molt més innovador del que es podia observar a la resta d'escoles belgues o suïsses.

Els tests aplicats per Joan Comas foren molt nombrosos –precisament ens trobam en uns anys d'auge de les proves psicomètriques–, aprengué així com s'utilitzaven proves d'habilitat manual, visual, auditiva, de memòria, de comprensió, de llenguatge, d'intel·ligència global, d'intel·ligència individual, o de mesura dels coneixements escolars. Utilitzà, doncs, tests com el de llenguatge seriati de Mlle Descoeudres, els col·lectius d'intel·ligència global de Simon, Ballard, Dearbon, o del Gabinet d'Orientació professional de Barcelona, el test individual d'intel·ligència de Terman, etc.

Quant a la metodologia, el centre era pioner de les noves experiències de la Nouvelle Éducation. En aquells moments s'estava intentant aconseguir dur a la pràctica l'ideal de l'escola unificada, però tal volta el que més cridà l'atenció

a Joan Comas fou l'aplicació del mètode Winnetka a l'ensenyament de l'aritmètica, tema sobre el qual parlaria a casa nostra més endavant.¹⁹

Quan acabà el segon semestre del curs 1928-29, l'Institut J. J. Rousseau li concedí el Certificat d'Études: «INSTITUT J. J. ROUSSEAU. =École des Sciences de l'Éducation. =Subventionnée par l'État et la ville de Genève. =CERTIFICAT D'ÉTUDES. =Monsieur JUAN COMAS CAMPS de l'Espagne qui a été élève régulier de l'École pendant deux semestres, a pris une part active aux travaux des conférences de Psychologie expérimentale, Pédagogie expérimentale, Organisation scolaire. =Genève le dix juillet 1929. =Le Directeur: Pierre Bovet. =Pour le Conseil de l'Institut: Edouard Claparède».²⁰

Això no obstant, Joan Comas aspirava a poder aconseguir el Diploma de l'Institut, que requeria haver cursat satisfactòriament quatre semestres, és a dir, els dos cursos. Per aquest motiu, sol·licità a la JAE que li concedís una pròrroga de vuit mesos i vint dies més (des del 20 d'octubre de 1929 fins al 10 de juliol de 1930), amb l'objectiu no sols d'acabar els estudis a l'Institut J. J. Rousseau, sinó també de doctorar-se en Psicologia a la Universitat de Ginebra. De fet, Joan Comas havia revalidat algunes matèries ja cursades a Espanya de la llicenciatura de Ciències amb altres d'equivalents a la Universitat de Ginebra, i havia acabat la llicenciatura a Suïssa i es trobava en disposició de verificar-la a través dels exàmens pertinents. Un cop fos llicenciat, podria doctorar-se en Ciències Psicològiques, especialitat que no existia, aleshores, a Espanya.

María de Maeztu, encarregada per la JAE de valorar la petició de Joan Comas, va emetre un judici favorable i el considerà apte perquè li fos concedida la pròrroga.²¹ Però la realitat és que, en aquells moments, la Junta no tenia solvència econòmica per concedir-li l'ajornament. Davant la resposta negativa que va rebre l'inspector Comas, decidí sol·licitar una consideració de pensionat pels mesos de novembre i desembre de 1929, amb l'objectiu que, a principis de 1930, quan es convoquessin les pensions de la JAE, li'n tornessin a concedir una. Per a ell, el més important era acabar els estudis començats a Ginebra, i per aquest motiu no dubtà a pagar de la seva butxaca les despeses

¹⁹ Joan Comas va publicar un llibre sobre la pràctica d'aquest mètode, conseqüència del que havia observat a Ginebra. Vegeu: COMAS CAMPS, Joan. *El sistema Winnetka en la práctica*. Madrid: Publicaciones Revista Pedagogía, 1930.

²⁰ Vegeu: «Copia del Certificat d'Études de Juan Comas Camps», 1 foli, mecanografiat, sense numerar, signat (il·legible), *Expedientes de los pensionados por la JAE: Comas Camps, Juan...*, *Op. cit.*

²¹ Les notes, escrites a mà per María de Maeztu, juntament amb la resta d'escrits esmentats, es troben entre els documents de l'expedient de pensionat de Joan Comas. Vegeu: *Expedientes de los pensionados por la JAE: Comas Camps, Juan...*, *Op. cit.*

que fessin falta. La instància en qüestió, endemés, l'envià des de Dinamarca, perquè, malgrat que acabés el període de pensió, Joan no tornà a Espanya aquell estiu. La consideració li fou concedida per Reial ordre de 15 d'octubre de 1929, però no per dos mesos, sinó per nou, tal com consta al llibre de *Memorias de la JAE*.²² Joan Comas aconseguiria finalment el Diplôme d'Études Pédagogiques de l'Institut J. J. Rousseau, així com el títol de llicenciat en Ciències Biològiques per la Universitat de Ginebra.

Quan tornà de la seva llarga estada a Ginebra, Joan Comas es reincorporà a la seva tasca com a inspector de primer ensenyament a Lugo. A principis de 1932, però, canvià de destinació, i passà a exercir aquest càrrec a Segòvia, on treballà sols fins a final d'any, ja que aconseguí una destinació a Madrid. Mentrestant, la seva relació amb la Junta va continuar. Els seus treballs, lectures, exposicions, traduccions, investigacions, etc., foren aprofitats a Espanya, on publicà nombrós material elaborat gràcies a les pensions explicades.

L'any 1935 adreçà una proposta de pensió a la JAE per a l'organització d'un viatge col·lectiu integrat per deu inspectors de primer ensenyament, sota la seva pròpia direcció. Aquest viatge duraria dos mesos, dedicats a l'estudi de l'organització i el funcionament de la inspecció professional i de les escoles de pàrvuls i primàries de Bèlgica, França, Suïssa i Itàlia. Tot i que aquesta proposta fou acceptada per la Junta, no en sabem gaires més detalls.²³ La pensió fou concedida a finals de 1935, pensant que el viatge es realitzaria l'any següent. Però el juliol de 1936, amb l'inici de la Guerra Civil, s'interromperen totes les activitats de la Junta. S'acabà, aquí, no tan sols la relació de Joan Comas amb la Junta, sinó una primera etapa de la vida de l'inspector, que mai més no tornaria a dedicar-se a la pedagogia.

4. APORTACIONS PEDAGÒGIQUES ARRAN DELS SEUS ESTUDIS A GINEBRA

Les influències de Joan Comas en el procés de renovació pedagògica en l'àmbit estatal són innegables. A través de la seva assídua col·laboració amb la

²² Vegeu: *Memorias de la JAE (cursos 1928-29 y 1929-30)*. Madrid: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, tom 13, 1930.

²³ Sabem que els inspectors que finalment foren seleccionats són: Joan Comas Camps (inspector de primer ensenyament a Madrid, com a director), José Díaz Rizano (inspector de primer ensenyament de Granada), Aurora Maceda López (inspectora de primer ensenyament a Ourense), Antonia Ortiz (inspectora de primer ensenyament a Ourense), María de las Mercedes Quiñones Valdés (inspectora de primer ensenyament a Oviedo), Arturo Sanmartín (inspector de primer ensenyament a Palència) i Joan Capó Vallsdepadrinas (inspector de primer ensenyament a les Balears). Vegeu: *Acta de la sesión de la JAE de 20 de diciembre de 1935*, Libro de actas de la JAE, foli 87-88, Archivo JAE, Biblioteca de Pedagogía del CSIC.

Revista de Pedagogía, amb la participació en algun número de les col·leccions de llibres d'aquesta, i mitjançant la seva incansable tasca professional des de la Inspecció o del mateix Ministeri, fou un dels pedagogs que tingué més influència a l'Estat espanyol, un dels que marcà les línies generals de la renovació educativa.

No hi ha dubte que la tasca que Joan Comas féu des de la Inspecció, en el sentit pràctic, va estar molt influenciada pel que havia après a Ginebra, sobretot pel que fa a l'intent de creació de proves objectives amb les quals els inspectors poguessin mesurar la capacitat dels mestres, el desenvolupament de les classes, l'aprofitament de l'ensenyament pels alumnes, etc. Però la seva gran aportació fou la divulgació de nous coneixements a través de publicacions que tingueren gran difusió en l'àmbit estatal.²⁴ A continuació presentem un quadre d'elaboració pròpia amb aquestes publicacions (llibres, articles i traduccions), les quals, a excepció d'un article de l'any 1926, són posteriors a la seva estada a Ginebra:

a) Llibres

COMAS CAMPS, Joan. *El sistema Winnetka en la práctica*. Madrid: Publicaciones Revista Pedagogía, 1930.

COMAS CAMPS, Joan. *La escuela unificada: laicismo y moral; coeducación*. Segovia, 1932.

COMAS CAMPS, Joan; LAGO, Regina. *La práctica de las pruebas mentales y de instrucción*. Madrid: Publicaciones Revista de Pedagogía, 1934.

COMAS CAMPS, Joan.; MEDINA, Modesto. *Manual del inspector de Primera Enseñanza*, 1935.

COMAS CAMPS, Joan et al. *Cantinas y colonias escolares*. Madrid: Publicaciones la Revista Pedagogía, 1935.

b) Articles

COMAS CAMPS, Joan. «La orientación profesional y la escuela», *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 55 (juliol de 1926), pàg. 300-305.

²⁴ Endemés dels articles que es recullen en aquest treball, Joan Comas Camps publicà altres treballs curts a la mateixa *Revista de Pedagogía*, així com articles en altres revistes pedagògiques, com per exemple la revista *Vida Escolar* de Lugo, on, segons explica Anton Costa especificant-ne les temàtiques, publicà vint articles pedagògics en bona part fruit dels coneixements adquirits gràcies a la pensió de la JAE. Vegeu: COSTA RICO, ANTÓN. *A reforma da educação (1906-1936)*..., Op. cit.

- COMAS CAMPS, Joan. «La reforma escolar en Viena», *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 83 (novembre de 1928), pàg. 497-502.
- COMAS CAMPS, Joan. «El método ruso de complejos», *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 86 (febrer de 1929), pàg. 57-64.
- COMAS CAMPS, Joan. «Caracteres generales del sistema Winnetka», *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 99 (març de 1930), pàg. 116-122.
- COMAS CAMPS, Joan. «Contribución al estudio de la génesis psicobiológica del lenguaje hablado», *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 119 (novembre de 1931), pàg. 484-490.
- COMAS CAMPS, Joan. «La educación moral y la escuela laica», *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 126 (juny de 1932), pàg. 266-272.
- COMAS CAMPS, Joan. «Ensayo para la determinación de las aptitudes del maestro», *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 167 (novembre de 1935), pàg. 502-509.
- COMAS CAMPS, Joan. «La antropología y el mobiliario escolar», *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 146 (febrer 1934), pàg. 61-68.
- COMAS CAMPS, Joan; LAGO, Regina. «Las pruebas mentales y de instrucción», *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 143 (novembre de 1933), pàg. 493-497.
- COMAS CAMPS, Joan et al. «Consideraciones sobre la Inspección de primera enseñanza», *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 155 (novembre de 1934), pàg. 496-501.

c) Traduccions

- La Psicología de Addler y el desenvolvimiento del niño* (1926), de M. GANZ.
- La medida objetiva del trabajo escolar* (1929), d'A. GALÍ.
- ¿Qué es eugenesia?* (1930), de L. DARWIN.
- La coeducación de los sexos* (1932), d'E. HUGUENIN.
- El Psicoanálisis y el alma infantil* (1934), de BAUDOLIN.
- La causalidad física en el niño* (1934), de J. PIAGET.
- La ciencia del carácter* (1935), de BOWEN.
- La Psicología y la nueva educación* (1935), de CLAPARÈDE.
- El juicio moral en el niño* (1935), de J. PIAGET.
- Las primeras manifestaciones de la inteligencia* (1935), de JANET.

A través d'aquestes publicacions, de gran difusió a tot Espanya, tot contrastant-les amb les exhaustives descripcions que féu constar en la memòria de la seva pensió de la JAE, podem aproximar-nos a les aportacions de Joan Comas al coneixement pedagògic, cosa que analitzarem basant-nos en quatre grans temàtiques sobre les quals el pedagog menorquí publicà algun estudi:

a) Pedagogia i psicologia experimental

Diversos foren els cursos que seguí a l'Institut J. J. Rousseau sobre psicologia i pedagogia experimental, ambdues disciplines molt relacionades entre si, sobretot per a Joan Comas, que les estudià pensant en una aplicació escolar sempre. Amb el professor Bovet aprofundí en la pedagogia experimental, mentre que amb Piaget o Claparède ho féu en la psicologia, i arribà a assolir un nivell de coneixements prou elevat.

El tema que més interessà a Joan Comas relacionat amb la pedagogia experimental és l'objectivitat en l'apreciació del treball escolar, tasca que li corresponia realitzar com a inspector. Coneixia bibliografia específica sobre la qüestió a través de la qual havia començat a investigar. D'aquí que, mentre estudiava a l'Institut J. J. Rousseau, es dedicqués a preparar alguns treballs que hi feien referència, així com a analitzar l'obra d'Alexandre Galí, tot aprofitant per traduir-la al castellà i publicar-la a Madrid.²⁵

A més de la traducció de l'obra esmentada, arran dels estudis realitzats sobre l'apreciació del treball escolar i la seva objectivitat, units a l'anàlisi de les possibilitats de les proves psicomètriques a les classes o al laboratori de psicologia experimental, l'inspector Comas –en coautoria amb Regina Lago, la seva esposa– publicà un llibre sobre proves mentals i instrucció, en què defensava l'objectivitat de l'avaluació a través dels tests, postura que s'ha d'entendre en el context de l'època, en què el científicisme i l'experimentalisme imperaven en qualsevol disciplina.²⁶

Si bé reconeixia alguns inconvenients de les proves objectives, com la impossibilitat que el test controlés totes les característiques del que es volia mesurar, o la possibilitat que l'alumne s'habitué a aquestes proves després d'aplicar-les en diverses ocasions, i s'aprenqués les preguntes, criticà severa-

²⁵ Vegeu: GALÍ, Alexandre. *La medida objetiva del trabajo escolar...*, *Op. cit.*

²⁶ Vegeu: COMAS CAMPS, Juan; LAGO, Regina. *La práctica de las pruebas mentales y de instrucción*. Madrid: Publicaciones Revista de Pedagogía, 1934; COMAS CAMPS, Juan; LAGO, Regina. «Las pruebas mentales y de instrucción», *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 143 (novembre de 1933), pàg. 493-497.

ment l'ampli sector d'educadors que negaven la possibilitat de reduir a mesures objectives les activitats i les manifestacions intel·lectuals, i que, per contra, seguien avaluant el treball escolar amb exàmens i puntuacions, fent servir com a criteri únic de valoració la seva percepció de la feina feta. D'aquesta manera, recriminava Joan Comas, era impossible que un inspector pogués comparar dues classes d'una mateixa escola quan tenien mestres diferents. A favor dels tests destacava, en canvi, la seva objectivitat i estandardització.

b) Organització escolar i formació de mestres

Temes com la graduació, l'obligatorietat de l'ensenyament, la distribució de les classes, etc., no només els observà a les escoles suïsses, sinó que els va estudiar amb profunditat a l'Institut J. J. Rousseau. A través de les classes a l'Institut va poder conèixer en quin estat es trobaven les escoles i la formació en altres punts d'Europa (Alemanya, Prússia, Saxònia, Hamburg, Turíngia, Àustria, Estònia, Finlàndia, Txecoslovàquia, Polònia, Anglaterra i França). Un veritable exercici de pedagogia comparada del qual va ser testimoni un article que va enviar a la *Revista de Pedagogia* des de Ginebra, després d'haver assistit a les primeres classes del professor Dottrens, que els va explicar, entre altres coses, la reforma escolar de Viena. Amb aquest article, Comas va aportar un exemple comparatiu sobre la importància de l'escola única.²⁷ Aquesta experiència, entesa com a possibilitat que l'ensenyament, en tots els seus nivells, formés un tot assequible a la mentalitat infantil, sense distinció de grups socials o econòmics, només s'havia aplicat al cantó suís de Ginebra i a Rússia. El retard de l'especialització, allargant la permanència en les escoles primàries amb un programa únic, permetria acostar l'ideal d'ensenyament igualitari i no classista. Joan Comas, de clara tendència ideològica socialista, va ser, durant la seva època, un dels grans defensors de l'escola única.

Altres aspectes d'organització educativa en general sobre els quals va publicar Joan Comas, i que delataven la seva formació a Ginebra, van fer referència a temes com els continguts de l'ensenyament, o la millora de la infraestructura escolar. Va escriure sobre educació moral a l'escola laica, precisament defensant-se de les acusacions d'immoralitat que aquesta rebia de l'Església.²⁸

²⁷ Vegeu: COMAS CAMPS, Joan. «La reforma escolar en Viena», *Revista de Pedagogia* [Madrid], núm. 83 (novembre de 1928), pàg. 497-502.

²⁸ Vegeu: COMAS CAMPS, Joan. *La escuela unificada: laicismo y moral; coeducación*. Segòvia, 1932.

COMAS CAMPS, Joan. «La educación moral y la escuela laica», *Revista de Pedagogia* [Madrid], núm. 126 (juny de 1932), pàg. 266-272.

També va publicar un curiós article sobre mobiliari escolar, motivat pel seu interès per l'antropologia.²⁹

c) Orientació professional

Fou un dels temes que més apassionà Joan Comas, en consonància amb el creixent interès que per a l'orientació professional es notava a tot Europa i els Estats Units. A Barcelona, l'any 1921, ja se celebrà una conferència internacional sobre la Psicotècnia aplicada a l'orientació professional, en què va intervenir Piaget. Per altra banda, funcionaven ja diversos instituts d'orientació professional (Boston, Basilea, Brussel·les, Berlín, Bordeus, Ginebra, París, Barcelona, Londres, Zuric, Estrasburg, etc.). El mateix Joan Comas ja havia publicat un article sobre aquesta qüestió anys abans.³⁰

Durant els mesos que va romandre a Suïssa visità l'escola L'Umanitaria de Milà, centre privat per a la formació professional dels obrers, on s'havia instal·lat un laboratori de Psicotècnia per on passaven tots els alumnes per ser reconeguts físicament i mentalment, per així poder apreciar les seves aptituds per a la realització d'un tipus de feina o altre. En aquesta escola Comas aprecià la pràctica de l'orientació professional estudiada amb anterioritat. A través d'aquestes observacions, i complementant-les amb les classes i conferències a les quals assistí durant l'estada a Ginebra, Joan Comas elaborà un treball en què analitzava quines havien de ser les condicions i aptituds d'un bon mestre, que exposà a l'Institut J. J. Rousseau i que fou l'origen d'un article publicat anys més tard a la *Revista de Pedagogia* amb el títol següent: «Ensayo para la determinación de las aptitudes del maestro».³¹

L'Institut J. J. Rousseau, partint d'alguns estudis realitzats als Estats Units, elaborà un qüestionari per a l'avaluació d'aptituds del professorat, que experimentaren Antipoff i Piaget durant els cursos en què Comas estudià a Ginebra. Això propicià que poguéu seguir de prop aquest experiment, i que fins i tot intentés adaptar-lo a la realitat escolar espanyola. D'aquí que l'any 1935 publicués l'article que acabem d'esmentar sobre aquest tema, tot destacant la

²⁹ Vegeu: COMAS CAMPS, Joan. «La antropología y el mobiliario escolar», *Revista de Pedagogia* [Madrid], núm. 146 (febrer 1934), pàg. 61-68.

³⁰ Vegeu: COMAS CAMPS, Joan. «La orientación profesional y la escuela», *Revista de Pedagogia* [Madrid], núm. 55 (juliol de 1926), pàg. 300-305.

³¹ Vegeu: COMAS CAMPS, Joan. «Ensayo para la determinación de las aptitudes del maestro», *Revista de Pedagogia* [Madrid], núm. 167 (novembre de 1935), pàg. 502-509.

necessitat d'introduir mètodes psicotècnics per a la selecció dels mestres, i no deixar una qüestió tan transcendental com el futur de l'educació a professionals dels quals sols es podia garantir que havien adquirit alguns coneixements científics, literaris i pedagògics que es veien a les tradicionals oposicions. Comas proposava la realització d'un assaig d'avaluació de les aptituds dels mestres a través d'un qüestionari –elaboració, aplicació, anàlisi de resultats i posterior perfeccionament– de manera semblant al que havia vist a Ginebra. Tenint ja la bateria de preguntes elaborada, possiblement aquest assaig hauria estat una realitat si no hagués començat la guerra de 1936.

d) Els mètodes de l'escola activa

L'escola activa o Nova Educació, com l'anomena l'inspector, fou un dels principals motius de la seva estada a Suïssa. Hem de destacar l'interès que demostrà per dues experiències pedagògiques concretes: el mètode rus de complexos i el sistema Winnetka.

