

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

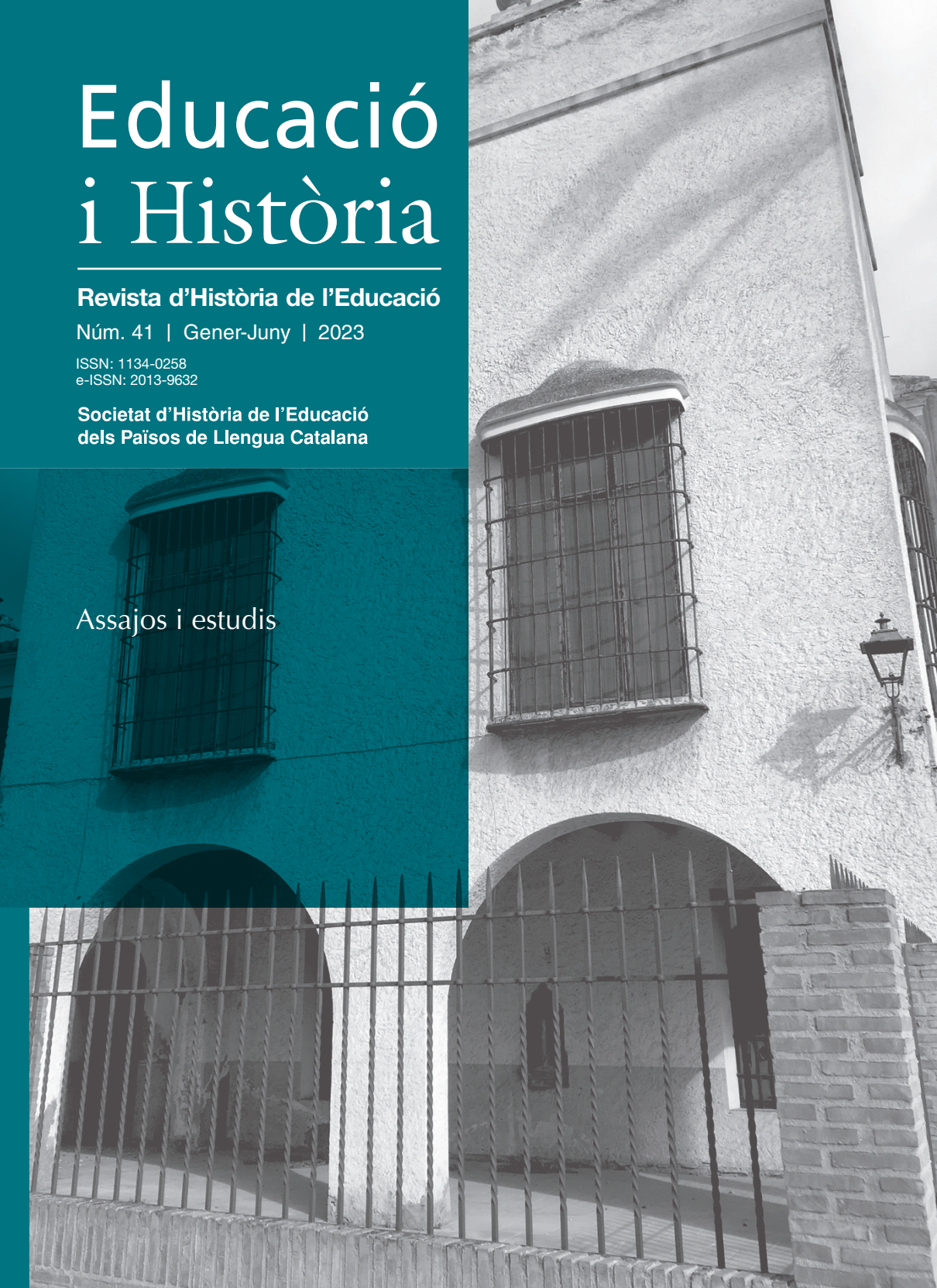
Núm. 41 | Gener-Juny | 2023

ISSN: 1134-0258

e-ISSN: 2013-9632

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

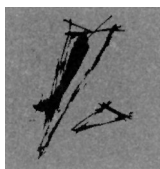
Assajos i estudis



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 41 | Gener-Juny | 2023



*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

<http://revistes.iec.cat/index.php/EduH>

Universitat de les Illes Balears

<http://www.uib.cat>

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632

Consell de redacció:

Maria Neves Gonçalves. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Sara González Gómez. Universitat de les Illes Balears
Juri Meda. Università degli Studi di Macerata
Andrés Payà Rico. Universitat de València

Consell científic:

Antonella Cagnolati. Università degli Studi di Foggia
Ernesto Candeias Martins. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco
Marcelo Caruso. Humboldt-Universität zu Berlin
Héctor Rubén Cucuzza. Universidad de Luján
Paulí Dávila Balsera. Euskal Herriko Unibertsitatea
Alejandro M. Dieguez. Arxiu Apostòlic Vaticà
Juan Manuel Fernández Soria. Universitat de València
Joan Florensa Parés. Arxiu provincial de l'Escola Pia de Catalunya
Willem Frijho. Vrije Universiteit Amsterdam
Josep González-Agàpito. Universitat de Barcelona
Rita Hofstetter. Université de Genève
Gabriel Janer Manila. Universitat de les Illes Balears
Luís Miguel Lázaro Lorente. Universitat de València
Salomó Marquès Sureda. Universitat de Girona
Alejandro Mayordomo Pérez. Universitat de València
Maitane Ostolaza Mané. Universitat de Perpinyà
José María Muriá Rouret. Academia Mexicana de la Historia
Roberto Sani. Università degli Studi di Macerata
Pere Solà Gussinyer. Universitat Autònoma de Barcelona
Joan Soler Mata. Universitat de Vic
Bernat Sureda Garcia. Universitat de les Illes Balears
António Teodoro. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Alejandro Tiana Ferrer. Universidad Nacional de Educación a Distancia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia

Direcció:

Pere Fullana Puigserver. Universitat de les Illes Balears

Secretari:

Avelina Miquel Lara. 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 articles: els autors

© 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.

Foto de coberta: edifici destinat a residència de senyorettes, Hort de les Palmes de Picanya (fotografia de Wilson Ferrús Peris).

Primera edició: juliol de 2023 Tiratge: 50

Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

<https://edicions.uib.es>

Impressió: Gelabert - Indústria Gràfica. Carrer Renou 60-64. 07420 Sa Pobla. www.gelabert.eu

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632 DL: B. 14977-1994

La revista *Educació i Història* apareix als següents mitjans de documentació bibliogràfica: Bases de dades: ISOC, RACÓ, DIALNET, REDINED, IRESIE, ICIST
Sistemes d'avaluació de revista: InRecs, Latindex, RESH, DICE, CARHUS Plus+, MIAR, CIRC, ERIHPlus, CiteFactor, OAJI, ANVUR

ASSAJOS I ESTUDIS

ASSAYS AND RESEARCHES

Beatriz Cercos-Chamorro y Luis Miguel Lázaro

El Seminario de Pedagogía de València i els moviments d'educació activa

francesos: la renovació pedagògica en l'Espanya tardofranquista, pàg. 9-32

El Seminario de Pedagogía de Valencia y los movimientos de educación activa

franceses: la renovación pedagógica en la España tardofranquista

José Eugenio Abajo Alcalde

Andrés Manjón: su obra y su influjo en el ideario franquista y en el

antigitanismo, pàg. 33-64

Andrés Manjón: his work and his influence on Franco's ideology and anti-gypsism

Josep Maria Masses Tarragó i Maria Pery Ventosa

Les Escoles del Districte Segon de Barcelona (1904-1921), una escola

modèlica en el seu temps, pàg. 65-97

The Second District Schools of Barcelona (1904-1921), a model school in its time

Xavier Torreadella Flix i Marta Mauri Medrano

Los festivales escolares de Educación Física en la Barcelona de principios del

siglo xx: mitos y tradiciones inventadas de la educación moderna y de la

regeneración, pàg. 99-124

The school festivals of Physical Education in Barcelona at the beginning of the 20th

century: myths and invented traditions of modern education and regeneration

Valentino Minuto

The meticci in the framework of school separation between colonizers and

colonized people in Italian Eritrea, pàg. 125-141

Els meticci en el marc de la separació escolar entre colonitzadors i colonitzats a l'Eritrea italiana

Victoria Robles Sanjuán

Coeducadoras. La renovación educativa no esperada, pàg. 143-163

Coeducators. The unexpected educational renovation

Wilson Ferrús Peris

L'Hort de les Palmes de Picanya. Un nou espai per a la Residència de Senyoretes en temps de guerra, pàg. 165-190

L'Hort de les Palmes de Picanya. A new place for the residence of ladies in a war times

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

GUIDELINES FOR THE PRESENTATION OF ORIGINAL DOCUMENTS FOR PUBLICATION

ASSAJOS I ESTUDIS
ASSAYS AND RESEARCHES

ASSAJOS I ESTUDIS

El Seminari de Pedagogia de València i els
moviments d'educació activa francesos:
la renovació pedagògica en l'Espanya
tardofranquista

*El Seminario de Pedagogía de València y los
movimientos de educación activa franceses:
la renovación pedagógica en la España
tardofranquista*

Beatriz Cercos-Chamorro

beatriz.cercos@uv.es

Luis Miguel Lázaro

Luis.lazaro@uv.es

Universitat de València

Data de recepció de l'original: 20 de setembre de 2022

Data d'acceptació: 12 de desembre de 2022

RESUM

El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats del Districte Universitari de València (Espanya) va funcionar com a grup estable entre 1965 i 1978, prenent com a referència principal els moviments de renovació pedagògica francesos:

CRAP (*Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques*), CEMEA (*Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active*) i GEMAE (*Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement*). Aquests grups van inspirar professors que, gràcies a la seua tenacitat, van poder implementar una metodologia activa a l'aula amb la intenció de transformar l'escola i la societat. En el context opressiu de la dictadura franquista, i amb una escola ancorada en valors i metodologies tradicionals, els professors cercaven «canviar l'escola que havien trobat».