El mètode rus de «complexos» fou un dels temes d'estudi que elegí Joan Comas per treballar-hi amb profunditat durant les primeres setmanes del curs 1928-29, puix que era poc conegut fins aleshores, atesa la dificultat de l'idioma i la llunyania del país on s'havia aplicat. Com a resultat d'aquest treball, Joan Comas pronuncià una conferència a classe que, gairebé de manera immediata, fou publicada a la *Revista de Pedagogia*, ja que el tema era desconegut a Espanya i suposava una nova aportació.³² De l'estudi de les noves orientacions del sistema educatiu rus se n'havien derivat interpretacions molt diverses i fins i tot contradictòries, sobretot pel condicionant ideològic que el definia. Comas intentà aproximar-s'hi convençut que podia aportar al coneixement pedagògic un exemple real dels avantatges i problemes que havia tingut l'aplicació a gran escala d'aquest mètode d'escola activa. Derivada dels postulats marxistes, la pedagogia russa havia intentat fer participar els nens del treball i la vida social. El mètode de «complexos» es fonamentava més en condicionants sociològics que en pedològics. Ideat per Blonskij, professor de pedagogia i bon coneixedor de l'escola nova europea, aquest mètode pretenia combinar la interpretació radical de les idees marxistes del treball productiu amb l'educació intel·lectual, i adaptar les característiques de la pedagogia liberal (autogovern, respecte per l'interès del nen, etc.) al marxisme pedagògic, partint de la convicció que

³² Vegeu: COMAS CAMPS, Joan. «El método ruso de complejos», *Revista de Pedagogia* [Madrid], núm. 86 (febrer de 1929), pàg. 57-64.

l'estat de la naturalesa contenia latents les formes universals del comunisme. Joan Comas es manifestava admirador de la pedagogia russa, la qual cosa no li impedia fer algunes crítiques al seu sistema educatiu, com l'absència d'assignatures tècniques de base, com l'escriptura o el càlcul, o el contingut dogmàtic d'estudis com el treball, que havia acabat per allunyar-lo de la seva pràctica real. Tanmateix, considerava Rússia com un dels països més progressistes des del punt de vista pedagògic.

Els paral·lelismes i divergències entre la pedagogia marxista i l'educació activa liberal –Escola Nova– van ser centre d'interès per a un Joan Comas de sòlides conviccions ideològiques i polítiques. Per aquest motiu no ha d'estranyar que, a més del mètode de «complexos» rus, s'interessés a aprofundir sobre el coneixement d'un sistema pedagògic individualista sorgit del liberalisme burgès nord-americà: el sistema Winnetka. Estant a Ginebra elaborà un treball sobre aquest sistema que va exposar a l'Institut J. J. Rousseau, i que posteriorment publicà en forma de llibre a Espanya.³³ Havia tingut la possibilitat d'observar l'aplicació d'aquest mètode a Suïssa, i havia arribat a la conclusió que era el més complet dels mètodes d'ensenyament individualitzat creats fins llavors. En el seu treball, Comas analitza els pilars que sustentaven aquest sistema, els continguts –inclosos els llibres de lectura–, metodologia i avaluació del sistema, així com els diferents tipus de tests de control i les proves objectives dissenyades per Washburne. D'aquesta manera donava a conèixer a Espanya una experiència renovadora nord-americana, gairebé desconeguda en aquells moments.

5. A TALL DE CONCLUSIÓ

De l'anàlisi de les temàtiques estudiades i dels àmbits en els quals féu les seves aportacions posteriors, podem acabar destacant alguns punts que determinaren el caràcter de les pensions de Joan Comas. Intentant no ser gaire repetitius respecte al que s'ha dit fins ara, resumirem aquests punts en dues idees: per una part la profunditat teòrica en l'estudi de les diverses tendències pedagògiques noves del moment, i per l'altra, la influència de l'experimen-

³³ Vegeu: COMAS CAMPS, Joan. *El sistema Winnetka en la pràctica*. Madrid: Publicaciones Revista Pedagogía, 1930. Com a síntesi d'aquesta obra, publicà un article a la *Revista de Pedagogía*. Vegeu: COMAS CAMPS, Joan. «Caracteres generales del sistema Winnetka», *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 99 (març de 1930), pàg. 116-122.

talisme pedagògic i psicològic. Joan Comas tingué la possibilitat d'estudiar la diversificació de tendències dintre de l'heterogeni moviment de l'escola nova: individualitzadora, globalitzadora, socialitzadora i autoeducadora, així com l'avantatge de poder observar l'aplicació d'alguns mètodes característics d'aquestes tendències: Montessori, Decroly, Winnetka, Dalcroze, etc. La profunditat amb què va estudiar el moviment de l'escola nova en general, sobretot des del punt de vista teòric, li atorgà una gran capacitat crítica, que demostrà a l'hora d'analitzar experiències pedagògiques avantguardistes que no havia vist aplicar mai, com el mètode de «complexos» rus, i alhora donar-les a conèixer a Espanya. Els escrits posteriors de Joan Comas arran de la seva estada a Ginebra no foren, doncs, merament expositius. Va ser capaç d'esbrinar la confluència entre la pedagogia liberal de l'escola nova i la pedagogia marxista del sistema de Blonskij, tot analitzant el que de positiu podia aportar la concepció marxista de l'ensenyament, alhora que estudià acuradament un altre mètode aparentment contraposat: el sistema Winnetka. Per altra part, seguint les darreres aportacions d'homes com Claparède, Bovet o Ferrière, Joan Comas compartí plenament les inquietuds per la psicologia experimental, la pedagogia experimental i la psicologia pedagògica, sobre l'estudi de les quals era capdavantera Ginebra. La confiança, tal volta excessiva, en les proves objectives s'ha d'entendre en relació amb el científicisme i l'experimentalisme propis del moment, i això unit al fet que Joan Comas tingués una sòlida formació científica. Hom sap que, amb els anys, Comas hauria anat moderant el seu interès per aquests tipus de proves adreçades al control de factors relacionats amb l'ensenyament, però no hi ha dubte que l'experimentalisme pedagògic aportà notables progressos en un moment en què s'intentava superar el tradicionalisme pedagògic. Aquesta inquietud per l'experimentalisme el portà, també, a interessar-se per l'orientació professional, que durant la dècada dels anys vint havia viscut un notable progrés gràcies també a les proves objectives aplicades a la selecció de personal. Els gabinets d'orientació professional instal·lats en algunes ciutats europees se servien dels avenços de la psicologia i la pedagogia experimental per mesurar objectivament les capacitats i aptituds dels futurs treballadors, així com els centres de formació professional també feien servir aquests tests per orientar els seus alumnes cap a un tipus de professió o altre. Pensem, doncs, que l'interès per l'orientació professional de Joan Comas es derivava d'aquesta formació experimentalista i científicista, que, si bé ja l'havia iniciada a Espanya, sens dubte culminà a Ginebra.

Joan Comas és, doncs, l'exemple que il·lustra més bé la importància del coneixement teòric, molt per damunt de la simple observació pràctica, a l'hora

de poder aportar coneixements nous dels quals es podrien derivar pràctiques innovadores. Creiem que s'ha de valorar en la seva justa mesura la gran aportació teòrica que Joan Comas va realitzar a Espanya. Altres professionals de l'educació van viatjar a l'estranger per observar diferents pràctiques pedagògiques, i això va suposar un incentiu en el seu treball i autoformació posterior. Però Comas pertany al reduït grup de pedagogs espanyols becats per la JAE que, més que fer observacions pràctiques, aprofundí en coneixements teòrics a través dels quals s'edificaven els pilars de possibles pràctiques renovadores. Per aquest motiu creiem que la seva aportació posterior a la pedagogia espanyola a través de publicacions de difusió estatal resulta imprescindible per analitzar amb serietat i profunditat qui va introduir la nova educació a Espanya. Perquè abans de qualsevol nova experiència pedagògica, alguns professionals del nostre país –entre ells hi hauria Comas– van ser capaços d'assimilar nous coneixements teòrics que havien de canviar la pràctica educativa de l'escola a Espanya. Si no hagués estat per la guerra de 1936, probablement el procés de renovació educativa a Espanya hauria seguit avançant, i les relacions tan fructíferes amb Europa s'haurien consolidat a través de noms com el del mateix Joan Comas.

Historia, memoria y olvido del exilio republicano. El Colegio Madrid y su contribución a la renovación pedagógica en México¹

History, memory and obscurity of the Republican exile. The Madrid School and its contribution to pedagogical renewal in Mexico

Patricia Delgado Granados

patdelgado@us.es

Universidad de Sevilla (Espanya)

Data de recepció de l'original: abril de 2013

Data d'acceptació: juny de 2013

RESUM

Una conseqüència de les noves mirades historiogràfiques del segle XX ha estat la revalorització de la història en la construcció del passat. Al voltant d'aquesta qüestió s'inicia aquest treball, on es posa de manifest el valor en la construcció de la identitat col·lectiva, ahora que s'assenyala la importància de la dimensió moral en la tasca de l'historiador i els riscos que ocasiona l'amnèsia històrica. En aquest sentit, el present estudi analitza un episodi encara poc explorat —l'exili republicà a Mèxic— i l'important rellevància educativa dels seus protagonistes, un bon nombre de professionals de l'ensenyament i de joves en edat escolar. Aquestes circumstàncies influeixen en l'amplitud d'iniciatives pedagògiques portades a terme per mestres, professors i inspectors de l'Estat espanyol, entre les quals cal fer

¹ Artículo elaborado en el marco del proyecto «Reconstruir la memoria del exilio republicano. El proyecto educativo en México», financiado por la Universidad de Sevilla (Ayudas del Plan Propio de Investigación de la Universidad de Sevilla, 2011/2012).

esment de la creació d'una de les institucions més emblemàtiques: el Colegio de Madrid, referent fonamental de la influència de la Institució Lliure d'Ensenyança i de l'Escola Nova fora d'Espanya. Considerem que recuperar la història d'aquesta institució implica, a més d'un exercici didàctic de conscienciació del significat de la història en el present, un exercici de justícia o reparació del dany moral envers els exiliats. La seva vigència és un clar exemple de la simbiosi hispanomexicana, que s'ha anat configurant durant més de seixanta anys i que s'aprecia en l'actualitat. Per a la seva reconstrucció històrica s'han analitzat diverses fonts escrites d'arxiu i fotogràfiques conservades sobre aquest tema, posant especial atenció als arxius del Colegio de Madrid a Mèxic (ACM) i del Comitè Tècnic d'Ajuda als Republicans Espanyols (CTARE), així com a la premsa mexicana de l'època.

PARAULES CLAU: Memòria i història, exili republicà, franquisme, Mèxic.

ABSTRACT

One consequence of the new historiographical views of the 20th century is the revaluation of history in the construction of the past. Around these issues this study begins, where we demonstrate the value in the construction of the collective identity, whilst pointing out the importance of the moral dimension in the work of historians and the risks caused by historical amnesia. Along these lines, the present study analyses a hitherto poorly explored episode –the Republican exile in Mexico– and the significant educational relevance of its protagonists, made up of a large number of teaching professionals and of schoolchildren. These circumstances influenced the breadth of educational initiatives carried out by primary and secondary school teachers, and inspectors in the Spanish State, amongst which it is worth noting the creation of one of the most emblematic institutions –the Madrid School– a fundamental example of the influence of the *Institución Libre de Enseñanza* [Free Institution of Education] and of the New School outside Spain. We consider that retrieving the history of this institution entails, besides a didactic exercise of raising the awareness of the meaning of history in the present, an exercise in justice or in repairing the moral damage towards the exiles. Their current validity is a clear instance of the Hispanic-Mexican symbiosis that has taken shape over more than sixty years and which can be appreciated nowadays. For this historical reconstruction, diverse written and photographic archive sources on this issue were analysed, paying special attention to the archives of the Madrid School in Mexico (ACM) and of the Technical Committee to Aid Spanish Refugees (CTARE), as well as the Mexican press of the time.

KEY WORDS: Memory and history, Republican exile, Francoism, Mexico.

RESUMEN

Una consecuencia de las nuevas miradas historiográficas del siglo XX ha sido la revalorización de la historia y la memoria en la construcción del pasado. En torno a estas cuestiones se inicia este trabajo, poniendo de manifiesto su valor en la construcción de una identidad colectiva, a la vez que se señala la importancia de la dimensión moral en el quehacer histórico, y los riesgos que conlleva la amnesia histórica. En este sentido, el presente estudio analiza un episodio histórico aún poco explorado –el exilio republicano en México– y la destacada relevancia educativa de sus protagonistas, formado por un buen número de profesionales de la enseñanza y de jóvenes en edad escolar. Estas circunstancias influyeron en la amplitud de iniciativas pedagógicas llevadas a cabo por maestros, profesores e inspectores españoles, entre las que destacó la creación de una de las instituciones más emblemáticas –el Colegio Madrid–, referente fundamental de la influencia de la Institución Libre de Enseñanza y de la Escuela Nueva fuera de España. Consideramos que recuperar la historia de esta institución implica, además de un ejercicio didáctico de concienciación del significado de la historia en el presente, un ejercicio de justicia o reparación del daño moral hacia los exiliados. Su vigencia es un claro ejemplo de la simbiosis hispano-mexicana que se ha ido configurando durante más de sesenta años y que se aprecia en la actualidad. Para su reconstrucción histórica se han analizado diversas fuentes escritas de archivo y fotográficas conservadas al respecto, prestando especial atención a los archivos del Colegio Madrid de México (ACM) y del Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles (CTARE), así como a la prensa mexicana de la época.

PALABRAS CLAVE: Memoria e historia, exilio republicano, franquismo, México.

1. INTRODUCCIÓN: HISTORIA, MEMORIA Y OLVIDO

La historia y la memoria, como ya han señalado diversos autores, constituyen procesos interrelacionados y mutuamente implicados en la rememoración del pasado y en la afirmación de una identidad cultural construida en el presente.²

² Sobre la dialéctica de los conceptos de Historia y Memoria remitimos a trabajos como: ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coord.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2002; FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «Usos y dimensión moral de la memoria y el olvido en la Historia de la Educación», *Sarmiento, Anuario Galego de Historia da Educación*, núm. 10 (2006), pp. 25-58; GARCÍA CÁRDEL, Ricardo. «La manipulación de la memoria histórica», *Historia a Debate*, Tomo I (1995), pp. 291-298; RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid: Trotta, 2005; SÁNCHEZ LEÓN, Pablo e IZQUIERDO MARTÍN, Jesús (Ed.). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el Siglo XXI*, Madrid: Siglo XXI, 2008.

Ambas «nacen de una misma preocupación y comparten un mismo objeto: la elaboración del pasado»,³ aunque adoptan una forma de contraposición, ya que la memoria es vida y la historia es la recuperación siempre incompleta de lo que ya no existe.⁴

Desde un prisma moral, la historia es entendida como una herramienta social, política y cultural para el presente que abarcaría, en líneas generales, tres grandes ámbitos: las políticas sociales de la memoria, las asignaturas de Historia en la enseñanza obligatoria y la historiografía memorística, y cuya práctica serviría de soporte de la «moral social» y de construcción de la identidad individual y colectiva.⁵ En el caso de España, como señala Colmeiro, persiste el «síndrome de la amnesia histórica contemporánea como enfermedad de carácter crónico».⁶ El ejemplo más singular de esta ausencia se aprecia precisamente en la educación donde resulta particularmente sintomático el desconocimiento de los estudiantes sobre la historia reciente de su país. Estas jóvenes generaciones –paradójicamente ciudadanos de una sociedad democrática, libre y acomodada– han sido desposeídas de una parte esencial de su identidad, han sido desheredadas de memoria histórica, la que forma parte del legado moral e intelectual de cualquier ciudadano. Es decir, se les ha arrebatado la oportunidad de conocer su pasado común, de valorar su presente y, en definitiva, de identificar y comprender sus rasgos identitarios como colectivo y como individuo.⁷

Ahora bien, frente a este deseo por olvidar y no recuperar el pasado, también se produce lo que Todorov ha denominado el «delirio conmemorativo» por recordar y vivenciarlo.⁸ Seguramente, como advierte Juan Manuel Fernández Soria, porque las dos, memoria y olvido, son igualmente necesarias.⁹ La cuestión subyacente en este debate radica, a grandes rasgos, en considerar si silenciar el

³ TRAVERSO, Enzo. *El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política*, Madrid: Marcial Pons, 2007, p. 21.

⁴ NORA, Pierre. «Entre Mémoire et Histoire. Le problème des lieux», *Les lieux de mémoire*. La République. Vol. I. París: Gallimard, 1984.

⁵ Precisamente la pluralidad de identidades implica la pluralidad de «memorias colectivas». Ver: DE LA CALLE VELASCO, M. Dolores y REDERO SAN ROMÁN, Manuel (Coords.) *Guerra Civil: historia, memoria, documentos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006.

⁶ COLMEIRO, José F. *Memoria histórica e identidad cultural. De la posguerra a la postmodernidad*. Barcelona: Anthropos, 2005, p. 277.

⁷ Este gran vacío histórico se visibiliza, por ejemplo, en los planes de estudio de la educación obligatoria.

⁸ TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 39.

⁹ FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «Usos y dimensión de la memoria y el olvido en la historia de la educación», *Sarmiento*, núm. 20, 2006, p. 28.

pasado contribuye a la uniformidad de pensamiento, a la desmovilización, a la ausencia de subversión favoreciendo, con ello, la cohesión social; o, por el contrario, en creer que reconstruir los hechos implica la reformulación constante de nuevas preguntas que enriquezcan, en definitiva, las interpretaciones, rechazando pues una visión monista y uniforme.¹⁰ Como señala Jacques Le Goff: «Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia, son reveladores de esos mecanismos de manipulación de la historia colectiva [...]. La memoria colectiva no es sólo una conquista: es un instrumento y una mira de poder».¹¹

Para el historiador Edward H. Carr, la historia y la moral van íntimamente unidas, ya que los datos históricos presuponen cierto grado de interpretación y las interpretaciones históricas conllevan inherentemente juicios morales o juicios de valor en los que no se puede ser imparcial.¹² Según este planteamiento, la historia –como disciplina que gestiona la memoria– tiene una función esencialmente crítica en cuanto que ayuda a comprender y a situarse en el lugar del «otro», proporcionando herramientas de análisis y de reflexión para la construcción de una identidad social más integradora y colectiva. Mirar y recuperar nuestro pasado reciente, lejos de revanchas inútiles, debería implicar no sólo un ejercicio de justicia, sino también un ejercicio didáctico de concienciación del significado de la historia en el presente, de la importancia de conocer los hechos históricos para forjar nuestro propio criterio moral y político. Como recuerda Pablo de Greiff,¹³ preservar la memoria requiere respetar la diversidad de identidades a lo que se opone el pensamiento único postmoderno. Porque ¿cómo se puede admitir el pasado sin haberlo asumido? ¿Cómo se puede afirmar quiénes somos y qué queremos ser si se desconoce quiénes hemos sido y qué queríamos ser? Estas cuestiones, entre otras, rezuman en un lenguaje, a veces, olvidado, trastocado o desconocido... Como advierte Andreas Huyssen, el pasado es frecuentemente evocado para proveer

¹⁰ Marquard, desde un punto de vista antropológico y hermenéutico, sitúa al individuo como un ser finito que necesita compensar carencias y conectar con tradiciones. Pretende así resaltar lo humano en su particularidad, en su finitud, lo que conlleva contextualizarlo en el espacio y en el tiempo. MARQUARD, Odo. *Las dificultades con la Filosofía de la Historia*. Valencia: Pre-textos, 2007.

¹¹ LE GOFF, Jacques. *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós, 1991, p. 134.

¹² CARR, Edward H. *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel Historia, 1999, p. 106.

¹³ GREIFF, Pablo de. «Juicio y castigo, perdón y olvido. Dos políticas inadecuadas para el tratamiento de violadores de derechos humanos», *Debats*, núm. 54, 1995, 15-48.

aquello que no logró brindar el futuro.¹⁴ En este proceso hermenéutico la historia, la memoria y el olvido participan de un horizonte común: aquél en el que se inscribe la pregunta acerca de la representación del pasado...¹⁵ Para Emilio Lledó lo grave no es ese olvido producto de la vejez: «[...]», sino el olvido que alcanza a la semilla de la vida en aquel tiempo en que debiera madurar y germinar. Olvido no es en este caso pérdida de la memoria, sino imposibilidad de adquirirla, imposibilidad de que el presente no se consuma todo en el instante mismo en que es percibido».¹⁶

Ahora bien, si importante puede resultar rescatar la memoria no lo es menos su interacción con la propia sociedad a la que finalmente va destinada. Precisamente porque es la sociedad y sus instituciones las que tienen que expresar el reconocimiento de una deuda y la reparación moral, al menos, con quienes sufrieron por causa de un régimen político la falta de libertades. En este sentido, el exilio republicano, como denuncia Agustín Sánchez, sigue siendo un episodio histórico poco explorado e insuficientemente asimilado «lleno de penumbras y cargado de fuerza interpoladora».¹⁷ Adentrarnos en su historia implica, lejos de revanchas inútiles, un ejercicio de justicia o reparación del daño moral hacia los exiliados, además de un ejercicio didáctico de concienciación del significado de la historia en el presente, forjando nuestro propio criterio moral e intelectual. La memoria del exilio es una memoria de costos humanos y sociales, más que de casuísticas coyunturales, pues, como señala Benjamin Walter, uno de los aspectos fundamentales que debemos aprender de las catástrofes humanitarias, como fue la guerra civil y el exilio repu-

¹⁴ HUYSEN, Andreas. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 7.

¹⁵ RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003. Es interesante resaltar que Ricoeur, en la línea de Heidegger y Gadamer, presta especial atención a la relación inherente e ineludible entre el ser y el significado o sentido del mundo.

¹⁶ LLEDÓ, Emilio. *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica, 1992, p. 153.

¹⁷ SÁNCHEZ ANDRÉS, Agustín. *Un capítulo de la memoria oral del exilio. Los niños de Morelia*. Madrid-Morelia: Comunidad de Madrid-UMSNH, 2002, p. 99. El término «exilio» convoca a diferentes interpretaciones y actitudes relacionadas con las palabras de transterrado, refugiado, aterrado, desterrado y, en definitiva, con la búsqueda de un verdadero concepto de tierra y patria. Algunos de los trabajos más completos sobre la historiografía del exilio a México son los siguientes: ABELLÁN, José Luis. *El exilio español en 1939*, Vol. 6, Madrid: Taurus, 1976; ese mismo autor efectúa una interesante valoración cualitativa en ABELLÁN, José Luis. «Significado y proyección histórica del exilio de 1939», *50 Aniversario del Exilio Español*, Madrid: Pablo Iglesias, 1989, pp. 33-46; ABELLÁN, José Luis. *El exilio español en México*, Madrid: Ministerio de Cultura, 1983; HERNÁNDEZ DE LEÓN PORTILLA, Ascensión. *España desde México: vida y testimonio de transterrados*. Madrid: Algaba Ediciones, 2003; RUBIO, Javier. *La emigración de la guerra civil 1936-1939. Historia del éxodo que se produce al final de la 11 República española*. Vol. 3. Madrid: San Martín, 1977.

blicano, es que los sistemas políticos que valoran más las causas que las víctimas no pueden encontrar amparo en la ética.¹⁸ Es, por tanto, la historia social y personal de miles de exiliados que padecieron directamente la acción punitiva del franquismo; la historiografía recuperada de miles de españoles repudiados en la dictadura de Franco y, posteriormente, olvidados en la democracia: «[...] una forma de devolver la memoria y la dignidad que se les arrebató».¹⁹

2. LA DIÁSPORA REPUBLICANA A MÉXICO: LAS DOS ESPAÑAS

A la hora de introducirnos en el exilio español de 1939 a México hay que tener presente que el alzamiento fascista en 1936 y la victoria de Franco constituyeron la línea divisoria entre dos periodos que marcaron, a su vez, la España de dos bandos: el de los «vencedores» y el de los «vencidos».²⁰ Las consecuencias más inmediatas de estos sucesos se concretaron precisamente en el exilio masivo de miles de españoles.²¹ Nunca en la historia de España se había producido un fenómeno de tal naturaleza y de tales características, convirtiéndose México en el principal país de acogida en tierras americanas.²²

¹⁸ BENJAMÍN, Walter. «Hacia la crítica de la violencia», *Obra Completa IIII*, Madrid: Abada, 2007, p. 187.

¹⁹ FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «Usos y dimensión de la memoria y el olvido en la historia de la educación», *Sarmiento*, núm. 20, 2006, p. 31.

²⁰ Véanse: VILANOU TORRANO, Conrad. «El exilio pedagógico en México: Roura-Parella y las Ciencias del Espíritu», VILANOU TORRANO, Conrad i MONTSERRAT MOLAS, Josep (Eds.) *Mestres i Exili*. Barcelona: ICE, 2003, pp. 161-197; ROMERO, Milagrosa. *La oposición durante el franquismo/3: el exilio republicano*. Madrid: Encuentros Ediciones, 2005; PONS PRADES, Eduardo. *Los niños republicanos. El exilio*. Madrid: Oberón, 2005; FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 12, 2008, pp. 13-40; MARQUÉS SUREDA, Salomó. «Sobre l'exili del magisteri republicà (1936-39). Reflexions y suggeriments», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 12, 2008, pp. 41-64; SUREDA GARCIA, Bernat. «La Guerra Civil i el trencament de la política educativa republicana», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 12, pp. 7-9.

²¹ COLMEIRO, José F. *Memoria histórica e identidad cultural. De la posguerra a la postmodernidad*. Barcelona: Anthropos, 2005. Al otro lado del Atlántico, la dictadura franquista aplicaba la Ley de Responsabilidades Políticas, de 9 de febrero de 1939, por la que: «se declara la responsabilidad política de las personas que contribuyeron a crear o agravar la subversión de todo orden de que se hizo víctima a España y de aquellas que se hayan opuesto o se opongan al Movimiento Nacional con actos concretos o con pasividad grave» (artículo 1º).

²² Aunque se desconoce con exactitud el número de exiliados, las diversas fuentes del CTARE, registros de embarque y archivos del Ministerio de Exterior en España, manejan cantidades que superan las veinticinco mil personas de distinta procedencia política, social, cultural y generacional. Periódico *El Nacional*, de 5 de marzo de 1939. BALCELLS, José María y PÉREZ BOWIE, José Antonio (Eds.). *El exilio cultural de la Guerra*

En efecto, la emigración a tierras mexicanas si la comparamos a otros países de Europa y América se caracterizó por una serie de aspectos concretos que han marcado el devenir de su historia y de su identidad: el alto porcentaje de niños y mujeres (más del 68% de los exiliados viajaron con sus familiares); la existencia de una política asistencial formada por distintos organismos republicanos encargados de organizar y facilitar la evacuación; y el gran número de exiliados científicos, intelectuales, empresarios y políticos.²³ Para el gobierno mexicano el asilo español implicaba, además de un deber de solidaridad humana, la posibilidad de «recibir la mejor inmigración [...]. Los refugiados ibéricos no serían problema».²⁴ El objetivo era contribuir al «estrechamiento de un grupo relacionado por raza y espíritu a los mexicanos y que desempeñaran un papel en el desarrollo de México»;²⁵ un desarrollo no sólo intelectual sino también poblacional.

En el Preámbulo de la Ley General de Población de 1939 se resaltaba la necesidad de reducir el escaso crecimiento demográfico mediante la inmigración procedente principalmente de «razas afines», la repatriación y el crecimiento natural de la población mexicana. El presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) se comprometía así a recibir a un número ilimitado de españoles siempre y cuando el gobierno republicano se hiciera cargo de los gastos de transporte y acomodo.²⁶ Esta decisión política no fue bien acogida en ciertos colectivos, tales como la derecha mexicana, la colonia española favorecedora de la sublevación militar, la clase popular que identificaba al emigrante con la colonización, etc.²⁷ Las distintas concepciones políticas e ideológicas existentes en el país reflejaban, en definitiva, la vieja colonia —«inmigrante económico»— y los refugiados —«inmigrantes políticos»—; una distinción que ya se evidenció

Civil, 1936-1939. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001; FRESCO, Mauricio. *La emigración republicana española. Una victoria de México*. México: Editores Asociados, 1950.

²³ PLA BRUGAT, Dolores. «El exilio español a México: composición y perspectivas de análisis», *México en el arte*, núm. 22, México, 1989, p. 7.

²⁴ Periódicos nacionales *La Prensa*, de 27 de julio de 1939 y *El Nacional*, de 17 de marzo de 1939, respectivamente. Ambos publicados en México D.F.

²⁵ FAGEN, Patricia W. *Transterrados y ciudadanos. Los republicanos españoles en México*. México: FCE, 1975.

²⁶ SALAZAR ANAYA, Delia. *La población extranjera en México (1895-1990). Un recuento con base en los Censos Generales de Población*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1996.

²⁷ La prensa conservadora tachó de irresponsable la actitud cardenista ante los enfrentamientos con el colectivo de españoles que competían con los trabajadores nacionales y ponían en peligro la paz del país Véanse: REYES, Alfonso. «Mis gachupines», *El Universal* [México], 15 de noviembre de 1939; ELIZONDO, Beatriz. «El problema migratorio de México», *La Prensa*, 26 de mayo de 1939.

en 1939 cuando Benjamín Jarnés matizó entre el «exiliado» que se le presuponía una misión de defensa de la identidad de España, y el «emigrante» que iba a otro país en busca de fortuna.²⁸ En el propio diario de expedición del Ipanema, concretamente, en el artículo titulado *Trabajar*, de su número 25 de 7 de julio de 1939, se reproducía esta idea preconcebida de unos y otros: «Hoy llegaremos a México. Dentro de unas horas las costas del país que nos acoge, se ofrecerán prometedoras a nuestros ojos. Pero ¡qué promesas más distintas para nosotros las que nos brindan las costas americanas de las que ofrecían a los antiguos emigrantes! Antes, los españoles llegaban a América en busca de fortuna. Para ellos no existían escrúpulos. Sólo el afán de hacer dinero había guiado su ruta a través del Atlántico. [...] Los emigrantes del Ipanema son emigrados políticos. Tienen conciencia de lo que significa su emigración. A México no vamos ninguno a hacer fortuna. Vamos simplemente a trabajar para vivir».²⁹

Para el exiliado republicano, a diferencia de los de la vieja colonia, su llegada se había producido por razones políticas y asumían una responsabilidad histórica, social y moral con su país: revalorizar la identidad de la Segunda República Española.³⁰ Un reto político e ideológico que implicaba una nueva dimensión en el discurso identitario consistente en demostrar a la comunidad mexicana la legitimidad del gobierno republicano y su honorabilidad con respecto a la colonia española ya residente. Esta situación, como señala Soldevilla, dificultó la cohesión entre los españoles y, por tanto, las posibilidades de establecer redes sociales de acogida.³¹ En los refugiados se acentuó el valor del exilio y del compromiso político con España, trascendiendo en la creación de instituciones culturales y educativas, como el caso del Colegio Madrid, que ayudaran a canalizar y revalorizar los principios ideológicos y políticos de la

²⁸ Número 3 del Diario del Sinaia, correspondiente al domingo 28 de mayo de 1939.

²⁹ Información extraída de la publicación de SERRANO MIGALLÓN, Fernando. *Los barcos de la libertad: Diarios de viaje: Sinaia, Ipanema y Mexique (mayo-junio de 1939)*. México: Colegio de México, 2010, p. 99.

³⁰ CORDERO OLIVERO, Inmaculada. *Los transferrados y España: un exilio sin fin*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1997, p. 18. Sobre el exilio republicano en México, véase: LIDA, Clara. *Una inmigración privilegiada: comerciantes, empresarios y profesionales españoles en México los siglos XIX y XX*. Madrid: Alianza Editorial, 1994; LIDA, Clara. *Inmigración y exilio: reflexiones sobre el caso español*. México: Siglo XXI, 1997; MATESANZ, José Antonio. *México y la República española: antología de documentos: 1931-1977*. México: Centro Republicano Español, 1978.

³¹ SOLDEVILLA ORIA, Consuelo. *El exilio español (1808-1975)*. Madrid: Arco/Libros, 2001, p. 72.

Segunda República.³² En definitiva, se trataba de «buscar nuevas formas de protección de su cultura, es decir, de sus valores, de sus normas de conducta, de su tradición».³³

3. EL COLEGIO MADRID: EJEMPLO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

No cabe duda que uno de los problemas más importantes con los que se enfrentaron los exiliados republicanos fue el tema de la educación de sus hijos, ya que las instituciones educativas mexicanas no estaban dotadas para atender tal aumento de población escolar. La creación oficial en marzo de 1939 del Comité Técnico de Ayuda a los Refugiados Españoles (CTARE), dirigido por José Puche –y su filial mexicana, el Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles (SERE), presidida por Juan Negrín López–³⁴ y la Junta de Auxilio o Ayuda a los Republicanos Españoles (JARE) –con Indalecio Prieto Tuero al frente–, supuso la sistematización de la asistencia a miles de republicanos en tierras mexicanas.³⁵ Estos organismos, de signo político distinto, tendrán un papel decisivo en el auxilio de los exiliados a su llegada al nuevo país, ayudándoles en problemas básicos como la asistencia médica o escolar. Entre sus iniciativas destacó la puesta en marcha de una red de centros educativos, creados por y para españoles, que permitió la dotación de plazas escolares a la

³² Uno de los pasos más importantes en el reconocimiento del exilio republicano fue la Ley 3/2005, de 18 de marzo, por la que se reconocía una prestación económica y asistencia sanitaria a los españoles desplazados al extranjero durante su minoría de edad. Esta norma supuso además un reconocimiento histórico a un colectivo concreto de españoles: los denominados «Niños de la Guerra». Véase: MINISTERIO DE JUSTICIA. *Recopilación de normativa sobre Memoria Histórica*. Madrid: Ministerio de Justicia, 2010, p. 244.

³³ SEGOVIA, Rafael. «La difícil socialización del exilio», *Leviatán*, núm. 59, 1995, p. 112.

³⁴ Conocido también como Servicio de Evacuación de los Republicanos Españoles, fue creado de manera oficial en marzo de 1939 en la capital francesa, y supuso uno de los principales órganos de asistencia y evacuación a los miles de españoles que cruzaron la frontera francesa por los Pirineos. Como representación del SERE en México se crea el Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles (CTARE). Véase: SIMÓN, Ada y CALLE, Emilio. *Los barcos del exilio*. Madrid: Ed. Oberón, 2005.

³⁵ Con sede en México D.F., la JARE contó con el apoyo incondicional de Lázaro Cárdenas hasta la llegada al poder del presidente Manuel Ávila Camacho. La JARE estableció una serie de centros educativos por toda la geografía mexicana (Torreón, Tampico, Tapachula, etc.) a los que se les englobó con el nombre de *Colegio Cervantes*. Asimismo, el gobierno mexicano inició un ambicioso programa de construcción de escuelas por todo el territorio nacional, dando prioridad a las distintas modalidades de la educación rural y al papel del maestro como elementos claves para erradicar los índices de analfabetismo de la población mexicana. Destacar que, pese a la decisiva labor en los años cuarenta de estos organismos de auxilio republicano, sigue existiendo un vacío historiográfico. Véase: MENESE MORALES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana, 1988, pp. 23-27.

población infantil y de contratos a profesores, pedagogos e inspectores exiliados, que sumaban alrededor del millar.³⁶

El Colegio Madrid de México, que debe su nombre a la heroica defensa del gobierno republicano a la capital durante la Guerra Civil, fue una de las principales instituciones educativas fundadas por los republicanos españoles. Cronológicamente representó la última institución del exilio español y su existencia supuso una gran ayuda a la emigración de estos primeros años por la amplia oferta de servicios prestados (asistencia médica, camiones, comedores, etc.).³⁷ Una maestra del colegio recordaba que: «[Los padres] tienen la tranquilidad de que sus hijos están seguros, bien alimentados.... vestidos, calzados, progresando en sus estudios, vigiladas sus condiciones de salud por médico y dentista especializados».³⁸

El nuevo centro, a diferencia de las otras instituciones educativas del exilio, fue fundado y financiado enteramente por la JARE, especialmente por su presidente –el dirigente socialista Indalecio Prieto– y su Delegado en México –José Andreu Abelló–. Los motivos que justificaron su puesta en marcha se debieron a las necesidades coyunturales de acomodar a un amplio grupo de jóvenes españoles becados por la JARE y al cierre del Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón. Se trataba, pues, de evitar distribuir a los jóvenes en escuelas sobre las que la Junta no tuviese control. En palabras de Indalecio Prieto: «Nos preocupaba la educación de multitud de niños españoles que no tenían centros de enseñanza propios, y como no nos satisficiera el distribuirlos en escuelas sobre las que la Junta no tuviese un indispensable control, decidimos crear el “Colegio Madrid”».³⁹

³⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «Maestros, inspectores y pedagogos en el exilio de 1939», BALCELLS, José María y PÉREZ BOWIE, José Antonio (Eds.). *El exilio cultural de la Guerra Civil, 1936-1939*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002, p. 100.

³⁷ En 1939 se habían fundado el Instituto Luis Vives, la Academia Hispano-Mexicana, los denominados «Colegios Cervantes» y el Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón, contruidos con las aportaciones de la SERE. Para consultar información sobre estos centros resultan de gran interés los siguientes trabajos, entre otros: GARCÍA DE FEZ, Sandra. «Una escuela desconocida del exilio: la polémica en torno al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, núm. 17, 2010, pp. 213-235; CRUZ OROZCO, José Ignacio. «Los colegios del exilio: la obra educativa de los maestros y profesores valencianos», GIRONA, Albert y MANCEBO, María Fernanda (Eds.). *El exilio valenciano en América: obra y memoria*. Alicante: Instituto Alicantino Juan Gil-Albert, 1995, pp. 95-110.

³⁸ Entrevista a María Leal recogida en: DOMÍNGUEZ PRATS, Pilar. *El exilio republicano a México en los años cuarenta. Una emigración asistida*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006, p. 330.

³⁹ Entrevista realizada por el Colegio Madrid, en concreto por los jóvenes redactores del periódico escolar del centro que aún se publica trimestralmente. Véase: VV. AA. «Entrevistas. Charla con Indalecio Prieto», *Nosotros. El periódico de los alumnos*, núm. 7 (mayo de 1957), p. 6. Archivo Histórico del Colegio Madrid.

La nueva institución se caracterizó por su dualidad identitaria. Por un lado, formaba parte de la España desplazada y desgarrada tras la Guerra Civil, vinculándose con las raíces españolas aunque su trayectoria se desarrollara en México –de hecho, hoy día constituye un centro docente plenamente integrado en la realidad del país–. Y, por otro lado, esta doble identidad hispano-mexicana se manifestó igualmente en su trayectoria histórica y su proyección actual, que responden a un cierto enfoque intercultural. En este sentido, el Colegio ha continuado esforzándose por mantener unos vínculos con España y con el universo imaginario y simbólico del exilio republicano. En la actualidad se sigue entonando en las ceremonias el himno nacional de Riego, haciéndose honores a su bandera y recordándose cada año el 14 de abril de 1931. Su nombre rinde homenaje a la capital del Estado español, símbolo además de la resistencia republicana ante la sublevación fascista. Como recuerda Amparo Latorre, antigua maestra del Colegio Madrid, se trataba de inculcar y difundir los principios republicanos con objeto de: «[...] mantener frente al mundo una trinchera más ante el avance del fascismo en Europa, demostrando con ello a la España sublevada bajo engaños y a los compañeros que por diversas razones no pudieran salir de España, que existía por lo menos un lugar en el mundo, en el que las ideas de una República eran respetadas».⁴⁰

En una primera etapa el centro se ubicó en un hermoso chalet de tres plantas de estilo francés –denominado por su suntuosidad «El Castillo»–, rodeado de explanadas de plantaciones autóctonas y de pastoreo de ganado. No obstante, desde el año 1979 el Colegio Madrid se sitúa en la Colonia de Tlalpan, en un amplio terreno de más de 60.000 metros cuadrados para sus instalaciones deportivas, artísticas y culturales. El primer año, en 1941, el número de estudiantes no superó los 440, pero quince años después ascendía a 2500, llegando a representar la institución con mayor número de alumnado español –al principio, solo el 30% de los padres eran mexicanos–.⁴¹ No obstante, esta cifra fue variando sustancialmente con los años hasta alcanzar la proporción inversa a partir de los años setenta en la que los españoles ya estaban familiarizados con el carácter, la mentalidad y las costumbres mexicanas.⁴²

⁴⁰ ALBA PASTOR, María. *Los recuerdos de nuestra niñez. 50 años del Colegio Madrid*. México: Publicaciones del Colegio Madrid, 1991.