PARAULES CLAU: *Seminari de Pedagogia, formació del professorat, educació activa, renovació pedagògica.*

ABSTRACT

The *Pedagogy Seminar* of the Official Association of Doctors and Graduates of the València University District (Spain) was active as a formal group between 1965 and 1978, based on the French pedagogical movements: CRAP (*Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques*), CEMEA (*Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active*) and GEMAE (*Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement*). These groups inspired teachers who, thanks to their determination, were able to implement an active methodology in the classroom with the aim of transforming schools and society. In the oppressive context of Franco's dictatorship and with a school system anchored in traditional values and methodologies, teachers sought to «change the school system they had found».

KEYWORDS: *Pedagogy Seminar, teacher training, active education, pedagogical renewal.*

RESUMEN

El *Seminario de Pedagogía* del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados del Distrito Universitario Valencia (España) funcionó como grupo estable entre 1965 y 1978, tomando como referencia los movimientos de renovación pedagógica franceses: CRAP (*Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques*), CEMEA (*Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active*) and GEMAE (*Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement*). Estos grupos sirvieron de inspiración para los docentes que, gracias a su tenacidad y compromiso, pudieron poner en práctica en las aulas una metodología activa con la intención de transformar la escuela y la sociedad.

En el opresivo contexto de la dictadura franquista, y con una escuela anclada en valores y metodologías tradicionales, los docentes buscaban «cambiar la escuela con la que se habían encontrado».

PALABRAS CLAVE: *Seminario de Pedagogía, formación de profesorado, educación activa, renovación pedagógica.*

I. ELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA FRANCESOS, 1960-1970¹

Els primers anys que segueixen el final de la Segona Guerra Mundial, amb l'esperança de canvi educatiu i social que prometia el plantejament del Pla Langevin-Wallon (1947) a França, és visible un cert optimisme sobre la reforma i democratització del seu sistema educatiu. Abandonada, els anys cinquanta, l'esperança que l'educació francesa poguera organitzar-se sota els principis de l'Escola Nova, en haver acabat la guerra d'Algèria, el 1962, hi va haver moviments d'aqueixa orientació pedagògica —especialment, el GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), creat el 1922, els CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active), establerts el 1937, els CRAP (Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique), creats el 1945, i l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), creat per Freinet el 1947— que recuperaren una intensa activitat, a la qual s'incorporaren un bon nombre de joves docents.²

Al final dels anys seixanta i començament dels setanta del segle passat, a França, estaven actius un bon nombre de grups compromesos d'una manera o una altra amb la renovació pedagògica i els principis de l'Escola Nova, el moviment Freinet i l'educació popular. A més dels que acabem d'anomenar, hi havia l'APC (Association de Pédagogie Cybernétique), creada el 1963; els GET (Groupes d'Éducation Thérapeutique), creats el 1964; el GRIP (Groupe

¹ La preparació d'aquest article ha estat possible, en bona part, gràcies a la informació que ens han proporcionat Guillermo Gil i Daniel Gil en les entrevistes que hem mantingut i a l'anàlisi de la documentació dipositada a l'Arxiu Històric Sindical José Luis Borbolla, a València (a partir d'ara, AJLB GGV).

² BEST, Francine. «L'éducation nouvelle en France». MIALARET, Gaston; VIAL, Jean (dir.). *Histoire mondiale de l'éducation*, vol. 4, «De 1945 à nos jours». París: Presses Universitaires de France, 1981, p. 118-120. Per a aquest propòsit, resulten molt clarificadores les aportacions de: GUTIÉRREZ, Laurent; BESSE, Laurent; PROST, Antoine (dir.). *Réformer l'école: L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Presses Universitaires de Grenoble, 2012.

pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques), creat el 1967 per Michel Lobrot; l'IPEM (Institut Parisien de l'École Moderne), creat el 1946, i l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'École), creada el 1948.³ Tots treballen en els àmbits formal, no formal i informal, en accions i partenariats públics i privats cada vegada més diversificats, i en un context en el qual influeixen tant els canvis operats pel Maig del 68 com les transformacions de tota mena que afectaven el món associatiu d'aqueixos anys. I, òbviament, també els debats educatius a França, de cada vegada més polititzats per la intensa ideologització de totes les qüestions pedagògiques.⁴

Una de les característiques centrals d'aquests moviments, a més de la seua gran heterogeneïtat,⁵ era l'organització i el treball en xarxes amb voluntat cooperativa per a optimitzar esforços i ampliar la difusió dels seus plantejaments i debats sociopedagògics.⁶ Aquests esforços no sempre arribaven a bon port a causa de les diferències d'idees, interessos i pràctiques dels grups units. És un procés d'agrupament d'aquests moviments de renovació pedagògica que, com assenyala Patry, s'inscriu just en el moment de la institucionalització de les ciències de l'educació com a nova disciplina en les universitats franceses i amb reformes escolars en marxa, en un context caracteritzat per la massificació escolar associada a un procés creixent de democratització de l'ensenyament.⁷

Els CEMEA, per exemple, formen part del GEROJEP (Groupe d'études et de rencontres des organisations de jeunesse et d'éducation populaire), actiu des de 1958 fins a 1968. El formaren sindicats, institucions i moviments —al començament, eren quaranta— compromesos amb el treball socioeducatiu amb els joves, en una França sacsejada per la guerra d'Algèria.⁸ Per descomptat,

³ AA. VV. *Els mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 1972.