⁴¹ En 1951, el centro contó con 860 estudiantes. En 1960, con 1454; en 1971, con 2156; en 1973, con 2315 hasta llegar en 1975 a la cifra de 2511. Archivo del Colegio Madrid (ACM). Caja 1, Expediente 9, legajo 1/128.

⁴² ACM. Documentos varios, Vol. 5. Los registros oficiales no hacían distinción entre los estudiantes nacidos en México de padres mexicanos y los de padres españoles.



Fotografía 1. Fachada del chalet del Colegio Madrid, en el barrio de Mixcoac, franqueada por la infancia, 1944 (ACM).

Asimismo, fue de los pocos colegios laicos que admitió alumnado de diferente origen étnico, proclamándose pionero en el pluralismo cultural y en la educación intercultural. En este sentido, resulta interesante para conocer la identidad del Colegio Madrid su carácter educativo y social basado en una enseñanza totalmente laica y gratuita. A los estudiantes se les proporcionaba los uniformes, material escolar, comida, servicio médico y asistencia odontológica, representando una gran ayuda a la emigración dada la cantidad de servicios gratuitos.⁴³ Como señala una de las maestras del colegio: «Los padres tienen la tranquilidad de que sus hijos están seguros, bien alimentados.... vestidos, calzados, progresando en sus estudios, vigiladas sus condiciones de salud por médico y dentista especializados».

Al igual que el resto de centros fundados por y para el exilio, la institución se definió como continuadora del modelo educativo reformista de la Segunda República y, en consecuencia, basado en el ideario pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza y de las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva. Dichos principios se plasmaron en una serie de sistemas de trabajo y orientaciones didácticas enca-

⁴³ En el Archivo del Colegio Madrid aún se conservan notas de compra en las que se aprecian los alimentos que se preferían adquirir siguiendo una dieta mediterránea al estilo español (carne de cerdo, filetes de pescado, morcilla, tocino, jamón serrano, huevos, leche, fruta y toda clase de verduras). ACM. Documentos varios, Vol. 1.

minadas a formar individuos autónomos, capaces de pensar por sí mismos, tomar decisiones y asumir la responsabilidad ética de sus acciones tanto en el ámbito individual como en el profesional y social.⁴⁴ En consecuencia, se prestó especial atención a la formación moral e intelectual de los estudiantes con actividades prácticas y trabajos manuales al estilo deweyiano. Se impartían clases especiales complementarias cuyo objetivo era el cultivo de oficios tales como: carpintería, encuadernación, agricultura, etc. Era frecuente que en estas sesiones el alumnado elaborara su propio material de trabajo –pequeños cajones para guardar materiales, juguetes, encuadernaciones, carpetas, libros, etc. De manera periódica se realizaban ciclos de conferencias en los que intervenían tanto personalidades del mundo académico e investigador como estudiantes, que exponían sus trabajos o proyectos de investigación –las temáticas trataban temas diversos y eran elegidas por los propios estudiantes: Historia de España y México, acceso al mundo laboral, el papel de la mujer en la sociedad actual, etc.⁴⁵ El quehacer diario se regía, por tanto, siguiendo las técnicas de las Escuelas Activas: corrillos, mesas redondas, exposiciones grupales, debates entre profesorado y estudiantes en los que era frecuente que el propio profesorado se sometiera a las críticas públicas de su grupo-clase, etc.



Fotografía 2. Imagen de un aula del Colegio Madrid donde una joven alumna ejerce de conferenciante ante la atenta mirada de sus compañeros, 1951 (ACM).

⁴⁴ Declaración de principios de la Asociación Civil Colegio Madrid, 1943. México D.F. ACM. Legajo 4/23.

⁴⁵ ACM. Legajo 6/304 y 305.

Esta inquietud por la renovación pedagógica y por adaptar la oferta educativa a las necesidades del alumnado, se constata al revisar la correspondencia entre el Comité Técnico del Colegio Madrid y la JARE. En 1942, por ejemplo, con la llegada de un amplio contingente de emigrantes españoles procedentes de Francia, el Colegio Madrid ofertó clases extraescolares de francés, ampliando con ello su abanico idiomático, y adquirió nuevo material didáctico para la biblioteca con objeto de aficionarles a la lectura y reforzar lo aprendido en las clases.⁴⁶ «En el informe que con fecha 30 de abril pasado envié a la JARE señalaba los derechos de muchos padres, cuyos hijos conocen el francés, de contar con unas clases semanales que permitan a los chiquillos conservar, por lo menos, lo aprendido en Francia. La llegada de una nueva expedición plantea, con caracteres más agudos, la conservación de aquel idioma. [...] No es posible encuadrar ahora la enseñanza del francés en los horarios del Colegio. Hay necesidad de organizar esas clases en horas distintas y con profesores que trabajen horas especiales, mediante una pequeña gratificación».⁴⁷

En su práctica educativa el Colegio Madrid también destacó por su dimensión social y transformadora orientando sus actividades didácticas no solo a la adquisición de conocimientos, sino, principalmente, a fomentar: las relaciones interpersonales y comunicativas, la conciencia, la curiosidad, la investigación y sensibilidad cultural que propiciaran la confrontación de dudas... Las asambleas de grupo al aire libre, los campamentos, las prácticas de campo, las visitas a fábricas, talleres, museos y monumentos, las excursiones, la confección de monografías y del periódico mural, las controversias en los salones de conferencia, el intercambio de alumnado con otros centros y países... constituyeron un cúmulo de actividades de alto valor cívico-social, enmarcado en el movimiento de la «Educación para la Democracia en su afán de contribuir a la Paz por la Escuela».⁴⁸ En este sentido, el proyecto pedagógico del Colegio Madrid se articuló como revulsivo al modelo tradicional de escuela basado en una enseñanza memorística y libresa; y, en su lugar, se retomó y adoptó la pedagogía moderna contenida en la Institución Libre de Enseñanza. En especial, las ideas del pedagogo y médico belga Decroly, impulsor de la Escue-

⁴⁶ ACM. Legajo 7/99.

⁴⁷ ACM. Expediente N 309. Comité Técnico del Colegio Madrid, México D.F. 11 de junio de 1942.

⁴⁸ ACM. Expediente N 259. En la práctica diaria se establecieron una serie de mecanismos formales para la adquisición de competencias culturales, sociales, artísticas, personales, tales como: la capacidad de comunicación, diálogo, cooperación y tolerancia ante diferentes puntos de vista, preparándoles para el ejercicio de una vida democrática; habilidades para ejercitar una ciudadanía activa e integradora de las diferencias, admitiendo la diversidad de respuestas posibles ante un mismo problema; etc.

ela Nueva bajo su lema «la escuela para la vida y por medio de la vida».⁴⁹ El ambiente escolar se orientó para que el alumno desarrollara una serie de estímulos, inquietudes y competencias necesarias para el desenvolvimiento de sus inclinaciones, bajo el principio de libertad, justicia e igualdad.

Esta realidad institucionista sigue estando presente en la actualidad, tal como se aprecia en los documentos programáticos del centro en los que se hace referencia a la ILE, al Instituto-Escuela y al pensamiento de Giner de los Ríos. Su principal seña de identidad sigue siendo la defensa de un modelo educativo laico, integral y de calidad orientado a promover el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. Su alumnado se caracteriza por su diversidad en cuanto a la vinculación con el centro. Existe un primer grupo integrado por una cuarta parte del mismo, y son jóvenes que todavía tienen relación con el exilio, en gran medida, por fidelidad a las ideas de sus antepasados (pertenecen a la tercera o cuarta generación de exiliados); otro grupo, de similar dimensión, está compuesto por hijos de profesores universitarios o investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Colegio de México y de otras instituciones universitarias ubicadas en la zona sur de la ciudad; y, el resto lo conforman hijos de familias que residen en las cercanías del centro.

Durante sus más de setenta años de historia, el Colegio Madrid ha mantenido su orientación pedagógica institucionista basada en una educación liberal e innovadora que hasta la fecha sigue representando sus señas de identidad. En las palabras pronunciadas por el entonces presidente de la Junta Directiva, D. Francisco Montellano, con motivo de la conmemoración del cincuenta aniversario de la fundación del Colegio Madrid, en 1991, se reflejan los principios pedagógicos de la institución: «Continuar y seguir desarrollando la obra cultural y educativa del exilio republicano español al servicio de la comunidad mexicana, adquiriendo además el compromiso con el país de capacitar debidamente a sus alumnos, para con ello ayudar en la medida de sus posibilidades a resolver sus problemas, comprometiéndose sin reservas con la realidad nacional».⁵⁰

⁴⁹ DECROLY, Ovide y MONCHAMP, E. *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos; contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares*. Traducción y nota de Jacobo Orellana Garrido. Madrid: Beltrán, 1919, p. 13.

⁵⁰ MONTELLANO, Francisco. «Colegio Madrid», *Boletín de Información del Centro Republicano Español en México*, 151:2, 1991, p. 3.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El Colegio Madrid fundado por españoles exiliados constituye una referencia fundamental de la influencia de la ILE y de la Escuela Nueva fuera de España. Tras más de setenta años desde su creación ha logrado conformar una brillante realidad educativa, manteniendo un modelo pedagógico innovador que con el franquismo tuvo que desaparecer del sistema educativo español. En la actualidad, con las inevitables adaptaciones, sigue conservando muchas de las características institucionistas: la formación integral de hombres y mujeres en todas sus facetas, el interés por despertar el pensamiento crítico y reflexivo, la preocupación por una formación humanística, laica, mixta y de calidad, son algunas de ellas. Asimismo, es un claro ejemplo de la historia social y personal de miles de exiliados que padecieron directamente la dictadura franquista, la repatriación, los retornos tardíos... En este sentido, uno de los aspectos que consideramos más interesantes es precisamente el contraste entre las prácticas educativas que se realizaban en el Colegio Madrid en los años 40, 50 y 60, y las que se llevaban en la España franquista, representando dos modelos pedagógicos totalmente antagónicos. Como señala Capitán Díaz, ambos modelos respondían, por un lado, a la defensa en México del humanismo institucionista de la Institución Libre de Enseñanza y de las nuevas ideas europeas sobre la escuela, métodos y organización que configuraron la escuela única republicana –laica, democrática y progresiva, libertad de cátedra, etc.–; y, por otro lado, al humanismo cristiano que sería el modelo a seguir por la escuela nacional en la España franquista.⁵¹

Hoy día el Colegio Madrid representa el primer centro docente en México que ha constituido un Convenio de Colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, abriendo la posibilidad de intercambio intercultural entre ambos países. Además la firma de este convenio es especialmente relevante dado el origen y la tradición del colegio con el exilio republicano español. El resultado de tal esfuerzo es que se ha logrado impulsar el conocimiento de la historia y la cultura españolas, y mantener vigente el proyecto educativo de los institucionistas, promovido por Francisco Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío y otros liberales españoles adscritos a la tradición de la Institución Libre de Enseñanza, mostrando la importancia de recobrar

⁵¹ CAPITÁN DÍAZ, Alfonso. «Humanismo pedagógico en la España Contemporánea (1875-1951)», *Revista española de pedagogía*, LX: 223, 2002, pp. 467.

nuestra historia reciente que nos ayude a comprender e interpretar el presente y por qué no, también el futuro.

BIBLIOGRAFÍA I FUENTES CONSULTADAS

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA PASTOR, María. *Los recuerdos de nuestra niñez. 50 años del Colegio Madrid*. México: Publicaciones del Colegio Madrid, 1991.
- ALONSO, María de la Soledad; AUB, Elena y BARANDA, Marta. *Palabras del exilio. De los que volvieron*. México: INAH, 1982.
- ALTED VIGIL, Alicia. «Ayuda humanitaria y reorganización institucional en el exilio», CUESTA, Josefina y BERMEJO, Benito (Coords.). *Emigración y exilio*, 1996, pp. 201-227.
- ALTED VIGIL, Alicia. «El “instante congelado” del exilio de los niños de la Guerra Civil española», *DEP: Deportate, esuli, profughe: rivista telemática di studi sulla memoria femminile*, núm. 18, 2005, pp. 263-281.
- BALCELLS, José María y PÉREZ BOWIE, José Antonio (Eds.). *El exilio cultural de la Guerra Civil, 1936-1939*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001.
- BENJAMÍN, Walter. *Hacia la crítica de la violencia*. Obra Completa II/1. Madrid: Abada, 2007.
- CAPITÁN DÍAZ, Alfonso. «Humanismo pedagógico en la España Contemporánea (1875-1951)», *Revista española de pedagogía*, LX: 223, 2002, pp. 461-480.
- CARR, Edward H. *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel Historia, 1999.
- CATIE-ARRIES, Francie. «Conquering Myths: the construction of México in the Spanish Republican Imaginary of Exile», *Hispanic Review*, 68: 3, 2000, pp. 223-242.
- COLMEIRO, José F. *Memoria histórica e identidad cultural. De la posguerra a la postmodernidad*. Barcelona: Anthropos, 2005.
- CORDERO OLIVERO, Inmaculada. *Los transterrados y España: un exilio sin fin*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1997.
- CRUZ OROZCO, José Ignacio. «Los colegios del exilio: la obra educativa de los maestros y profesores valencianos», GIRONA, Albert y MANCEBO, María Fernanda (Eds.). *El exilio valenciano en América: obra y memoria*. Alicante: Instituto Alicantino Juan Gil-Albert, 1995, pp. 95-110.

- CRUZ OROZCO, José Ignacio. *Los colegios del exilio en México*. Residencia de Estudiantes: Patrocinado por Caja Duero, 2005.
- CRUZ, Manuel. *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*. Barcelona: Anagrama, 2005.
- DE LA CALLE VELASCO, M. Dolores y REDERO SAN ROMÁN, Manuel (Coords.). *Guerra Civil: historia, memoria, documentos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006.
- DECROLY, Ovide y MONCHAMP, E. *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos; contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares*. Traducción y nota de Jacobo Orellana Garrido. Madrid: Beltrán, 1919.
- DELGADO GRANADOS, Patricia. «Hacer las Américas. El viaje forzoso del exiliado tras la victoria franquista», *Tiempo y Tierra*, núm. 15, 2003, pp. 79-90.
- DOMÍNGUEZ PRATS, Pilar. *El exilio republicano a México en los años cuarenta. Una emigración asistida*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006.
- EGIDO LEÓN, Ángeles. «La historia y la gestión de la memoria. Apuntes para un balance», *Hispania Nova*, núm. 6, 2006, pp. 1-23.
- ELIZONDO, Beatriz. «El problema migratorio de México», *La Prensa*, 26 de mayo de 1939.
- ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2002.
- FAGEN, Patricia W. *Transterrados y ciudadanos. Los republicanos españoles en México*. México: FCE, 1975.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 12, 2008, pp. 13-40.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «Usos y dimensión de la memoria y el olvido en la historia de la educación», *Sarmiento*, núm. 20, 2006, pp. 25-58.
- FRESCO, Mauricio. *La emigración republicana española. Una victoria de México*. México: Editores Asociados, 1950.
- GARCÍA DE FEZ, Sandra. «Una escuela desconocida del exilio: la polémica en torno al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 17, 2010, pp. 213-235.
- GREIFF, Pablo de. «Juicio y castigo, perdón y olvido. Dos políticas inadecuadas para el tratamiento de violadores de derechos humanos», *Debats*, núm. 54, 1995, 15-48.

- HERNÁNDEZ DE LEÓN PORTILLA, Ascensión. *España desde México: vida y testimonio de transterrados*. Madrid: Alga Ediciones, 2003.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «Maestros, inspectores y pedagogos en el exilio de 1939», BALCELLS, José María y PÉREZ BOWIE, José Antonio (Eds.). *El exilio cultural de la Guerra Civil, 1936-1939*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002, pp. 95-109.
- HUYSEN, Andreas. *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- LE GOFF, Jacques. *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós, 1991.
- LLEDÓ, Emilio. *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica, 1992.
- MARQUARD, Odo. *Las dificultades con la Filosofía de la Historia*. Valencia: Pre-textos, 2007.
- MARQUÈS SUREDA, Salomó. «Sobre l'exili del magisteri republicà (1936-39). Reflexions y suggeriments», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 12, 2008, pp. 41-64.
- MENESES MORALES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana, 1988.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES. *Un episodio de la guerra española. Evacuaciones y repatriaciones*. Vizcaya: Diputación Provincial de Vizcaya, 1937.
- MINISTERIO DE JUSTICIA. *Recopilación de normativa sobre Memoria Histórica*. Madrid: Ministerio de Justicia, 2010.
- MONTELLANO, Francisco. «Colegio Madrid», *Boletín de Información del Centro Republicano Español en México*, 151:2, 1991.
- NORA, Pierre. «Entre Mémoire et Histoire. Le problématique des lieux», *Les lieux de mémoire. La République*. Vol. I. París: Gallimard, 1984.
- PLA BRUGAT, Dolores. «El exilio español a México: composición y perspectivas de análisis», *México en el arte*, núm. 22, México, 1989, p. 7-18.
- PLA BRUGAT, Dolores. *Els exiliats catalans. Un estudio de la emigración republicana española en México*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1999.
- PONS PRADES, Eduardo. *Los niños republicanos. El exilio*. Madrid: Oberón, 2005.
- REYES, Alfonso. «Mis gachupines», *El Universal* [México], 15 de noviembre, 1939, p. 45.
- RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2005.

- ROMERO, Milagrosa. *La oposición durante el franquismo/3: el exilio republicano*. Madrid: Encuentros Ediciones, 2005
- SALAZAR ANAYA, Delia. *La población extranjera en México (1895-1990). Un recuento con base en los Censos Generales de Población*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1996.
- SÁNCHEZ ANDRÉS, Agustín. *Un capítulo de la memoria oral del exilio. Los niños de Morelia*. Madrid-Morelia: Comunidad de Madrid-UMSNH, 2002.
- SEGOVIA, Rafael. «La difícil socialización del exilio», *Leviatán*, núm. 59, 1995, pp. 93-125.
- SERRANO MIGALLÓN, Fernando. *Los barcos de la libertad: Diarios de viaje: Sinaia, Ipanema y Mexique (mayo-junio de 1939)*. México: Colegio de México, 2010
- SIERRA, Verónica. *Palabras huérfanas*. Madrid: Taurus, 2008.
- SIMÓN, Ada y CALLE, Emilio. *Los barcos del exilio*. Madrid: Ed. Oberón, 2005.
- SOLDEVILA ORIA, Consuelo. *El exilio español (1808-1975)*. Madrid: Arco/Libros, 2001.
- SUREDA GARCIA, Bernat. «La Guerra Civil i el trencament de la política educativa republicana», *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 12, pp. 7-9.
- TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.
- VILANOU TORRANO, Conrad i MONTSERRAT MOLAS, Josep (Eds.). *Mestres i Exili*. Barcelona: ICE, 2003.
- FUENTES
- Archivo Histórico del Colegio Madrid (ACM), Ciudad de México (México).
- Archivo de la Comisión Técnica de Ayuda a los Republicanos Españoles (CTARE), en el Archivo Histórico del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México (México).
- Archivo General de la Administración (AGA), Alcalá de Henares (España)
- Actas de la Delegación en México de la Junta de Auxilio a los Refugiados Españoles (JARE), en el portal de Cervantes Virtual.

L'Ateneu Científic, Literari i Artístic i la culturització musical a Menorca (1905-1936)

The Scientific, Literary and Artistic Athenaeum and musical culturisation in Menorca (1905-1936)

Llorenç Gelabert Gual
llorens.gelabert@uib.es
Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Xavier Motilla Salas
xavier.motilla@uib.es
Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Data de recepció de l'original: març de 2013

Data d'acceptació: juny de 2013

RESUM

En aquest article pararem atenció a un espai concret de sociabilitat de la nostra contemporaneïtat: el model d'associacionisme que s'adoptà respecte de la cultura i l'educació o la instrucció. Primerament, l'adoptaren les classes més benestants, posteriorment es transferí a les classes populars i genèricament fou conegut com a *ateneu*. El model associatiu cultural i educatiu que representaren els ateneus arreu del país a Menorca es consolidà definitivament a la primeria del nou-cents, en què es crearen tres ateneus a Maó i un a la població veïna des Castell. Pretenem presentar i analitzar la tasca culturitzadora musical portada a terme per l'entitat cultural més emblemàtica d'aquestes característiques del nou-cents menorquí, l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, a través de la secció de Literatura i Música i per les diverses entitats filials que endegà.

PARAULES CLAU: sociabilitat, associacionisme, ateneus, música, cultura, Menorca.

* Els autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB), que ha rebut el patrocini de la comunitat autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General de Recerca, Desenvolupament Tecnològic i Innovació de la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia i el cofinançament amb fons FEDER.

ABSTRACT

In this article we will focus on a specific area of sociability in our contemporaneity: the associationism model that is adopted regarding culture and education or instruction, first of all by the better-off classes, and subsequently transferred to the popular classes, and which was known generically as *Athenaeum*. The cultural and educational associative model that was represented by the Athenaeums all over the country, in Menorca finally became consolidated in the early nineteen hundreds, when up to three Athenaeums were created in Maó and one in the neighbouring town of Es Castell. We aim to account for and analyse the work of musical culturisation carried out by the most emblematic cultural organization of these characteristics in nineteenth century Menorca: the Scientific, Literary and Artistic Athenaeum of Maó, through its section of Literature and Music, and the diverse subsidiaries involved.

Key words: sociability, associationism, Athenaeums, music, culture, Menorca.

RESUMEN

En este artículo trataremos de un espacio concreto de sociabilidad de nuestra contemporaneidad: el modelo de asociacionismo que se fue adoptado en cuanto a la cultura y la educación o la instrucción, primero por las clases más acomodadas, y que fue transferido posteriormente a las clases populares, que genéricamente fue conocido por *ateneo*. El modelo asociativo cultural y educativo que representaron los ateneos en España, en Menorca se consolidó definitivamente a principios del siglo xx, en que se crearon hasta tres ateneos en Maó y uno en la población vecina de Es Castell. Pretendemos presentar y analizar la tarea culturizadora musical llevada a cabo por la entidad cultural más emblemática de estas características del siglo xx menorquín, el Ateneo Científico, Literario y Artístico de Maó, a través de su sección de Literatura y Música y de las diversas entidades filiales que impulsó con finalidades musicales.

PALABRAS CLAVE: sociabilidad, asociacionismo, ateneos, música, cultura, Menorca.

1. INTRODUCCIÓ

Hom sap que, pel que fa als aspectes formals de la sociabilitat o la vida associativa de la segona meitat del vuit-cents a l'Estat espanyol existiren dos models fonamentals: el cercle d'instrucció i d'esbarjo –de procedència liberal burgesa– i

la societat de socors mutus –plataforma societària que estava en l'origen del moviment obrer. El cercle d'instrucció i d'esbarjo generalment rebé el nom d'ateneu, en el cas que s'hi accentués el vessant cultural i educatiu o instructiu, o cercle o casino si s'hi accentuava el caràcter fonamentalment recreatiu. A més, el cercle d'instrucció i d'esbarjo podia ser burgès o popular –i, per tant, susceptible de rebre qualificatius com ara obrer, popular, etc. Per tal de donar resposta a la seva funcionalitat instructiva i recreativa, s'hi podien donar activitats culturals i educatives (lectura de premsa i llibres, cursets, conferències i debats, representacions musicals i teatrals, etc.) i lúdiques (pràctica de jocs autoritzats, tertúlies informals, ingestió de begudes en el cafè de la societat, etc.).¹ Així, doncs, tenint en compte aquestes dues concepcions diferenciades de la voluntat associativa vuitcentista, hi hauria associacions eminentment lúdiques, que dedicarien uns espais, per bé que mínims, a activitats culturals, i d'altres en què el fet cultural i educatiu seria preminent i hi dedicarien un espai escàs o nul a la diversió. Aquestes últimes adoptarien, genèricament, el nom d'*ateneu*.² De fet, hom ha definit els ateneus com a associacions científiques i literàries dedicades a elevar el nivell intel·lectual dels seus associats mitjançant discussions, conferències, cursos i lectures. És a dir, institucions i centres que creen i acullen cultura, que difonen i confronten alternatives culturals basades en la raó humana, ja siguin de tipus científic o literari. En definitiva, centres principalment de difusió, però també de producció, tot i que en un grau més petit, de béns científics i culturals.³ Aquest tipus de societats anomenats ateneus aparegueren a França al final del set-cents i experimentaren un primer desenvolupament a la primera meitat del vuit-cents, amb la voluntat de donar resposta al programa il·luminista de divulgació universal dels fruits de la raó i de la ciència, com a única estratègia possible d'alliberament personal i col·lectiva, i d'accés als valors sagrats d'igualtat, de llibertat i de fraternitat. Des de mitjan del vuit-cents, la presència d'aquestes societats culturals i educatives a les zones industrialitzades i àrees urbanes de l'Estat espanyol s'intensificà. Com a denominador comú tingueren la voluntat de difusió del saber modern, però diferien en gairebé tota la resta. Així, unes tenien una clientela de socis de classe mitjana acomodada, mentre que d'altres pertanyien a menestrals, artesans i jor-

¹ GUERENA, Jean-Louis. «Una aproximación a la sociabilidad popular: el caso de Asturias bajo la Restauración (1875-1900)», *Estudios de Historia Social* [Madrid], núm. 50-51, juliol-desembre de 1989, pàg. 201-202.

² ANGUERA, Pere. «Formes i espais de sociabilitat en una ciutat catalana: Reus a l'època contemporània», *L'Avenç* [Barcelona], núm. 171, juny de 1993, pàg. 64.

³ SOLÀ, Pere. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939). L'Ateneu Enciclopèdic Popular*. Barcelona: La Magrana, 1978, pàg. 39.

nalers.⁴ Sorgiren, així, a la darrerria del vuit-cents i la primeria del nou-cents tota una xarxa d'associacions específicament culturals i educatives –que adoptaren majoritàriament el nom d'ateneu– de diverses tendències ideològiques sota un mateix propòsit aglutinador: la culturalització i la instrucció de llurs associats. De fet, en tots aquests centres es desenvolupà una activitat cultural i educativa important i diversa que incloïa des de cursos formatius, conferències, tertúlies i vetllades literàries i musicals fins a la creació de biblioteques, sales de lectura, d'orquestrats i grups corals, etc.

Hom sap que el moviment ateneístic a Catalunya és un cas força documentat i estudiat en general, tant amb aportacions generals sobre el moviment, com amb estudis sobre alguna tipologia concreta d'ateneus –obers, llibertaris, etc.–, o bé amb treballs sobre entitats concretes. Així, a tall d'exemple, pel que fa a l'estudi d'ateneus concrets, cal esmentar obligatòriament les aportacions de Pere Solà i Ferran Aisa sobre l'Ateneu Enciclopèdic Popular de Barcelona, per bé que el primer, en el seu estudi pioner sobre els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya, aporta també dades d'altres ateneus (l'Ateneu Obrer de Barcelona, la Il·lustració Obrera de Tarragona, l'Ateneu Igualadí de la Classe Obrera, el Centre Autonomista de Dependents del Comerç i de la Indústria i l'Ateneu Polytechnicum) tot i que se centra majoritàriament en l'estudi de l'Ateneu Enciclopèdic.⁵ A més d'aquest ateneu, altres de caràcter obrer que han estat estudiats són l'Ateneu Català de la Classe Obrera i l'Ateneu Igualadí de la Classe Obrera, especialment les escoles que ambdós mantingueren.⁶ D'altra banda, una de les entitats sobre la qual s'han publicat diversos estudis és l'Ateneu Barcelonès, amb aportacions, entre d'altres, de Jordi Casassas, que féu una acurada aproximació a la institució des de la seva fundació fins a l'actualitat, o

⁴ MAURICE, Jacques. «Propuestas para una historia de la sociabilidad en la España contemporánea», *Estudios de Historia Social* [Madrid], núm. 50-51 (juliol-desembre 1989), pàg. 140, i GUERENA, Jean-Louis. «El asociacionismo cultural», CARNERO, Guillermo. (ed.). *Historia de la literatura española. Siglo XIX (i)*. Madrid: Espasa Calpe, 1997, pàg. 9-15.

⁵ Vegeu: SOLÀ, Pere. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. L'Ateneu Enciclopèdic Popular. Barcelona: La Magrana, 1978; SOLÀ GUSSINYER, Pere. «L'Ateneu Enciclopèdic: educació d'adults, excursionisme i folklore», *L'Avenç* [Barcelona], núm. 37, 1981, pàg. 16-20, i AISA PÀMPOLS, Ferran. *Una història de Barcelona. Ateneu Enciclopèdic Popular (1902-1999)*. Barcelona: Ateneu Enciclopèdic Popular, Virus Editorial, 2000.

⁶ En aquest sentit hom pot consultar: VICENTE IZQUIERDO, Manuel. «L'Ateneu Català de la Classe Obrera i la seva escola (1862-1874)», *Educació i Història. Revista d'història de l'Educació* [Barcelona], núm. 2, 1995, pàg. 169-174; RIBA, Salvador. *L'Ateneu Igualadí de la Classe Obrera (1863-1939)*. Igualada: Ateneu Igualadí, 1988, i SOLÀ GUSSINYER, Pere. «Escuelas de asociaciones populares. La expresión espacial de la función educativa de los ateneos durante la Restauración», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* [Salamanca], núm. 12-13, 1993-1994, pàg. 185-200.

de Manuel Pérez, que ha analitzat els precedents de la biblioteca de l'Ateneu Barcelonès a la primera meitat del vuit-cents.⁷ Altres ateneus, com ara el Centre de Lectura de Reus o l'Ateneu Tarragoní de la Classe Obrera, han motivat valuosos estudis, de Pere Anguera i Adelina Manuel respectivament.⁸ D'altra banda, estudis sobre el moviment ateneístic o sobre alguna tipologia concreta d'ateneus a Catalunya són el ja esmentat de Pere Solà sobre els ateneus obrers i la cultura popular o el d'Amàlia Bosch sobre els ateneus en general des de mitjan vuit-cents fins a la fi del nou-cents.⁹ Així mateix, continuant en l'àmbit del nostre entorn cultural més proper, forçosament ens hem de referir a l'extens i documentat estudi de Francisco Javier Navarro sobre els ateneus llibertaris al País Valencià o a les aportacions sobre alguns ateneus concrets, com ara les de Juan Manuel Fernández Soria sobre l'Ateneu Mercantil Valencià, o de Vicent M. Roig sobre l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de València.¹⁰ Pel que fa a Mallorca, hom compta amb aproximacions a l'Ateneu Balear de Joan Mas, M. Antònia Roig o Francesc Bujosa i Joan March entre d'altres.¹¹

⁷ Vegeu: CASASSAS I YMBERT, Jordi. *L'Ateneu Barcelonès: dels seus orígens als nostres dies*. Barcelona: La Magrana, Institut Municipal d'Història, Ajuntament de Barcelona [Curs d'Història de Catalunya, 10], 1986; i PÉREZ NESPEREIRA, Manuel. «Precedents de la biblioteca de l'Ateneu Barcelonès (1800-1860)», *Cercles. Revista d'Història Cultural* [Barcelona], núm. 7, 2004, pàg. 155-170.

⁸ Sobre el Centre de Lectura de Reus vegeu entre altres aportacions de Pere Anguera: ANGUERA, Pere. *El Centre de Lectura de Reus. Una institució ciutadana*. Barcelona: Edicions 62, 1977, i ANGUERA NOLLA, Pere. «Un ateneu sota el franquisme. El Centre de Lectura de Reus», *Afers. Fulls de Recerca i Pensament* [Catarroja], núm. 22, 1995, pàg. 601-609. D'altra banda, pel que fa a l'Ateneu Tarragoní de la Classe Obrera hom pot consultar l'extensa i documentada tesi doctoral d'Adelina Manuel. Vegeu: MANUEL NOGUERA, Adelina. *El Ateneo Tarraconense de la Clase Obrera: su dimensión pedagógica*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions, 1990.

⁹ Vegeu: SOLÀ, Pere. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. *L'Ateneu Enciclopèdic Popular*. Barcelona: La Magrana, 1978, i BOSCH I DATZIRA, Amàlia. *Els ateneus de Catalunya (1854-1990)*. Barcelona: Federació d'Ateneus de Catalunya, Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, 1991.

¹⁰ Vegeu: NAVARRO NAVARRO, Francisco Javier. *Ateneos y grupos ácratas. Vida y actividad cultural de las asociaciones anarquistas valencianas durante la Segunda República y la Guerra Civil*. València: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura i Educació [Biblioteca Valenciana], 2002; FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «Una institución cultural valenciana. El Ateneo Mercantil (1879-1980)», *Estudios d'Història Contemporània del País Valencià* [València], núm. 6, 1985, pàg. 269-294, i ROIG CONDOMINA, Vicente María. «El Ateneo Científico, Literario y Artístico de Valencia y su aportación a las artes en el último tercio del siglo XIX», *Ars Longa. Cuadernos de Arte* [València], núm. 6, 1995, pàg. 117-114.

¹¹ Sobre l'Ateneu Balear vegeu: MAS I VIVES, Joan. «Josep Lluís Pons i Gallarza i el primer Ateneu Balear (1862-1873)», *Randa* [Barcelona], núm. 25, 1989, pàg. 57-130; ROIG RODRÍGUEZ, Maria Antònia. «Projecció educativa de l'Ateneu Balear (1862-1873)», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia* [Palma], núm. 10, 1997, pàg. 63-71, i BUJOSA, Francesc; MARCH, Joan. «L'Ateneu Balear (1877-1892). Una associació poc estudiada», SERRA BUSQUETS, Sebastià; COMPANY MATES, Arnau. (coords.). *El moviment associatiu a les illes Balears: des de final del segle XIX fins a l'actualitat*. Palma: Institut d'Estudis Balearics [XIX Jornades d'Estudis Històrics Locals], 2001, pàg. 397-411.

D'altra banda, el model associatiu cultural i educatiu que representaren els ateneus arreu del país, a Menorca, es consolidà definitivament a la primeria del nou-cents, en què es crearen tres ateneus a Maó i un a la població veïna des Castell –l'Ateneu Científic, Literari i Artístic (1905), l'Ateneu Obrer (1908) i l'Ateneu Popular (1908) a Maó, i l'Ateneu des Castell (1909), per bé que anys abans havia existit un efímer Ateneu de la Joventut (1868), posteriorment anomenat Ateneu Menorquí (1869). Cal cercar l'origen del moviment ateneístic a la Menorca del nou-cents en l'empenta d'un col·lectiu de persones de la intel·lectualitat maonesa que es veieren aglutinades ja al final del segle anterior en diverses empreses culturals i educatives, com ara la *Revista de Menorca*, l'Institut de la ciutat i, ja iniciat el segle XX, la creació d'una delegació de l'Extensió Universitària de la Universitat de Barcelona. No debades, moltes de les persones que s'hi involucraren en iniciar-se els cursos de l'Extensió Universitària a Maó desenvolupaven llur tasca docent a l'Institut de la ciutat. D'altres eren reconeguts professionals illencs de la medicina, l'advocacia, l'arxivística, l'educació, etc., amb inquietuds culturals comunes. Així que la conjunció entre la formació d'un col·lectiu intel·lectual maonès amb interessos i aspiracions culturals comuns i l'arribada a l'illa, en iniciar-se el nou-cents, de determinades persones provinents de fora que havien conegut l'experiència de les campanyes d'extensió universitària o que havien participat en la seva joventut en ateneus de la península fou, en certa manera, decisiva perquè s'endegués a Maó primerament una delegació de l'Extensió Universitària de la Universitat de Barcelona (1904) i després un Ateneu Científic, Literari i Artístic (1905), d'acord amb el model d'ateneu ideat pel reformisme burgès, el qual actuà com a vertader aglutinador dels principals intel·lectuals a Menorca i esdevingué bressol de l'associacionisme maonès en general i plataforma per a la creació de diversos ateneus de distinta orientació, principalment de caràcter popular i obrer, tant a la vila de Maó com des Castell, amb els quals mantingué estrets vincles, car en certa manera en fou l'impulsor.¹²

¹² Durant la Segona República i la Guerra Civil, es fundarien a l'illa tres ateneus més, dos dels quals de caràcter llibertari, un a Maó –l'Ateneu Racionalista de Maó i voltants (1933)– i l'altre a Ciutadella –l'Ateneu Racionalista de Ciutadella (1936)–, així com un Ateneu Musical (1937), també a Maó, que representen, juntament amb els ja esmentats, l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, l'Ateneu Popular i l'Ateneu Obrer, tots tres també de Maó, i l'Ateneu des Castell, el conjunt d'entitats ateneístiques que s'endegaren a Menorca des de la primeria del nou-cents fins a la finalització de la Guerra Civil. Sobre els ateneus de Menorca, en general, i llur tasca cultural i educativa en el període esmentat vegeu: MOTILLA SALAS, Xavier. *Regeneracionisme i educació popular a Menorca (1903-1917)*. Maó, Institut Menorquí d'Estudis [Cova de Pala, 18], 2004, pàg. 183-286; MOTILLA SALAS, Xavier. «Els ateneus i el foment de la lectura a Menorca a les primeres dècades del nou-cents»; COMAS RUBÍ, Francesca.; MOTILLA SALAS, Xavier. (coords.). *Història / històries*

2. LA MÚSICA A L'ATENEU CIENTÍFIC, LITERARI I ARTÍSTIC DE MAÓ

L'any 1905 es produí el naixement de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó. La idea de fundar un ateneu es desenvolupà a partir del caliu creat amb la fundació a Maó d'una delegació de l'Extensió Universitària de la Universitat de Barcelona, al començament de 1904.¹³ Així que, a l'abril de 1905 una Comissió Organitzadora redactà i aprovà un reglament que fou presentat per Pere Ballester Pons, José Pérez de Acevedo, Antoni Tudurí i Ponsetí, Llorenç Lafuente Vanrell, Llorenç Pons Marquès, Lluc Carreras, Bartomeu Allés i Pons, Pere Mir i Mir, Santiago MasPOCH, Maurici Hernández Ponsetí i Francesc Hernández Sanz a la Delegació del Govern a Menorca el 31 de maig. Finalment, l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó es constituí el dia 11 de juny d'aquell mateix any,¹⁴ i nasqué amb la pretensió de ser, a banda d'apolític i aconfessional, exclusivament científic, literari i artístic. Entre els membres destacats d'aquesta primera Junta Directiva, hi figuraren Antoni Victory Taltavull, com a president; Pere Mir i Mir i Enric Alabern Sáez, com a vicepresidents; José Pérez de Acevedo, com a bibliotecari; Maurici Hernández Ponsetí, com un dels conservadors del museu, i Pere Ballester Pons i Llorenç Lafuente Vanrell, com a secretaris. Així mateix, Jaume Pomar i Fuster presidí la secció de Literatura i Música, mentre que Francesc Hernández Sanz ocupà la d'arts del Dibuix i Arqueologia.¹⁵

En la primera etapa de l'Ateneu, que es perllongaria des de la seva fundació fins a la fi de la Guerra Civil, es crearen les seccions de Ciències Exactes i Naturals, Ciències Morals i Polítiques, Literatura i Música, Arts del Dibuix i Arqueologia, Esports i Excursions i, finalment, Turisme. A més, al llarg

de la lectura. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics [Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals – XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana], 2005, pàg. 275-290; MOTILLA SALAS, Xavier. «L'Ateneu de Maó i l'educació fora de l'escola a la primeria del segle XX», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 2005-2006, pàg. 273-301; MOTILLA SALAS, Xavier. *Projecció cultural i educativa dels ateneus a Menorca (1905-1939)*. Palma: Universitat de les Illes Balears [Tesi doctoral], 2008; MOTILLA SALAS, Xavier. «Sociabilitat, cultura i educació fora de l'escola en els ateneus obrers i populars del Maó del nou-cents (1908-1931)», *Estudis Baleàrics* [Palma], vol. 100/101, núm. 76/77, 2011, pàg. 95-113.

¹³ MOTILLA SALAS, Xavier. «Burguesia liberal i educació popular a Menorca: l'Extensió Universitària de Maó», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia* [Palma], núm. 13, 2000, pàg. 63-76.

¹⁴ El reglament aprovat per la Comissió Organitzadora fou reproduït a la premsa local el 19 de maig de 1905. Aquest sols diferiria en un article que fou afegit al que definitivament es lliurà a la Delegació del Govern a Menorca setmanes més tard. Vegeu: *El Bien Público* [Maó], 19 de maig de 1905, i ARXIU DE LA DELEGACIÓ DEL GOVERN A MENORCA. SÈRIE EXPEDIENTS DE SOCIETATS [ADGM-SES]. Expedient 816. Reglament de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, 1905. Fulls manuscrits, 6 pàg.