⁴ SAVOYE, Antoine. «L'éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation, 1944-1970». OHAYON, Annick; OTTAVI, Dominique; SAVOYE, Antoine (dirs.). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et esdevenir*. Berne: Peter Lang, 2004, p. 235-270. Forestier, Iann. «Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école». *Carrefours de l'éducation*, 29 (2010), p. 181-196.

⁵ VENNIN, Léo. «Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire». *Agora débats/jeunes*, 76 (2017/2), p. 65-78.

⁶ LÁZARO, Luis Miguel. «La Renovación Pedagógica francesa de los años sesenta del siglo xx como referente para la española en el Tardofranquismo». *Liber Amicorum: Homenaje al Profesor José María Hernández Díaz*. Ediciones Universidad de Salamanca (2022), p. 309-315.

⁷ PATRY, Delphine. «La revue *Interéducation* (1968-1977): coopération et débats au sein d'une revue militant?». *Recherches & éducations* (2020), p. 8.

<<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/107>>.

⁸ FÉDÉRATION SPORTIVE ET GYMNIQUE DU TRAVAIL. «La collaboration avec les collectivités nationales». *Sport et plein air: organe bi-mensuel d'information de la Fédération sportive et gymnique du travail*, 99

també el Comité de Liaison pour l'Éducation Nouvelle, on s'enquaden vint grups o moviments, entre els quals hi ha els CRAP, els CEMEA, el GFEN, l'ICEM, l'OCCE, les escoles Cousinet, les escoles Decroly, les Montessori i les Rudolf-Steiner, o els Eclaireurs de France.⁹ Un altre exemple de concentració de grups de renovació pedagògica entorn d'una publicació és el de la revista *Interéducation* (1968-1977), que tenia Michel Lobrot de secretari de redacció el 1968. Els sis grups que participen en la revista són: la secció parisenca del GFEN, el GRIP, l'APC, l'IPEM, l'AFL (Association Française pour la Lecture), creada el 1967, i el GERREN (Groupe d'Études et de Recherches des Rééducateurs de l'Éducation Nationale), creat el 1963. No tots van romandre associats a la revista fins al final a causa de les dissensions que generaven els seus plantejaments i objectius com a grups autònoms.¹⁰

No falten tampoc xicotets grups informals especialitzats sobretot en la innovació de les matèries del currículum i la formació permanent del professorat, que ni els sindicats ni el Ministeri atenen, com Enseignement 70, ja que segueixen un model organitzatiu similar al CRAP.¹¹ Igualment, no resulta inhabitual el treball conjunt per parells, com els CRAP, que col·laboren amb el moviment Freinet per a la producció de material d'ensenyament.¹²

Fins i tot hi ha fusions entre els grups: el GFEN, en el seu congrés de Tolosa, el novembre de 1971, decideix fusionar-se amb el GEMAE (Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement), col·lectiu constituït a la regió de Tolosa el 1962 amb l'objectiu d'aplicar i de desenvolupar els principis dels CEMEA a l'ensenyament secundari.¹³ Grups, aquests dos últims, juntament amb els CRAP, en els quals el grup impulsor del Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València centrà els contactes. Les concepcions pedagògiques d'aqueixos grups francesos estaven en sintonia amb les preocupacions i aspiracions del grup valencià, com

(15/09/1967), p. 15.

⁹ BEST, Francine. Op. cit., p. 127. GEORGE, Jacques. «Les "Rencontres pédagogiques" (1964-1968) ou le réseau invisible». *Les études sociales*, 145 (2007/1), p. 110-111. A partir de 1981, també formen el Comité de Liaison des Mouvements Pédagogiques et d'Éducation (CLIMOPE), juntament, entre altres, amb els CRAP, GFEN, ICEM o l'OCCE. PICARD, Jean-Pierre. «Els mouvements pédagogiques et les réseaux: un point de vue des points de vue». *Recherche & Formation*, 34 (2000), p. 77.

¹⁰ PATRY, Delphine. Op. cit., p. 7.

¹¹ LEGRIS, Patricia. «Enseignement 70: un groupe hybride entre mouvement d'éducation et association de Spécialistes». *Histoire de l'éducation*, 142 (2014), p. 143.

¹² BEATTIE, Nicholas. «Movements or Institutions? The French mouvements pédagogiques». *Comparative Education*, 34, 3 (1998), p. 303.

¹³ PATRY, Delphine. Op. cit., p. 23.

també ho estaven els seus plantejaments polítics de canvi social, vinculats de manera general al socialisme en qualsevol de les seues orientacions.