¹⁵ LA REDACCIÓ. «Sección oficial y de noticias», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1906, pàg. 54-64.

d'aquesta etapa, també s'aglutinaren al si de l'Ateneu, en un moment o altre, la Junta Local d'Extensió Universitària, la Gota de Llet de Menorca, el Comitè Local dels Exploradors d'Espanya, la Lliga Antituberculosa, la Comissió d'Hygiene Social, la cambra Agrícola i la de Comerç, Indústria i Navegació, l'Orfeó Maonès, el Grup Filharmònic, l'Associació Musical, l'Agrupació Radiofilharmònica i el Ràdio Club, el Grup Excursionista, el Grup Esperantista, el Club Maonès de Futbol i altres grups esportius (tennis, hípica, tir, etc.), la Junta Provincial de la Lliga Marítima Espanyola, la Penya Marítima i el Club Marítim de Maó, un grup naturista, una comissió de la Creu Roja, la Societat de Salvament de Naufrags, una societat protectora de la pesca, seccions delegades del Col·legi Oficial de Metges i del Col·legi Oficial d'Apotecaris de Balears, etc. L'entitat mantingué una intensa activitat cultural i educativa a través de les nombroses conferències que s'hi pronunciaren, sessions literàries i musicals i dels ensenyaments que s'hi impartiren: classes d'idiomes, cant, solfeig, pintura, etc. Endegà una important biblioteca i una sala de lectura, que pels volts de 1930 disposava de més de disset mil exemplars i rebia més d'un centenar de diaris i revistes per subscripció o intercanvi de la *Revista de Menorca*, el seu òrgan d'expressió i testimoni de la ingent tasca portada a terme en aquests anys. Durant aquesta primera etapa, marcada pel context regeneracionista reformista i amarada d'un evident pedagogisme, la institució parà especial atenció a aspectes educatius populars, socials i no formals.¹⁶ També, com no podia ser d'una altra manera en una institució d'aquest tipus, es portà a terme una ingent activitat en favor de la culturització musical dels associats a través de les diverses iniciatives que tingueren l'origen en la secció de Literatura i Música i en les societats filials amb finalitats musicals com ara l'Orfeó Maonès, el Grup Filharmònic i l'Agrupació Radiofilharmònica, el Grup Beethovenià i l'Associació Musical de Maó. A més, en aquest període, l'educació i la formació musical, impulsades des de la secció de Literatura i Música de l'Ateneu, també hi foren presents en forma de classes de cant, harmonia i vocalització.¹⁷ D'altra banda, a la primeria de la segona dècada del nou-cents, l'Ateneu obrí

¹⁶ Sobre l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, principal plataforma aglutinadora dels sectors intel·lectuals i civils de la societat menorquina del nou-cents amb una incidència cultural i educativa a l'illa d'abast considerable, vegeu els diversos treballs recollits en el número dedicat al seu centenari a la *Revista de Menorca* [Maó], tom 89 (2005-2006), i MOTILLA SALAS, Xavier. *Projecció cultural i educativa dels ateneus a Menorca (1905-1939)*. Palma: Universitat de les Illes Balears [Tesi doctoral], 2008.

¹⁷ LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión inaugural del curso académico celebrada en el Ateneo el día 18 de octubre de 1907. Memoria leída por D. Lorenzo Lafuente Vanrell, secretario de la Junta Directiva», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1907, pàg. 294-295.

una acadèmia gratuïta de solfeig per als orfeonistes i els infants –amb motiu de la creació de l'Orfeó Maonès, com veurem, l'any 1912.¹⁸ En aquest article pretenem apropar-nos a l'activitat culturitzadora musical i educativa, que l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó portà a terme a la primeria del nou-cents analitzant la tasca de la secció de Literatura i Música i les diverses societats filials amb finalitats musicals que s'endegaren o hi romangueren afiliades en un moment o altre en el període objecte de la nostra anàlisi.

2.1 L'activitat musical portada a terme per la secció de Literatura i Música de l'Ateneu de Maó

Una de les seccions de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic que demostrà més continuïtat en la programació d'actes fou la de Literatura i Música, tal com ho demostren les cent setanta-vuit vetlades literàries i musicals que es dugueren a terme. A aquestes vetlades cal afegir-hi els concerts del Grup Filharmònic, associació filial de l'Ateneu que sorgí en el si de l'esmentada secció, com veurem. Així mateix, es promocionà la creació de diverses formacions musicals i escèniques, algunes de les quals esdevingueren filials amb estatus propi, com és el cas del Grup Filharmònic, el Grup Beethovenià o l'Orfeó Maonès.

El primer responsable de la secció, el catedràtic d'institut i literat Jaume Pomar i Fuster, organitzà des del començament vetlades literariomusicals gairebé cada setmana, conegudes pels socis en aquells anys com les «vetllades Pomar». En la primera memòria de la secretaria de l'Ateneu ja s'evidencià la ingent activitat que des d'aquesta secció es portava a terme i la implicació de Pomar i Fuster, que en fou president entre els cursos 1905-1906 i 1909-10. Durant el curs 1906-1907, a més, participaren en els actes organitzats per l'esmentada secció la Rondalla de l'Ateneu, dirigida aleshores per Pallicer; l'Orfeó, creat per Carles Ferrer Clavé, així com el quintet musical –formació endegada

¹⁸ Vegeu: MORENO ÁLVAREZ, Miguel. A. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 17 de octubre de 1910. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Miguel A. Moreno Álvarez», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1910, pàg. 322; LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 12 de octubre de 1911. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1911, pàg. 325-326, i RIPOLL BUSQUETS, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 14 de octubre de 1912. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Pedro Ripoll Busquets», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1912, pàg. 302.

també des d'aquesta mateixa secció.¹⁹ Se celebraren vetlades literariomusicals dedicades a associacions que aleshores es formaven a l'Ateneu, com ara la que es féu el novembre de 1907 dedicada al Grup Esperantista. Aquell mateix any, per tal de commemorar el primer centenari de la Guerra d'Independència, es feren dos concerts amb el patrocini de l'Ajuntament de Maó i amb la participació dels diversos orfeons de la ciutat i una nombrosa orquestra dirigida pel mestre Villalonga.²⁰ En el curs 1909-1910 prengueren part activa de les vetlades musicals el quintet de la secció i l'Orfeó, el violoncel·lista Diumenge Taltavull Pascual, el professor de flauta Joan Suñé i la professora de piano i compositora Margarida Orfila. Es varen interpretar obres de L. V. Beethoven, W. A. Mozart i F. J. Haydn, entre d'altres.²¹ El curs següent, la secció de Literatura i Música celebrà vetlades de música sacra i altres de dedicades a la música gallega. A més, es dugué a terme un cicle de concerts monogràfics dedicats a l'obra de Richard Wagner. S'interpretaren fragments d'òperes de l'autor alemany, com «El funeral de Siegfried», de *L'ocàs dels déus*, i la «Marxa nupcial», de *Lohengrin*. El mestre Domenico Bellissimo pronuncià, a més, una conferència sobre la vida i l'obra del compositor.²² Altres compositors als quals es parà atenció en vetlades musicals d'aquells anys foren, entre d'altres, J. J. Raff, C. M. von Weber, C. Chaminate, E. Grieg, G. Donizetti, R. Leoncavallo, C. Saint-Saëns, J. Meyerbeer, C. Gounod, G. Verdi, J. Nogués i E. Arrieta.

Al llarg de la segona dècada del nou-cents hi hagué diversos presidents de la secció: Antoni Pons Olives (1910-1911), Pere Ballester Pons (1911-1912 i 1912-1913), Fernando Díaz Giles (1913-1914), Catalina Llambias de Ballester (entre els cursos 1915-1916 i 1917-1918) i Luis García Antúnez (1918-1919). Sembla que l'activitat aleshores disminuï respecte dels anys precedents, o això es desprèn de les afirmacions fetes per Llorenç Lafuente Vanrell, aleshores secretari de la Junta Directiva de l'Ateneu, en la memòria de secretaria que

¹⁹ LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión inaugural del curso académico celebrada en el Ateneo el día 18 de octubre de 1907. Memoria leída por D. Lorenzo Lafuente Vanrell, secretario de la Junta Directiva», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1907, pàg. 291.

²⁰ LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión inaugural del curso académico celebrada en el Ateneo el día 4 de octubre de 1908. Memoria leída por D. Lorenzo Lafuente Vanrell, secretario de la Junta Directiva», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1908, pàg. 336.

²¹ MORENO ÁLVAREZ, Miguel. A. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 17 de octubre de 1910. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Miguel A. Moreno Álvarez», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1910, pàg. 326-328.

²² LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 12 de octubre de 1911. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1911, pàg. 323-324.

donà compte de l'activitat del curs acadèmic de 1912-1913.²³ Nogensmenys, el curs següent, 1913-1914, el darrer en què ocupà la presidència de l'entitat Fernando Díaz Giles, se celebraren sis vetlades organitzades per la secció. A més, també s'hi celebrà un concert en què actuaren els professors i oficials i alumnes de l'Escola Superior de Guerra.²⁴ En aquestes vetlades, hi trobem com a col·laboradors assidus Catalina Llambias de Ballester, Dolores Cisneros de Merino, Maria Mercadal de Aguinaga, Honorina García de Jiménez, Concepción Merino, Elisa Ballester, Pilar Baquero, María Luisa Mingorance, Maria Humbert, Ángeles Rodrigo, Maria Clapés, Dionisio Tato i Juan Alfonso, i el tenor Francesc Pons, a més dels músics professionals Soler i Palliser. Es comptà amb la direcció musical del mestre Domenico Bellissimo, a més del suport coral de l'Orfeó Maonès. Tanmateix, des de la Junta Directiva de l'entitat se seguien lamentant del fet que el nombre de vetlades era inferior que en la primera època de la secció.²⁵ No fou fins al curs acadèmic de 1915-1916 que des de l'entitat es tornà a destacar que bona part de les activitats i de la seva tasca cultural es devien a la secció de Literatura i Música, considerada des de l'inici com a ànima i nervi de la institució. La secció endegà un grup escènic durant el curs 1916-1917, que sota la direcció de José Selgas Ruiz continuà la tasca iniciada anys abans al Teatre Principal, de la qual es poden destacar les representacions d'obres d'ateneïstes portades a terme. Aquell any, a més, s'organitzaren els actes de la Festa de la Raça Iberoamericana. Se celebraren també quatre vetlades musicals –en què prengueren part Maria Mercadal de Aguinaga, Maria Humbert, Ángel Peñalva, Domenico Bellissimo, Joan Cursach, Fernando Díaz Giles, Manuel Cuerva, Mario Hernández, Antonio García, Pere Seguí, Bartomeu Pallicer, Francesc Arguimbau, Antoni Soler i l'Orfeó Maonès.²⁶ En el curs 1917-1918 se celebraren dues vetlades musicals i dues més de literariomusicals. El curs següent, a més dels diversos concerts del

²³ LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 14 de octubre de 1913. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1913, pàg. 306.

²⁴ RIPOLL BUSQUETS, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 23 de octubre de 1914. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Pedro Ripoll Busquets», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1914, pàg. 322.

²⁵ LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 15 de octubre de 1915. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1915, pàg. 324.

²⁶ LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 8 de octubre de 1917. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1917, pàg. 298-300.

Grup Filharmònic, s'organitzaren dos concerts vocals –en què intervingueren Maria Mercadal de Aguinaga i el senyor Giovachini, acompanyats al piano pel mestre Bellissimo, i Antoni Mercadal Montanari i el quintet de la secció. A més, Francesc Hernández Sanz llegí alguns fragments del seu estudi, aleshores inèdit, *La ópera italiana en la ciudad de Mahón (1817-1917)*. Així mateix, aquell curs, com era habitual des d'uns quants anys enrere, s'organitzà un acte cultural al Teatre Principal amb finalitats benèfiques en què intervingué l'Orfeo, el sextet del Grup Filharmònic i una orquestra dirigida pel mestre Bellissimo.²⁷ El curs següent, 1919-1920, se celebraren tan sols tres vetlades musicals, totes sota la direcció musical de Bellissimo i en què prengueren part Maria Mercadal de Aguinaga, María Luisa Hernández, Marguerite Rigoreau, Francesca Ripoll, Maria Bosch, Antònia i Matilde Pons, Llorenç i Francesc Pons, Antoni Mercadal, a més de Pere Seguí i Antoni Soler.

En la tercera dècada del nou-cents, sota la presidència, primerament, de Joan F. Taltavull Galens (1920-1921 a 1922-1923), i després de Maria Mercadal de Aguinaga (des del curs 1923-1924 fins a l'esclat de la Guerra Civil), la secció de Literatura i Música continuà la seva tasca cultural i educativa d'organitzar vetlades literàries i musicals. Així, doncs, en el curs 1920-1921 se'n varen celebrar dues. S'organitzà, a més, la representació de l'òpera *Aida*, de G. Verdi, al Teatre Principal de Maó amb finalitats benèfiques –la recaptació es destinà a la Beneficència Domiciliària, la Gota de Llet de Menorca, la Junta Local de Salvament de Naufrags i l'Asil de Nenes Orfes entre d'altres.²⁸ En el curs següent, 1921-1922, es tornà a repetir la representació d'*Aida* al Teatre Principal. Aquesta vegada la recaptació es destinà als soldats menorquins destinats a l'Àfrica. Així mateix, també s'organitzaren dues vetlades musicals, en què intervingueren tant socis de l'entitat com professors, a més d'un concert interpretat per la violinista Cristeta Gofí, acompanyada al piano per Domenico Bellissimo.²⁹ D'altra banda, al llarg del curs 1922-1923 es dugueren a terme tres vetlades musicals, una de les quals dedicada al músic i compositor

²⁷ LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 7 de Noviembre de 1919. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva don Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1919, pàg. 286.

²⁸ LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 4 de noviembre de 1921. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva don Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1921, pàg. 322-323.

²⁹ VICÉN VILA, Aurelio. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 16 de octubre de 1922. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Aurelio Vicén Vila», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1922, pàg. 291.

francès C. Saint-Saëns. Les altres dues consistiren en concerts de la Rondalla de l'Ateneu i un recital de piano interpretat per Nin de Val. Destaquen en aquest any les representacions, al Teatre Principal, de les òperes *Pagliacci*, de R. Leoncavallo, i *Tosca*, de G. Puccini.³⁰ Aquell curs també es feren dues conferències programades des de la secció sobre «La armonía en la música y la naturaleza», d'Eduardo Alfonso. D'altra banda, es dugueren a terme, en el terreny estrictament musical, diverses vetlades sota la direcció del mestre Domenico Bellissimo. Així mateix, en aquell curs, també es va dur a terme un concert interpretat pel Sextet Worsley.³¹ El curs de 1924-1925, a més de fer-se diverses audicions fonogràfiques i radiotelefòniques, se celebraren concerts vocals i instrumentals, i es donà a conèixer a Maó el quintet *Els mestres cantaires*, de Wagner, sota la direcció de Domenico Bellissimo.³² En el curs de 1925-1926 es feren vuit vetlades musicals: tres sota la direcció de D. Bellissimo; una de la Rondalla Simfònica des Castell, sota la direcció de Pere J. Miguel Preto; una del sextet Worsley; un recital de piano, interpretat per Leandro Saura, i un altre recital del professor de piano i violí González Mensa.³³ D'altra banda, en el curs acadèmic de 1926-1927 es feren diverses audicions en una gramola ortofònica, cedida per Llorenç Miquel, així com diverses vetlades musicals en què intervingueren Maria Mercadal, Elisa Burés, Àgueda Batilde, Carmen Hernández, el tenor Emili Pons, el violinista Evarist Cardona i el mestre Domenico Bellissimo. Així mateix, aquell curs se celebraren quatre concerts dedicats a Beethoven, amb motiu del centenari de la seva mort en què intervingueren Berta Fenn i Ana de Fenn, González Mensa i un quartet musical.³⁴ En el curs 1927-1928 es feren tres vetlades musicals dedicades al

³⁰ LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 9 de octubre de 1923. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva don Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1923, pàg. 290-291.

³¹ RIPOLL BUSQUETS, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 17 de octubre de 1924. Memoria redactada por el secretario de la Junta Directiva D. Pedro Ripoll Busquets», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1924, pàg. 321-322.

³² CARDONA CARRERAS, Francisco. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 19 de octubre de 1925. Memoria redactada por el secretario de la Junta Directiva don Francisco Cardona Carreras», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1925, pàg. 323-324.

³³ RIPOLL BUSQUETS, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 16 de octubre de 1926. Memoria redactada por el secretario de la Junta Directiva don Pedro Ripoll Busquets», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1926, pàg. 290-291.

³⁴ LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 17 de octubre de 1927. Memoria redactada por el secretario de la Junta Directiva don Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1927, pàg. 290-291.

lied, a la cançó espanyola i al tango argentí, respectivament –amb les intervencions d’Ana de Fenn i Berta Fenn, Àgueda MasPOCH, Vicenç Pol, Deseado Mercadal, Àgueda Baile, Maria Mercadal, Evarist Cardona, Enric Limosner, Josep Fèlix i Dolores Sánchez, sota la direcció musical de Domenico Bellissimo. A més es feren dues audicions, la *Missa solemnis*, de Ludwig van Beethoven –obra que per la dificultat i densitat sonora denota el caràcter exclusivista i específic d’aquestes trobades– i *La valquíria*, de Richard Wagner.³⁵ El curs següent s’organitzaren les representacions de l’òpera *Maruxa*, d’Amadeo Vives, i la sarsuela *Los cadetes de la Reina*, de Pablo Luna Carné, al Teatre Principal, amb finalitats benèfiques. Es feren també sis vetlades musicals, dedicades a Chopin, Verdi, Gounod i Meyer, entre d’altres, així com un concert de guitarra de Josep Fèlix i Cosme Huget. A més, tingué lloc una vetlada en memòria del professor de música i soci de l’Ateneu Félix González Mensa.³⁶ El curs següent, 1929-1930, es feren quatre vetlades musicals a l’entitat i un concert a la sala Victòria. A més, la secció va programar una vetlada musical i literària en honor d’Antoni Victory Taltavull.³⁷

Durant els anys de la Segona República, en el curs 1931-1932, se celebraren quatre vetlades, tres sota la direcció de D. Bellissimo i una que es corresponia al vint-i-setè concert del Grup Filharmònic.³⁸ En els cursos 1932-1933 i 1933-1934 se celebraren diversos concerts, en què s’interpretaren obres de F. Chopin, I. Albéniz, Manuel de Falla, L. V. Beethoven, W. A. Mozart, J. Meyerbeer, G. Verdi, R. A. Schumann, F. Liszt, A. Ponchielli, R. Wagner, C. Saint-Saëns, C. Gounod, F. Moreno Torroba i J. Serrano Simeón entre d’altres.³⁹ Durant els anys de la Guerra Civil, en el període en el qual l’Ateneu fou

³⁵ Ibídem, pàg. 292-293.

³⁶ LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 8 de noviembre de 1929. Memoria redactada por el secretario de la Junta Directiva don Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1929, pàg. 320-322.

³⁷ ALEJANDRE MONJO, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 20 de octubre de 1930. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva don Pedro Alejandro Monjo», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1930, pàg. 290-291.

³⁸ ALEJANDRE MONJO, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 17 de octubre de 1932. Memoria redactada por el secretario de la Junta Directiva don Pedro Alejandro Monjo», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1932, pàg. 286-287.

³⁹ Vegeu: LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el día 27 de octubre de 1933. Memoria redactada por el secretario de la Junta Directiva don Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1933, pàg. 310, i ALEJANDRE MONJO, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el día 29 de octubre de 1934. Memoria redactada y leída por el secretario de la Junta Directiva don Pedro Alejandro Monjo», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1934, pàg. 302.

presidit per Jaume Alzina (1937-1938), hi ha constància que es féu una vetlada literària en homenatge a Federico García Lorca, així com diversos concerts.⁴⁰

Tanmateix, es pot constatar la predilecció dels músics de la secció de Literatura i Música de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic per la música postromàntica, amb una especial sensibilitat per l'obra del compositor germànic Richard Wagner. Hom sap que aquest corrent wagnerià que, en una mesura més gran o més petita, es féu present tant en els concerts de la secció, on participaren assíduament el Grup Filharmònic i l'Orfeó Maonès, ambdues societats filials de l'Ateneu, com en les vetlades literàries i musicals i en les audicions del Grup Beethovenià, s'afegeix a tot un seguit de propostes i esdeveniments que tenien lloc aleshores a Catalunya. Precisament, la primera interpretació d'una òpera de Wagner a l'Estat espanyol tingué lloc a Barcelona l'any 1887. Aquesta primera interpretació de *Tannhäuser* a càrrec de la societat coral La Fraternidad, creada per Josep Anselm Clavé, significà el nexa d'unió de Wagner amb la societat obrera i la recuperació cultural catalana. En destaquen, a més, les vetlades literàries i musicals que organitzà l'Ateneu Barcelonès a finals del vuit-cents, amb concerts de petit format o de cambra, en què s'interpretaren fantasies sobre òperes de Wagner com *Rienzi*, *Tannhäuser*, *Lohengrin* o *L'holandès errant*, així com conferències sobre *Parsifal* i altres trobades de discussió sobre filosofia i estil wagnerià. Tot plegat culminà amb la creació de l'Associació Wagneriana de Catalunya l'any 1901, difusora de l'obra del compositor germànic al nostre entorn cultural més proper.⁴¹

D'altra banda, hom pot dir que s'han d'atribuir la major part dels concerts organitzats per la secció de Literatura i Música de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic d'aquests anys a la direcció del mestre Domenico Bellissimo, director musical de l'entitat des de la seva fundació. Les celebracions de concerts endegats per l'Ateneu, a instància de la secció esmentada, o per algunes de les societats que es crearen en el seu si o s'hi domiciliaren, no sols es feren al local social de l'entitat, com s'ha vist, sinó també fora —entre les quals destaquen els dos concerts de la Rondalla de l'Ateneu as Mercadal, interpretats el 1906; un concert al Teatre Principal de Maó, el 1912, en el qual s'executà la cantata bíblica de Wagner *La cena de los apóstoles*; també els dos concerts benèfics fets els anys 1915 i 1919 en el mateix teatre i algunes òperes i sarsueles; un concert

⁴⁰ ANÒNIM. «Memoria 1937-1938, 29 de junio de 1938», pàg. 4-5, ARXIU DE L'ATENEU CIENTÍFIC, LITERARI I ARTÍSTIC DE MAÓ, lligall «Actos del Ateneo», carpeta «Memoria, 1937-1938».

⁴¹ VILA, Montserrat. «L'Ateneu Barcelonès i el wagnerisme a Catalunya», *Revista Wagneriana en Català* [Barcelona], núm. 22, pàg. 2005.

de l'Orfeó Maonès, aleshores domiciliat a l'Ateneu, i el quintet de l'entitat al cinema Modern l'any 1917; un altre del Grup Filharmònic a l'Acadèmia de Sant Estanislau de Kostka, i dos concerts a la sala Victòria.⁴²

2.2 Els anys de l'Orfeó Maonès afiliat a l'Ateneu i la seva activitat

Les societats o agrupacions corals anomenades orfeons aparegueren a l'Estat espanyol al darrer terç del vuit-cents, inspirades en les corals fundades a França poc abans, i en certa manera continuaren la tasca endegada per les societats corals claverianes.⁴³ El paper d'aquestes organitzacions en el renaixement coral i en la vida musical fou decisiu. Quasi totes les poblacions del Principat i un gran nombre de les del País Valencià i de les Illes Balears crearen un orfeó. A la resta de l'Estat espanyol l'impacte del moviment orfeonista de les darreries del vuit-cents fou menor i afectà principalment el nord, on els grups més importants, aleshores, foren l'Orfeón Pamplonés (1891) i l'Orfeón Donostiarra (1897). Els precedents en el nostre àmbit cultural més proper foren l'Orfeó Lleidatà (1861) i l'Orfeó Barcelonès (1862). Posteriorment, aparegueren, entre altres, l'Orfeó Català (1891) –que esdevingué la societat capdavantera del moviment orfeonístic català i contribuï a unificar les forces musicals del Principat–, l'Orfeó Mallorquí (1899), i ja al nou-cents, l'Orfeó de Sants (1900), l'Orfeó Gracienc (1903) i tot un seguit d'agrupacions similars.

A Menorca, l'any 1890 es fundà l'orfeó maonès Lo Progrés –els antecedents del qual cal cercar-los en la coral claveriana La Fraternitat (1856) i les agrupacions corals anomenades El Progrés i Republicana, a la dècada dels vuitanta del vuit-cents–, tot i que no es legalitzà fins a l'any 1896.⁴⁴ No fou fins a l'any 1912 que els directius de l'Orfeó Lo Progrés acceptaren vincular-se a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, com a societat filial. Així fou que aquell any, a partir de la fusió de l'aleshores Orfeó Lo Progrés i l'Orfeó de l'Ateneu –endegat l'any 1907, un dels directors del qual fou el mestre Ferrer Clavé, descendent de Josep A. Clavé– es crea l'Orfeó Maonès, que esdevingué

⁴² VICTORY TALTAVULL, Antoni. «El Ateneo Científico, Literario y Artístico de Mahón en sus veinticinco primeros años de existencia», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1930, pàg. 313-314.

⁴³ Pel que fa a l'ideari musical i l'obra de Josep Anselm Clavé, vegeu: OROBITG RODRÍGUEZ, Lydia. «Els cors de Clavé», *Quadern de les idees, les arts i les lletres*, núm. 186, pàg. 53-54.

⁴⁴ ADG-SES. Expedients 390 i 162. La documentació dipositada, de caràcter administratiu, es correspon al període de 1896 a 1906.

la nova societat coral de l'entitat.⁴⁵ Es constituí oficialment el 19 de maig de 1912, sota l'aixopluc de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, amb la pretensió de fomentar a Maó l'educació musical, tal com s'especificà en l'article primer del reglament de la nounada societat coral –aprovat per la Junta Directiva de l'Ateneu. Aleshores es preveia la possibilitat d'organitzar una acadèmia de cant tant per als orfeonistes com per als infants. Alhora, tant l'Orfeó Maonès com els alumnes de l'Acadèmia de Cant haurien de prendre part en els actes musicals celebrats per l'Ateneu. Per poder-se afiliar a l'Orfeó els aspirants havien de ser, forçosament, majors de divuit anys i haver estat presentats per dos orfeonistes, així com haver superat una prova prèvia d'afinació i cant. A més, s'especificà que l'Orfeó ingressava a l'Associació dels Cors de Clavé, amb la qual cosa els socis tenien dret a participar en les expedicions anuals que l'associació coral esmentada duia a terme.⁴⁶ Tanmateix, hom sap que per a molts ateneus la constitució de masses corals, a imitació dels cors de Clavé, fou una de les activitats predilectes per promocionar la vida societària, ja que mitjançant els assaigs i els viatges per anar a actuar en altres localitats es reforçava el sentiment de germanor i solidaritat entre els seus integrants.⁴⁷

L'Orfeó Maonès restà com a filial de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic fins a l'any 1921, en què es transformà en societat independent.⁴⁸ Com no podia ser d'altra manera, durant els nou anys en què l'Orfeó Maonès fou la societat coral filial de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, prestà suport a algunes de les vetlades musicals i els concerts organitzats per la secció de Literatura i Música en aquest període. Així que la primera vetlada en què actuà

⁴⁵ VICTORY TALTAVULL, Antoni. «La sociedad mahonesa y sus instituciones modernas de cultura, higiene y fomento», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1913, pàg. 331. Antoni Victory Taltavull, a la conferència esmentada, que inaugurà el curs de 1913-1914, féu referència, en relació amb les entitats i agrupacions corals d'aleshores, al fet que l'Orfeó de l'Ateneu es reorganitzà sobre la base de l'antic orfeó Lo Progrés, que donà lloc a l'Orfeó Maonès. D'altra banda, de la creació de l'Orfeó Maonès també se n'informà en la memòria del secretari de la Junta Directiva de l'Ateneu en què es repassava l'activitat portada a terme per l'entitat en el curs de 1911-1912: RIPOLL BUSQUETS, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 14 de octubre de 1912. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Pedro Ripoll Busquets», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1912, pàg. 300.

⁴⁶ Del reglament, compost de 19 articles, en donà compte l'òrgan d'expressió de l'Ateneu: LA REDACCIÓN. «Sección Oficial. Reglamento del Orfeón Mahonés», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1912, pàg. 162-164. Així mateix, també se n'edità una còpia independent: ATENEO CIENTÍFICO, LITERARIO Y ARTÍSTICO. *Reglamento del Orfeón Mahonés*. Maó: Est. Tip. de M. Síntes Rotger, a càrrec de F. Fàbregues Pons, 1912.

⁴⁷ VEGEU: SOLÀ GUSSINYER, Pere. *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. *L'Ateneu Enciclopèdic Popular*. Barcelona: La Magrana, 1978, pàg. 220.

⁴⁸ VICTORY TALTAVULL, Antoni. «El Ateneo Científico, Literario y Artístico de Mahón en sus veinticinco primeros años de existencia», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1930, pàg. 318.

fou l'11 de juny de 1912, per tal de celebrar tant la seva creació com el setè aniversari de l'Ateneu.⁴⁹ L'estiu de 1913 l'Orfeó Maonès fou contractat per actuar a les festes patronals des Castell, Lluçmaçanes, Sant Climent i Sant Lluís.⁵⁰ A més, el juny d'aquell any els orfeonistes i els socis protectors de l'Orfeó Maonès anaren a Lió a visitar l'Exposició Internacional i prengueren part en el seu festival artístic.⁵¹ Tant l'any 1916 com el següent, l'Orfeó prengué part en les temporades d'òpera del Teatre Principal de Maó. A més, sembla que a la primavera de 1918 l'Orfeó Maonès es desplaçà a Bilbao i Sant Sebastià per prendre part en diverses representacions d'òpera –en què estrenaren *La llama*, de José María Usandizaga.⁵²

D'altra banda, l'activitat de l'Orfeó Maonès, mentre fou filial de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, no es limità sols a organitzar actuacions musicals, car, tal com s'especificava en el seu reglament, també prengué part i col·laborà en l'educació musical dels infants i joves. Així que en l'inici col·laborà amb l'Acadèmica de Solfeig i Cant de l'Ateneu –endegada també des de la secció de Literatura i Música–, el director de la qual fou Pere Riudavets Vatlloori i en què podien ser admesos els infants i joves que la Junta Directiva de l'Orfeó acceptés. D'altra banda, a més de les sortides i excursions fora de l'illa ja esmentades –Lió, Sant Sebastià i Bilbao, i Barcelona– per participar en esdeveniments culturals i musicals, els membres de l'Orfeó Maonès, en aquells anys, també feren excursions a paratges de l'illa –com ara una el setembre de 1913 al Barranc d'Algendar i a la cala Santa Galdana, en què aprofitaren per cantar alguns dels cors del seu repertori a les poblacions de Ferreries, es Mercadal i Alaior de tornada.⁵³

Al llarg del període en què l'Orfeó Maonès romangué en el si de l'Ateneu, els seus repertoris abastaren diferents estils musicals. Amb tot, és palesa la preponderància del gènere líric i operístic, present en la majoria de concerts que oferí l'agrupació. En la majoria dels casos el format dels concerts consistia en la interpretació de fragments d'òperes conegudes, entre els quals destaquen,

⁴⁹ *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»* [Maó], 9 de juny de 1912, pàg. 1-2.

⁵⁰ MERCADAL BAGUR, Deseado. *El Orfeón Mahonés y sus cien años de historia*. Maó: Editorial Menorca, 1990, pàg. 40.

⁵¹ *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»* [Maó], 11 de juny de 1914, pàg. 1 i *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»* [Maó], 23 de juny de 1914, pàg. 4.

⁵² *Ibidem*, 13 de febrer de 1918, pàg. 2.

⁵³ *Ibidem*, 23 de setembre de 1913, pàg. 2.

per exemple, els cors de *Norma*, de Vincenzo Bellini; *L'olandès errant* i *Tannhäuser*, de R. Wagner; *Il Trovatore*, *Ernani* i *La forza del destino*, de G. Verdi, i *La fidanzata corsa*, del compositor maonès Benet Andreu. Cal fer esment també de les produccions íntegres de *Cavalleria rusticana*, de P. Mascagni; *Aida*, de G. Verdi; *Pagliacci*, de R. Leoncavallo; *Tosca*, de G. Puccini; *Maruxa*, d'Amadeo Vives, i les sarsueles *Los cadetes de la reina*, de P. Luna Carné, i *Marina*, de Pascual Arrieta. En l'àmbit de la música sacra cal destacar les interpretacions de l'*Stabat Mater* de G. Rossini, o la cantata bíblica de Wagner *La cena degli apostoli*. Pel que fa a música profana o d'autors menorquins s'interpretaren, entre d'altres, la serenata còmica de l'opereta *La pérfida Pepita*, d'Adolf Müller; *Patria Nova*, d'Edvard Grieg; *Nocturno en el bosque*, de Franz Schubert; *El amanecer*, d'Hilarión Eslava; la serenata de Pere Tintorer i Sagarra, *La doncella de la costa*; *Gloria a España*, i *Lo cantor del poble*, de Joan Goula i Soley; *Invocación a Euterpe*, de Josep A. Clavé; *L'Empordà*, sardana per a cor masculí amb text de Joan Maragall i música d'Enric Morera; *El Trono*, del maonès Jaume Calafat; *A unos ojos*, del seu fill i orfeonista Miquel Calafat, o l'estrena de *La llama*, de José María Usandizaga.

Cal fer esment de la presència ininterrompuda d'intèrprets solistes menorquins en la majoria de concerts que va dur a terme l'Orfeó Maonès en el període en què romangué afiliat a la secció de Literatura i Música de l'Ateneu, entre els quals destaquem Maria Mercadal de Aguinaga, Francesc Pons Moll, Antoni Mercadal, Graziella de Vergara, Llorenç Pons, Antoni Mercadal, Vicente Lliná, Alexandre Tudurí i Bartomeu Mercadal, sempre sota la direcció musical del mestre Domenico Bellissimo, figura destacadíssima dins la secció tant pel que fa a la direcció musical com al vessant interpretatiu i musicològic.

2.3 L'activitat musical del Grup Filharmònic i l'Agrupació Radiofilharmònica

L'any 1916, el 4 de maig, es constituí, a instància de la secció de Literatura i Música de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, el Grup Filharmònic, amb la finalitat de donar a conèixer la gran literatura musical universal clàssica i contemporània entre els socis. La formació endegada inicialment fou un quintet, compost per un quartet de corda i un piano.⁵⁴ El Grup Filharmònic, al capdavant dels afiliats i organitzadors del qual trobem inicialment Jaume Albertí

⁵⁴ RIPOLL BUSQUETS, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 5 de octubre de 1916. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Pedro Ripoll Busquets», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1916, pàg. 294.

Moncada, fou molt actiu en la seva primera època. En el curs acadèmic de 1916-1917, el primer des de la seva creació, es dugueren a terme catorze concerts. En el curs següent es feren setze concerts més. La ingent tasca portada a terme en els primers anys féu que des de l'entitat es volgués destacar, en la memòria de secretaria del curs de 1919-1920, que el Grup Filharmònic havia complert fins aleshores amb escriure el programa primigeni que s'imposà en constituir-se, que no era altra cosa que fomentar el desenvolupament del sentiment artístic musical entre els associats i donar a conèixer una gran quantitat d'obres clàssiques i modernes d'autors diversos –que anaven des de l'escola clàssica alemanya a la nacional russa, sense deixar de banda la moderna francesa, i l'espanyola–, a través de cinquanta-sis concerts fets fins aleshores i en els poc més de quatre anys d'ençà de la seva fundació, en què s'havien interpretat més de tres-centes obres.⁵⁵ La formació original, en aquesta primera època, del sextet del Grup Filharmònic estava composta per Domenico Bellissimo (piano), Francesc Arguimbau (viola), Antoni Soler (violoncel), Sebastià Orfila (contrabaix), i Pere Seguí i Bartomeu Palliser (violí) –aquest últim l'any 1918 fou substituït per Francesc Seguí.⁵⁶

D'altra banda, el Grup Filharmònic continuà oferint una gran quantitat de concerts en els cursos posteriors. El motiu de la dissolució del Grup fou la defunció de dos dels membres del sextet, Pere Seguí i Antoni Soler, així com l'edat avançada d'un altre dels membres –per als quals no era possible trobar substituïts aleshores.⁵⁷ Aquest fet trastocà en gran manera l'activitat musical de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, que en anys successius minvà considera-

⁵⁵ FORNALS BORT, Vicente. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 16 de octubre de 1920. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva don Vicente Fornals», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1920, pàg. 298-299.

⁵⁶ MERCADAL BAGUR, Deseado. «La música. Su evolución y desarrollo en Menorca», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1982, pàg. 352; i CARDONA MERCADAL, J. M. «El cuarteto de cuerda de la primera época (1916-1923) del Grupo Filarmónico del Ateneo», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1962, pàg. 378-382.

⁵⁷ Vegeu: LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 4 de noviembre de 1921. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva don Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1921, pàg. 323; VICÉN VILA, Aurelio. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 16 de octubre de 1922. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Aurelio Vicén Vila», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1922, pàg. 291; i, LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 9 de octubre de 1923. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva don Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1923, pàg. 290.

blement, fet del qual es lamentaven a l'entitat.⁵⁸ Així fou que l'any 1925, des de la secció de Literatura i Música, es pretengué transformar l'aleshores desaparegut Grup Filharmònic en una Agrupació Radiofilharmònica, els associats de la qual podrien assistir a les audicions radiotelefòniques que es programessin per tal de continuar la tasca de difusió de compositors i peces musicals poc conegudes a l'illa.⁵⁹ Tanmateix, la iniciativa no degué gaudir de gaire èxit, car al butlletí de l'entitat poc més d'un any després de la creació de l'Agrupació Radiofilharmònica s'informà de la seva dissolució.⁶⁰

No fou fins a la primavera de 1929 que es reorganitzà de bell nou el Grup Filharmònic. L'activitat del Grup, d'ençà de la reorganització de l'any 1929, tornà a ser intensa, com en anys anteriors, car hi ha constància que en el curs de 1931-1932 el nombre de concerts oferts pel Grup Filharmònic, en aquesta segona època, ja ascendia a vint-i-set.⁶¹ És difícil precisar exactament en quines dates el Grup Filharmònic degué deixar de funcionar per segona vegada. Hom sap que el 12 de juny de 1936 interpretà el concert número cent setantannou, comptabilitzant els concerts d'ambdues èpoques, i el darrer de què es té constància es féu abans de l'esclat de la Guerra Civil. Sembla que l'activitat es paralitzà durant els anys de guerra, car afectà en gran manera la vida interna de l'entitat, en general, i la de les filials. D'altra banda, hom té constància que, un cop finalitzada la guerra, des de l'Ateneu es pretenia reorganitzar en el seu si el Grup Filharmònic, mostra evident que en aquells anys s'havia dissolt una altra vegada.⁶² Entre els instrumentistes que col·laboraren en els setantais concerts del Grup Filharmònic en la seva segona època (1929-1936), hi

⁵⁸ RIPOLL BUSQUETS, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 17 de octubre de 1924. Memoria redactada por el secretario de la Junta Directiva D. Pedro Ripoll Busquets», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1924, pàg. 321-322.

⁵⁹ CARDONA CARRERAS, Francesc. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 19 de Octubre de 1925. Memoria redactada por el secretario de la Junta Directiva don Francisco Cardona Carreras», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1925, pàg. 324.

⁶⁰ *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»* [Maó], 10 d'octubre de 1926, pàg. 4, i LAFUENTE VANRELL, Llorenç. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 17 de octubre de 1927. Memoria redactada por el secretario de la Junta Directiva don Lorenzo Lafuente Vanrell», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1927, pàg. 293.

⁶¹ ALEJANDRE MONJO, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 17 de octubre de 1932. Memoria redactada por el secretario de la Junta Directiva don Pedro Alejandro Monjo», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1932, pàg. 287.