L'origen dels CEMEA està vinculat a la tasca de la seua fundadora, Gisèle de Failly (1905-1989), pedagoga francesa inspirada en els principis de l'Escola Nova, a la qual s'aproxima a través del GFEN els anys trenta. Amb el marc de les reformes socials del Front Popular de fons, s'incrementà la participació de xiquets en les colònies escolars amb finalitats més sanitàries que no educatives. Organitzacions d'exploradors, culturals o albergs juvenils havien d'atendre, el 1937, 200.000 xiquets, sense comptar amb els quadres necessaris ni en nombre ni en formació. És en eixe context en el qual apareix la iniciativa de creació dels CEMEA.¹⁴ La primavera de 1937, organitzat per De Failly i André Lefèvre (1886-1946), comissari nacional dels Exploradors de França, llargament compromès amb l'acció socioeducativa, es constitueix el primer «centre de formació», al qual van assistir quinze instructors a Beaurecueil, prop d'Ais de Provença.¹⁵ Seria el primer d'una llarga sèrie i el naixement dels CEMEA com a organització d'educació popular compromesa amb l'aplicació de mètodes d'ensenyament actius amb la finalitat d'empoderar les persones i transformar el seu entorn.¹⁶ El 1955 ja s'havien celebrat 324 *stages*, que havien tingut 15.458 participants, i el 1968 —etapa de contacte amb el grup valencià— eren ja 600 *stages*, amb 30.000 participants d'orígens i perfils professionals molt diversos. Com a organització reconeguda i subvencionada oficialment, el desembre de 1979 tenien una plantilla de 400 treballadors.¹⁷ De manera progressiva, i amb una gran influència social i política, es van instal·lar a diversos llocs fins a arribar a divuit països.¹⁸ S'autodefinien com un moviment laic, progressista, d'esquerres, amb voluntat socialment transformadora que «se situa en el corrent socialista tal com l'hem definit en el nostre Congrés d'Orleans el 1971».¹⁹ En l'organització —com hem assenyalat—, els professors que

¹⁴ BOURDAIS, Fabienne; CROISSET, Catherine. *Contrôle de l'association nationale des Centres d'entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA)*. Rapport núm. 2016-M-22. París: Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, 2016, p. 17-18.

¹⁵ «1936. Des militants des CEMEA témoignent». *Vers l'éducation nouvelle*, 406 (octubre de 1986), p. 7-17.

¹⁶ CEMEA. *L'Origine (1937 à 1943)*, 2008. Recuperat de: <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article951>

¹⁷ ARCHAMBAULT, Edith. «Les associations en chiffres». *Revue des études coopératives de la Coopération à l'économie sociale* (1984/3), p. 38-39.

¹⁸ BORDAT, Denis. *Les Cemea, qu'est-ce que c'est?* Textes (vol. 7). París: F. Maspero, 1976, p. 9.

¹⁹ MARCHAL, Jean-Claude. «Els Centres d'Entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA)». *Sport & Plein Air*, 188 (juny de 1975), p. 23.

treballaven en ensenyament secundari, a partir de la seva participació en un *stage* a Tolosa, varen formar el GEMAE (Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement). La seua finalitat principal era organitzar *stages* amb activitats específiques dirigides a la formació permanent dels professors de secundària. Els docents del moviment van fer seus els principis pedagògics –*Quelques principes qui guident notre action*– plantejats per De Failly i aprovats pels CEMEA el 1957 en el seu congrés de Caen:

- Tot ésser humà pot desenvolupar-se i fins i tot transformar-se durant la seua vida.
- No hi ha més que una educació. S'adreça a tothom i en tots els instants.
- La nostra acció té contacte estret i permanent amb la realitat.
- Tot ésser humà, sense distinció d'edat, origen, conviccions, cultura, situació social, té dret que el respectem i ens en preocupem.
- El mitjà de vida té un paper fonamental en el desenvolupament de l'individu.
- L'activitat és essencial en la formació personal i en l'adquisició de la cultura.
- L'experiència personal és un factor indispensable en el desenvolupament de la personalitat.
- El laïcisme és l'obertura a la comprensió dels altres en acceptar diferències i respectar el pluralisme. És també la lluita per la llibertat d'expressió per a tothom i contra totes les formes d'obscurantisme, de discriminació, exclusió i injustícia.²⁰

Són ensenyants que tenen l'*stage* com a eina de treball personal i professional privilegiada per desenvolupar intercanvis enriquits²¹ en processos d'intermediació cultural.²² Més precisament, en la definició de Jean Cugnet: «L'*stage* és sobretot un lloc d'intercanvis, un espai d'elaboració col·lectiva en què s'eliminen els límits del que és possible; l'espai en el qual he descobert que els marges del futur són molt sovint els de la capacitat de superar el confort de

²⁰ *Idem*.

²¹ MOURGES, Jacky. «Els CEMEA, avant tout et surtout le stage». BORDAT, Denis. *Op. cit.*, p. 174-177.

²² SIROTA, André. «Le stage de formation comme espace culturel intermédiaire». MICHEL, Jean-Marie. *Passeurs d'avenir. Les CEMÉA, un mouvement d'éducation face aux défis du XXI^e siècle*. París: Actes Sud, 1996, p. 295-319.

les certeses».²³ Porten a la pràctica a les aules els valors que defensaven, organitzant *stages*, estades entre cinc i deu dies, en un entorn que sigui tranquil i en contacte amb la naturalesa. L'objectiu d'aquestes jornades era formar directors, professors i monitors de campaments d'estiu. Se celebraven, bàsicament, en període de vacances i n'hi havia de dos tipus: els que estaven destinats a «entrenaments en els mètodes actius d'ensenyament» i els que es dedicaven a «activitats especialitzades», com, per exemple, l'expressió dramàtica, oral i corporal.²⁴ Es reunien unes 40 o 50 persones i entre elles formaven xicotets grups per a treballar de manera col·lectiva. No hi havia establida hora final de cada sessió, sinó que discutien i debatien fins que espremien totes les idees que tenien cadascun dels components del grup. Entre les sessions, podem destacar el temps que dedicaven a activitats més lúdiques, com el ball o el cant i, fins i tot, de relacionades amb l'activitat física, com el senderisme. A continuació, posarem un exemple de la distribució de sessions durant els dies que durava un *stage* dels GEMAE:

	1	2	3	4	5	6	7
8:30	Services Collectifs			Etude socioleg. Documentation Petite Objets Rangement-Inform	Chant		Services
9:30	Stude de cas	Stude de cas Constitution de	Chant		Serv. Collect.	Serv. Collet	Mise su poin de l'obre Act. Corp
10:30	Inform. Théor.	Chant	Etude de texte		Inform. Théor.	P/5 mise en forme des resultats de Les autres: expl. Des observations	Chant
11:30	Repas						
12:30	Documentation personnelle		Documentation par groupes		Attente	La psychologie expérimentale et	Rangement
13:30	Activités lectures dames				Gard Jeu et Pique- Niquo	Activités	
14:00	Gouter				Gouter		
14:30	Cure de santé et temps libre		Entrainemtn a l'évaluation			Entrainement a	
14:30	Repas						
15:30	Reunion de l'équipe de direction	Activités lecture dames		Gard Jeu et Pique- Nique		Activités	
16:30	Gouter						
17:30	Accueil Installation	Cure de santé et temps libre	Entrainemen à l'évaluation		Entraînement a 1 ^a organisation		
19:30	Repas						
20:30	Veillée Présentation	Veillée jeux de trans	Veillée Dames Coll	Presentation travaux d'élèves par 2 estagiaires	Entraînement a 1 ^a organisation	Veillée Jeux Jeux chantés	

Taula 1. Exemple de la planificació de les activitats realitzades per un *stage* dels GEMAE.

Font: AJLB GGV (40/1-9).

²³ CUGNET, Jean. «Les CEMEA, doivent plus encore que par le passé affirmer leur solidarité de classe». BORDAT, Denis. *Op. cit.*, p. 62-65.

²⁴ SANCHIS, Ellisa. «Los CEMEA». *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía*, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, 73 (1973), p. 33.

El segon moviment referencial per al grup valencià del Seminari de Pedagogia són els CRAP (Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques), vinculats a la revista *Cahiers Pédagogiques* —el títol original era *Dossiers Pédagogiques pour l'Enseignement du Second Degré*, publicat el desembre de 1945— i creats en el context històric dels primers anys de la postguerra, en paral·lel al Pla Langevin-Wallon.²⁵ Al començament, la revista era un complement del *Bulletin de l'ANECNES - Association Nationale des Éducateurs des Classes Nouvelles de l'Enseignement du Second Degré*, que s'enviava als membres de l'associació per donar-los compte d'experiències pedagògiques orientades pels principis de l'Escola Nova per als nivells de segon ensenyament. El 1947, la revista es fusiona amb aqueix butlletí i apareix la nova *Classes Nouvelles*. Poc més tard, l'octubre de 1948, acaba sent la versió última, *Cahiers Pédagogiques*, que amb el temps tindrà com a lema «Canviar la societat per a canviar l'escola. Canviar l'escola per a canviar la societat».²⁶ Per a fer-ho possible, a més del paper aglutinador de la revista, els grups que eren part del moviment impulsaran el debat pedagògic crític i la innovació educativa, vinculats als canvis curriculars del sistema educatiu francès, a partir dels anys cinquanta, a través de trobades i universitats d'estiu obertes a tota la comunitat educativa, grups d'anàlisi de pràctiques pedagògiques, i grups de treball i intercanvi d'experiències amb l'estructura d'*stages*, com els CEMEA, dels quals en aquesta taula es poden veure les temàtiques desenvolupades entre 1964 i 1968.

²⁵ RIONDET, Xavier. «Les origines des “Cahiers Pédagogiques” en 1945». *Les Sciences de l'Éducation-Pour l'Ère Nouvelle*, 46, 3 (2013), p. 113.

²⁶ *Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques (CRAP)*. Archives Nationales (France), Pierrefitte-sud-Seine, 2015. <https://www.siv.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/pdfir.action?irid=fran_ir_054044>.

AÑO	LUGAR	TEMA
1964	Baiona	Problemes generals de l'ensenyament.
1965	Grasse y Tuïr	Els professors enfront de la seua classe.
	Avinyó	Coneiximent dels nostres somnis.
1966	Roseguen	Ensenyament en el món modern.
	Thuïr	Gestió activa de l'aula.
	Dole	Els primers anys en educació.
1967	Nantes	L'expressió oral.
	Tuïr	Gestió activa de la classe.
	Avinyó	Expressió dramàtica.
1968	Els Houches	Formació literaria.
	París	Ajudes audiovisuals.
	Prada de Conflent	Estudi del medi ambient.

Taula 2. Activitats de la Federació dels CRAP entre 1964 i 1968.

Font: AJLB GGV (40/1-9).

2. LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA A L'ESPANYA TARDOFRANQUISTA. EL SEMINARI DE PEDAGOGIA DE VALÈNCIA

Per descomptat no amb la mateixa intensitat que a Catalunya, on ja hi havia una arrelada tradició de compromís amb la renovació pedagògica,²⁷ al País Valencià no van faltar, els anys seixanta, grups compromesos amb la transformació i el canvi a les escoles i a la societat. Malgrat la seua atomització, i sense la coordinació cooperativa que caracteritza els homòlegs francesos, la veritat és que existia una dinàmica d'impulsar els canvis a l'educació, a la innovació a les aules, de la qual el Seminari de Pedagogia és un bon exemple.²⁸

²⁷ MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: La Magrana, 1977; *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Rosa Sensat Edicions 62, 1981; CODINA, María Teresa. «Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica». *Historia de la Educación*, 21 (2002), p. 91-104; CARBONELL, Jaume. «De la Ley General de Educación a la Alternativa de la escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza». *Revista de Educación*, núm. extraordinario (1992), p. 237-255; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985)». *Historia de la Educación*, 37 (2018), p. 257-284.

²⁸ Per descomptat, no és l'únic. Parlar de renovació pedagògica al País Valencià és fer-ho també del moviment cooperatiu d'Escola Moderna, seguidor dels plantejaments pedagògics de Celestin Freinet. ZURRIAGA, Ferrán. «La segunda época de la experiencia Freinet en España». A *La escuela moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. Madrid: Zero-ZYX, 1979, p. 76-112. Però, per descomptat, també és parlar de tot el moviment cooperatiu valencià a l'ensenyament, que desenvolupava a les aules

Un conjunt de docents d'ensenyament secundari a València iniciaven la carrera professional a mitjan dècada dels anys seixanta, insatsfets amb els objectius i metodologia aplicats a les aules espanyoles durant el tardofranquisme. Començaren a treballar com a grup informal per a transformar la pràctica a les aules, sense oblidar els compromisos i l'activisme per al canvi social i polític, per a posar fi a la dictadura. Els col·legis oficials de doctors i llicenciats, a la segona meitat dels anys seixanta, es van convertir en el recer institucional més eficaç per a construir, sense gaires sobresalts, una alternativa democràtica a la realitat educativa dels últims anys del règim franquista. Així va ocórrer, a més de València, en altres districtes universitaris, especialment a Madrid i Barcelona.²⁹

Per a això, resulta ben significatiu que no recuperen pràctiques innovadores i, fins i tot, socialment alternatives, desenvolupades a Espanya amb anterioritat a la Guerra Civil espanyola, com ara la Institució Lliure d'Ensenyament i el seu Institut Escola, el moviment escolar racionalista de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, o els grups espanyols defensors d'Escola Nova. Encara que no era l'única raó, el franquisme havia esborrat aqueixa memòria històrica; havia invisibilitzat, per a les noves generacions de docents, aqueix patrimoni pedagògic renovador. La seua atenció se centrarà en les experiències renovadores dels docents francesos. Així, inicien els contactes amb els moviments pedagògics del país veí.

El 1965 comencen a funcionar com a grup informal i, a partir de l'*stage* de Tuïr (França), al qual assisteixen el 1967, es configuren com a Seminari de Pedagogia.³⁰ Aqueix any posen rumb a Tuïr —amb el nom en català—, al departament dels Pirineus Orientals —l'antic Rosselló—, sense saber que

plantejaments i pràctiques curriculars renovadors ben allunyats de la realitat pedagògica de la patida i enquistada escola pública o de la privada confessional. AGULLÓ, María del Carmen i Payá, Andrés. *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*. València: Universitat de València, 2012.

²⁹ LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. «Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983». CANDIAS MARTINS, Ernesto (coord.). *Vº Encontro Ibérico de História da Educação. Vº Encuentro Ibérico de Historia de la Educación. Renovação Pedagógica. Renovación Pedagógica* (347-394). Coimbra/ Castelo Branco: Alma Azul, 2005, p. 347-394; LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. «El impulso crítico a la renovación pedagógica: de finales del franquismo a la transición a la democracia». MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro; AGULLÓ DÍAZ, Carmen; GARCÍA FRASQUET, Gabriel (coords.). *Canviar l'escola, canviar la societat. La renovació pedagògica valenciana al segle XX*. IV Jornades d'Història de l'Educació Valenciana. Gandia: CEIC Alfons el Vell/Universitat de València, 2008, p. 65-126.

³⁰ LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. «El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València: la lluita per la democratització de l'educació i la utopia pedagògica, 1966-1976». *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 7 (2004), p. 294-330.

trobarien en arribar-hi, per a assistir a un *stage* dels organitzats pels CRAP. La reunió va ser especialment fructífera. Els oferixen l'oportunitat de passar tota l'estada compartint experiències amb altres docents i, d'una banda, treballar textos centrats en metodologia activa o, de l'altra, treballar en grups sobre el Pla Langevin-Wallon. Segons el parer de Gaston Mialaret, el Pla era «el text de referència de tots els desitjos de reforma democràtica de l'educació».³¹ Exactament, esdevingué l'essència de la cerca del grup valencià i del model que volia recuperar i aplicar a Espanya. Era una proposta del sistema educatiu francès de reforma, que l'esquerra madurava des de 1943, per a afrontar més educació allargant l'escolaritat obligatòria fins als 18 anys, i que proposava una educació diferent, capaç de superar el gran abisme que hi havia en acabar els estudis primaris i la inexistent connexió amb la societat, els estudis tècnics o els estudis superiors. A més, feien ressaltar la importància de l'obligació que tenia l'Estat de proveir els joves d'una educació cívica,³² d'acord amb el seu compromís amb el principi de justícia, és a dir, portar a les aules un aprenentatge basat en la democràcia.³³ El projecte que va iniciar Langevin i que finalment va culminar Wallon el 1947 serà, sens dubte, un referent sempre visible en les idees reformistes de l'escola a la segona meitat del segle xx.³⁴ No obstant això, per al cas de França, en les successives reformes del sistema educatiu es podrà trobar la lletra del Pla, però no l'esperit, perquè la posada en pràctica dels principis generals és absent.³⁵