⁶² ALEJANDRE MONJO, Pedro. «Memoria redactada por el secretario del Ateneo Científico, Literario y Artístico de Mahón, don Pedro Alejandro Monjo, y aprobada en sesión de la Junta Directiva, el día 15 de octubre de 1939. A. V.», pàg. 7, Arxiu de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, lligall «Actos del Ateneo», carpeta «Memoria leída en la Apertura del Curso 1939-1940».

figuren Llorenç Galmés, Joan Tudurí, Maria Lluïsa Mas i Maria Teresa Manjón (pianistes), Josep Cardona Mercadal, Joan R. Coll, Joan Fortuny, Anselm Ibáñez, Marcel·lí Pujol, Jaume Calafat, Joan Pons i Evarist Cardona (violonistes), Francesc Seguí i Joan Fortuny (violistes), Damià Borràs, Robert Soler i B. Gálvez Bellido (violoncel·listes), Antoni Pons i Jordi Petrus (contrabaixistes), i Agustí Rodríguez (clarinetista).⁶³

2.4 Les iniciatives del Grup Beethovenià i l'Associació Musical de Maó

Durant el període analitzat l'Ateneu endegà diverses entitats musicals, com s'ha dit, a més de l'Orfeó Maonès i el Grup Filharmònic, per bé que les dades de què disposem d'aquestes i llur activitat són menors. En aquest sentit, cal esmentar, també, la tasca de culturització musical portada a terme des de l'Ateneu pel Grup Beethovenià, creat el novembre de 1911 en el si de la secció de Literatura i Música.⁶⁴ Sabem que al començament els membres es reunien per celebrar sessions acadèmiques els dilluns i els divendres de sis a vuit de la tarda –sessions per a les quals adquiriren les partitures de la *Quarta simfonia* (*Heroica*), de Beethoven, l'obertura de *Tannhäuser* i la *Muerte de Isolda*, de R. Wagner, el concert per a violí i piano de F. Mendelssohn, *Tarantela* i *Barcarola*, de Popper, o el *Capricho espanyol*, de Rimski-Korsakov, per a piano a quatre mans.⁶⁵ En el curs 1912-1913 a la secció de Literatura i Música es tenia la intenció d'organitzar una sèrie de conferències i audicions musicals, sota la direcció de Domenico Bellissimo, sobre l'obra simfònica de Beethoven, a instància i amb la col·laboració del Grup Beethovenià.⁶⁶ Aquell any el Grup seguí augmentant els seus fons de partitures, gràcies a donatius i a compres.⁶⁷

D'altra banda, una altra de les societats musicals que es domicilià a l'Ateneu fou l'Associació Musical de Maó. Aquesta entitat fou creada a les darreries de 1927 amb l'objectiu, d'una banda, de protegir la música i fomentar-ne el coneixement i, de l'altra, d'aglutinar els músics maonesos. Poc després de la

⁶³ MERCADAL BAGUR, Deseado. «La música. Su evolución y desarrollo en Menorca», *op. cit.*, pàg. 353-354.

⁶⁴ RIPOLL BUSQUETS, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 14 de octubre de 1912. Memoria leída por el secretario de la Junta Directiva D. Pedro Ripoll Busquets», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1912, pàg. 300.

⁶⁵ *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»* [Maó], 25 de gener de 1912, pàg. 1.

⁶⁶ *Ibidem*, 26 d'octubre de 1912, pàg. 2.

⁶⁷ *Ibidem*, 2 de març de 1912, pàg. 3.

seva creació, l'Associació es domicilià a l'Ateneu –entitat en què romangué fins a dissoldre's el 1930.⁶⁸

3. A TALL DE CLOENDA

L'Ateneu Científic, Literari Artístic de Maó portà a terme al llarg de les quatre primeres dècades del nou-cents una ingent tasca a favor de la culturització musical dels seus associats i de la població maonesa i menorquina en general a través de la secció de Literatura i Música i de les diverses iniciatives que des de l'entitat s'endegaren amb finalitats musicals. En aquest sentit, hom pot comprovar la voluntat d'oferir des de la secció literària i musical de l'Ateneu un conjunt ampli i divers d'actes musicals i culturals, tant per als socis en general com per a aquells que s'hi implicaren activament en les diverses iniciatives programades. En les vetlades musicals i concerts s'interpretaren peces de diferents autors del classicisme pur –Beethoven, Mozart i Haydn–, del belcantisme –Donizetti–, i del verisme –Leoncavallo. Es demostrà una predilecció especial pels del romanticisme i el postromanticisme –Weber, Saint-Saëns, Gounod, Verdi, Meyerbeer, Schumann, Ponchielli, Wagner, Liszt, Chopin. Així mateix, en algunes de les vetlades literàries –o literariomusicals–, es donaren a conèixer estudis sobre algun músic al qual es retia homenatge.

A més, amb la creació de l'Orfeó Maonès l'any 1912, per part de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic, a partir de la base de l'antic Orfeó Lo Progrés i del mateix Orfeó de l'Ateneu, hom pot constatar la voluntat de l'entitat d'endegar una agrupació coral com a espai de sociabilitat musical i educatiu. Ja s'ha dit que per a molts ateneus la constitució de masses corals, a imitació dels cors de Clavé, fou una de les activitats predilectes per promocionar la vida societària, i en aquest sentit l'Ateneu de Maó no en fou una excepció. En el seu afany d'assumir una funció marcadament socialitzant, el wagnerisme esmentat anteriorment, que es fa present al llarg dels anys de vigència de la secció i del qual l'Orfeó Maonès dona mostra, és una prova fefaent més d'aquesta funció de recuperació cultural dirigida a totes les capes socials. Durant el període en què l'Orfeó Maonès estigué vinculat a l'Ateneu que l'havia creat, com a

⁶⁸ Vegeu: *Boletín del Ateneo Científico, Literario y Artístico. Suplemento a la «Revista de Menorca»* [Maó], 4 de gener de 1928, pàg. 2, i RIPOLL BUSQUETS, Pedro. «Sesión de apertura del curso académico celebrada en el Ateneo el 26 de octubre de 1928. Memoria redactada por el secretario de la Junta Directiva don Pedro Ripoll Busquets», *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1928, pàg. 294. L'Associació Musical de Maó aparegué domiciliada a l'Ateneu entre el 4 de gener de 1928 i el 23 de gener de 1930.

filial, la seva activitat estigué fonamentalment centrada a donar suport als concerts, vetlades, representacions operístiques, etc., endegades des de la secció de Literatura i Música i des de l'Ateneu en general, tot i que no es limità sols a aquestes, atès que fou contractat per a recitals aliens a la institució que li donà seu social. En aquest article tan sols hem assenyalat, a tall d'exemple, algunes de les representacions, actuacions, audicions, viatges i excursions, etc., de les quals hom té constància, en què participà en aquells anys, car representen una mostra de l'activitat que portà a terme. D'altra banda, el creixement de la massa social de l'Orfeó Maonès féu possible que cap a l'any 1921 es plantegessin la conveniència d'independitzar-se i desvincular-se legalment de l'entitat que nou anys abans n'havia facilitat la creació i consolidació definitiva.

D'altra banda, en general hom pot constatar, a partir de l'activitat concertística portada a terme pel Grup Filharmònic endegat a l'Ateneu, que aquí tot just hem començat a esbossar la voluntat de donar a conèixer peces musicals poc conegudes aleshores entre els seus associats, amb predilecció per obres d'autors del classicisme alemany, de l'escola nacional russa, i d'autors moderns francesos i espanyols, molts dels quals d'entre els segles XIX i XX. Amb la gran quantitat de concerts que el Grup Filharmònic oferí en ambdues èpoques en què funcionà, al llarg del període objecte de la nostra anàlisi –cent tres entre 1916 i 1923 i setanta-sis entre 1929 i 1936–, als quals s'haurien d'afegir les audicions programades per l'efímera Agrupació Radiofilharmònica, es fa palesa la voluntat i la pretensió de cultivar el gust i l'educació musical entre els associats per part de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic.

Finalment, cal fer esment de dues iniciatives més, l'una endegada en el si de l'Ateneu, el Grup Beethovenià, i l'altra, l'Associació Musical de Maó, que s'hi afilià poc després de crear-se, per bé que no podem mesurar l'abast de llur l'activitat a causa de l'escassetat de referències de què disposem.

Informació sobre els autors dels articles

Information about the authors of articles

ADELL I CUEVA, Marc Antoni. Va ser inspector d'Educació des de 1970 a 2003.

Féu, també, de professor associat de Psicologia a la Universitat de València i, en el passat, exercí de mestre i de professor de secundària. Ha investigat i publicat sobre l'ensenyament de la llengua a la revista *Saó*, a la *Revista de Psicologia i Pedagogia Aplicades* i a l'*Anuari de la Societat Valenciana de Psicologia*. Ha participat, també, com a professor en els cursos de formació per a inspectors i directors i del CAP. Ara mateix està recuperant la figura del bisbe Climent, en el context de la Il·lustració com a «segle educador». Així mateix ha investigat sobre rendiment i benestar acadèmic de l'alumnat i sobre l'absentisme en els estudiants, i ha publicat: *Els adolescents i el repte de la LOGSE* i *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. També ha escrit un llibre de rutes pel territori, titulat *Rodant, rodant*. Ha participat en congressos i ha estat becat pel programa ARION. És membre del Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació. Adreça electrònica: marc.adell@uv.es

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo. Professor ajudant doctor d'Història de l'Educació (acreditat com a contractat doctor), adscrit al Departament de Teoria i Història de l'Educació i Pedagogia Social de la Universitat de Sevilla. Premi extraordinari de llicenciatura i doctorat. Coordinador tècnic i secretari del Museu Pedagògic de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Sevilla. Secretari de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Secretari de l'Asociación Universitaria para la Conservación y Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (AUCEPE). Membre de diferents projectes d'investigació de R+D+I. Ha realitzat estades d'investigació a Espanya i a l'estranger. És autor de diferents articles en revistes indexades i capítols de llibres espanyols i internacionals.

Membre de diferents consells científics i de redacció de diverses revistes educatives. Adreça electrònica: pabloalvarez@us.es

COMAS RUBÍ, Francesca. Doctora en Història de l'Educació i professora titular de Teoria i Història de l'Educació a la Universitat de les Illes Balears. Membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB, ha centrat la seva tasca de recerca en la història de l'educació a l'època contemporània, concretament en temàtiques relacionades amb el moviment de renovació pedagògica entre final del segle XIX i primer terç del XX (viatges pedagògics, biografies de mestres renovadors, renovacions didàctiques, etc.). És vicepresidenta de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Adreça electrònica: xisca.comas@uib.es

DELGADO GRANADOS, Patricia. Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de Sevilla. Va obtenir la Menció de Doctor Europeu i la distinció de premi extraordinari de doctorat. És professora contractada doctora en la mateixa universitat. Ha impartit cursos, conferències i seminaris en diferents universitats europees i iberoamericanes, i ha participat en projectes d'investigació R+D+I finançats pel Ministeri d'Educació i Ciència —«Creación de un Museo Pedagógico Andaluz» i «Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)». Entre les seves publicacions més recents cal destacar: «El proyecto de Universidad gironiano para la clase trabajadora y su sistema de estudios», *Revista Sarmiento*, núm. 14 (2010), i «Per il recupero della memoria storico-educativa dell'esilio repubblicano spagnolo», *Revista Prospettiva Persona*, núm. 73 (2011). Adreça electrònica: patdelgado@us.es

GELABERT GUAL, Llorenç. Mestre, llicenciat en Pedagogia del Llenguatge Musical i postgraduat en Direcció Coral per la Universitat Ramon Llull, és també doctor en Investigació i Innovació en Educació per la Universitat de les Illes Balears (2012). La seva tesi doctoral analitza el llegat del compositor i pedagog mallorquí Baltasar Bibiloni. Membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB, dedica actualment les seves investigacions a l'àmbit de la història de l'ensenyament musical contemporani a Mallorca. Ha publicat articles en revistes com *Música y Educación* o *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*. En el vessant musical és director i cofundador d'Acadèmia 1830, agrupació coral i orquestral dedicada a la difusió del

repertori de música antiga, clàssica i contemporània per tal d'obrir-lo al gran públic. Adreça electrònica: llorens.gelabert@uib.cat

LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. Catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de València. Bona part del seu treball d'investigació s'ha centrat en la història de l'educació popular a Espanya. Més en concret en les experiències d'educació alternativa del moviment laicorepublicà i anarquista. De recent publicació són el seu article «Con Barrabás o con Cristo. El acoso a la escuela laica en España, 1880-1910» (Salamanca, 2012); i els capítols de llibres «La escuela neutra y el estallido de la “guerra civil de los espíritus” en España: José Canalejas quiere descristianizar España» (Murcia, 2012) i «El Premio Nobel, Pérez Galdós, Menéndez Pelayo y el conflicto entre clericales y anticlericales en España, 1911-1912» (Madrid, 2013). Adreça electrònica: Luis.Lazaro@uv.es

MOTILLA SALAS, Xavier. Mestre, pedagog i doctor per la Universitat de les Illes Balears. En l'actualitat és professor contractat doctor de Teoria i Història de l'Educació al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació d'aquesta universitat, ha centrat la seva tasca investigadora en la història de l'educació contemporània, en temàtiques relacionades amb la sociabilitat, l'associacionisme i l'educació fora de l'escola, la renovació educativa i, els darrers anys, en la fotografia i la història de l'educació. És vocal de les juntes directives de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Adreça electrònica: xavier.motilla@uib.es

NAVARRO RODRÍGUEZ, Maria Pilar. Professora del Departament de Pedagogia i Psicologia de la Universitat de Lleida. Exerceix la docència universitària, des del curs 1981-82, en les titulacions de Mestre i Educació Social. Autora de la tesi doctoral «La Biblioteca i la lectura, elements educatius en la primera renovació pedagògica de Catalunya al segle xx. L'aportació d'Anna Rubiés com a exemple» (Universitat de Barcelona, 2012), dirigida pel professor Josep González-Agàpito. Forma part del Seminari Permanent de Professors d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i ha representat la Universitat de Lleida en el Grup Interuniversitari per l'Escola Rural (GIER). Va participar en el projecte «Recerca teòrico-pràctica sobre l'adaptació de contes per a nens deficients visuals» de la UdL, que

va publicar els resultats a MIÑAMBRES, Amparo [et al.] *¿Se pueden tocar los cuentos?* Madrid, ONCE, 1996. Adreça electrònica: navarro@pip.udl.cat

SUREDA GARCIA, Bernat. Catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Director del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB. Des dels anys vuitanta ha investigat sobre història de l'educació i en temes com: els orígens del sistema educatiu a Espanya; els llibres escolars; els moviments juvenils i la renovació educativa del segle XX. És membre del consell de redacció de les revistes: *Historia de la Educación*, *Revista Interuniversitaria* i *History of Education & Children Literature*, i codirector d'*Educació i Història*. Adreça electrònica: bernat.sureda@uib.es

Avaluadors dels articles rebuts a la revista.
Anys 2010-2013, números 17-22
Referees of the journal.
Years 2010-2013, issues 17-22

María del Carmen Agulló Díaz, Universitat de València
Pablo Álvarez Domínguez, Universitat de Sevilla
Pere Alzina Seguí, Universitat de les Illes Balears
Ernesto Candeias Martins, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Josep Casanovas Prat, Universitat de Vic
Eulàlia Collelldemont Pujadas, Universitat de Vic
Francisca Comas Rubí, Universitat de les Illes Balears
Antón Costa Rico, Universitat de Santiago de Compostel·la
Perfecto Cuadrado Fernández, Universitat de les Illes Balears
Juan Manuel Fernández-Soria, Universitat de València
Jordi Feu Gelis, Universitat de Girona
Consuelo Flecha García, Universitat de Sevilla
Pere Fullana Puigserver, Universitat de les Illes Balears
Josep González-Agàpito, Universitat de Barcelona
José María Hernández Díaz, Universitat de Salamanca
Xavier Laudo Castillo, Universitat de Barcelona
Luis Miguel Lázaro Lorente, Universitat de València
Manuel Llanas Pont, Universitat de Vic
Salomó Marquès Sureda, Universitat de Girona
Alejandro Mayordomo Pérez, Universitat de València
M. Isabel Miró Montoliu, Universitat Rovira i Virgili
Isabel Moll Blanes, Universitat de les Illes Balears

Àngel C. Moreu Calvo, Universitat de Barcelona
Gabriela Ossenbach Sauter, Universitat Nacional d'Educació a Distància
Andrés Payà Rico, Universitat de València
Jordi Planella Ribera, Universitat Oberta de Catalunya
Pere Soler Masó, Universitat de Girona
Ramon Tarrós Espluga, Universitat Ramon Llull
Antoni Tort Bardolet, Universitat de Vic
Conrad Vilanou Torrano, Universitat de Barcelona

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 pot 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 del 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 pot autoritzar la publicació d'articles més extensos.
5. Les notes s'han de posar 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: Versal i versaletes, 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: Versal i versaletes, 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 cas que hi hagi figures, fotografies, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i s'ha d'indicar dins el text el lloc en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació. Les fotografies, els dibuixos o les imatges s'han d'entregar en reproducció fotogràfica o en format digital JPG o TIF i amb una resolució de 300 punts.

8. Els títols dels apartats han d'anar en versals i versaletes i numerats.
9. Cal adjuntar algunes dades del currículum de l'autor o els autors, d'un màxim de quatre línies, que han d'incloure: institució a la qual pertanyen i correu electrònic.
10. Al principi de l'article s'hi ha d'afegir un resum d'un màxim de quinze línies en català i castellà que ha d'incloure les paraules clau. També s'hi ha 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 se segueixi el Thesaurus català d'educació.
12. Per 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.

SUBMISSION GUIDELINES FOR ACADEMIC PUBLISHING

1. Papers must be original and preferably written in Catalan. The editorial board may decide the translation or publication of papers of special interest submitted in other languages.
2. Papers must be submitted in paper form and on diskette (preferably in MS Word for PC or MAC).
3. The font used should be preferably Times New Roman, size 12, and the text should be composed with one-and-a-half line spacing.
4. The extension of papers cannot be less than ten pages or more than twenty-five (thirty lines of seventy spaces). All pages must be numbered consecutively. The editorial board may authorise the publication of extensive papers.
5. Footnotes must be numbered consecutively. Their bibliography must meet the following criteria.
6. Books should be cited as follows: Surname [Note these are small capitals not capital letters]

First name without abbreviation; Surname; First name without abbreviation; Surname, First name without abbreviation. Title of the monograph: Subtitle of the monograph. 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 the series, Name of the subseries; number in the series or subseries) [Additional information].

Papers in journals should be cited as follows: Surname, [Note these are small capitals not capital letters], First name without abbreviation; Surname, First name without abbreviation, Surname, First name without abbreviation. «Title of the section of the serial publication», Title of the periodic publication [Place of publication-1; Place of publication-2], volume number, copy number (day month year), number of pages in which this part appears. [Additional information]

7. In case figures, pictures, graphics and tables are used, they must be numbered consecutively in separate sheets, indicating in the text the place in which they have to be included during the layout. Pictures, drawings and

- images must be handed over in photographic reproduction or digital format JPG or TIF, with a resolution of 300 dots per inch.
8. Section headings should be numbered and in small capitals.
 9. Attachment of some curriculum details of the author is required, with a maximum of four lines, which will include: the institution to which the author belongs and an email address.
 10. At the beginning of the paper, along with keywords, a summary of a maximum of fifteen lines in Catalan and Spanish must be included. Also, the paper must include a summary in English of about thirty lines containing the translation of both the title and keywords.
 11. Anticipating the indexing in different databases, it is required to follow the Catalan Education Thesaurus.
 12. To ensure the quality of the published papers, these will be sent to peer reviewers by the editorial board anonymously. These referees will recommend whether papers can be published immediately, need a revision or are rejected. The acceptance of papers will be communicated to the authors. If a revision is required, authors will be given feedback from peer reviewers.
 13. Papers should be addressed to one of the members of the editorial board or to following email address: bernat.sureda@uib.es

Marc Antoni Adell

La «Gramàtica» de Salvador Puig (1770), llibre de text del Col·legi Episcopal de Barcelona

Luis Miguel Lázaro

L'edició popular a Espanya. El cas de l'Editorial Cervantes. Notes

Pilar Navarro

Escola Nova: una nova pedagogia de la lectura a Catalunya

Pablo Álvarez

Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación

Francesca Comas i Bernat Sureda

Joan Comas Camps i els seus estudis pedagògics a Ginebra pensionats per la JAE

Patricia Delgado Granados

Historia, memoria y olvido del exilio republicano. El Colegio Madrid y su contribución a la renovación pedagógica en México

Llorenç Gelabert Gual i Xavier Motilla Salas

L'Ateneu Científic, Literari i Artístic i la culturització musical a Menorca (1905-1936)



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



**Universitat de les
Illes Balears**