No resulta gens sorprenent que, considerant el perfil polític de bona part dels membres del nonat encara Seminari de Pedagogia, els primers contactes fossin amb membres dels CEMEA i dels CRAP. Eren moviments pedagògics, però bastant més que això, amb membres la majoria dels quals eren ensenyants defensors de l'educació nova i valedors de l'educació popular:³⁶ ciutadans d'esquerres crítics, en general, marxistes en els plantejaments i anàlisis de les seues pràctiques socioeducatives, convençuts de la necessitat de treballar en

³¹ MIALARET, Gaston. «Le plan Langevin-Wallon». MIALARET, Gaston i VIAL, Jean (dirs.). *Op. cit.*, p. 308.

³² *Ibid.*, p. 302.

³³ TIANA, Alejandro. «Plan Langevin-Wallon». *Transatlántica de Educación*, 5 (2008), p. 65-72.

³⁴ ROSSANO, Pierre. «Plan Langevin-Wallon (1947) et système éducatif du secondaire en 1991». *Communication & Langages*, 90 (1991), p. 34-46.

³⁵ MIALARET, Gaston. «Le plan Langevin-Wallon». *Op. cit.*, p. 308.

³⁶ GATEAU, Gilles. «Le travail demain? Il concerne aussi l'éducation populaire». Michel, Jean-Marie. *Op. cit.*, p. 97-131.

connexió amb les organitzacions obreres³⁷ per a afirmar així la seua solidaritat de classe,³⁸ en un pla que conceben com un projecte global de vida en lluita per una societat més justa, humana i lliure.³⁹

Després de la primera estada a França, en tornar a València, els membres del Seminari de Pedagogia canvien la seua visió docent i, davant la possibilitat de posar en valor allò que els feu decidir dedicar-se a l'ensenyament a través dels coneixements adquirits durant l'*stage* a França, decideixen consolidar-se com a grup de treball. Des d'aqueix moment, comencen a centrar la tasca en l'estudi dels problemes de funcionament de les aules i en l'anàlisi dels intents d'organitzar classes actives. Així, elaboren un «informe invitació» que distribueixen als llicenciats companys de professió. Comença així:

«Els membres d'aquest grup som conscients que els problemes d'índole pedagògica han de abordar-se en connexió amb la resta dels problemes que l'ensenyament té plantejats (democratització d'aquest, règim de treball del professorat, etc.) i, més encara, de la impossibilitat de deslligar la necessària reforma global de l'ensenyament de la transformació estructural de la societat que és exponent».⁴⁰

Davant una visió nova, no sols trenquen amb la metodologia tradicional, sinó que cerquen alternatives per a motivar els alumnes —acostumats a un aprenentatge memorístic i repetitiu—, com ara intercanviar experiències i adaptar la pràctica a l'aula segons les seves necessitats, el principi bàsic de la qual era que «només s'aprèn allò que es fa».

El 1968, el grup valencià torna a assistir a *stages* francesos que organitzaven els GEMAE i els CRAP, les activitats dels quals estaven dirigides a professors d'ensenyament secundari. A través d'espais de formació, posaven en comú els mètodes utilitzats a les aules, compartien experiències docents i analitzaven l'impacte que aquestes tenien en els alumnes. En aquestes estades, van conèixer Vicente Ambite, que era membre permanent⁴¹ dels CEMEA, la seua

³⁷ CRÉANGE, Robert. «Des contacts indispensables avec le monde ouvrier». BORDAT, Denis. *Op. cit.*, p. 81-85.

³⁸ CUGNET, Jean. «Les CEMEA, doivent plus encore que par le passé affirmer leur solidarité de classe». BORDAT, Denis. *Les Cemea qu'est-ce que c'est?* *Op. cit.*, p. 62-65.

³⁹ MOURGES, Jacky. «Les CEMEA, avant tout et surtout le stage». BORDAT, Denis. *Op. cit.*, p. 174-177.

⁴⁰ SEMINARIO DE PEDAGOGÍA. «Análisis del movimiento pedagógico. Surgimiento y desarrollo de nuestro Seminario de Pedagogía». *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía*, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia (1967), p. 6.

⁴¹ Els membres permanents es dedicaven exclusivament als cursos de formació als CEMEA, destinats a monitors i professors.

dona, Clara Ambite, i Gerard Muntaner, la relació amb el qual, com veurem més endavant, s'accentuaria.

Gradualment, van configurar una metodologia de treball mitjançant reunions en sessions obertes informals, és a dir, sense tasques clarament definides. Cada membre hi exposava les seues idees o els dubtes que li sorgien durant l'activitat a l'aula. Per a això, es reunien cada quinze dies i prenen com a model les activitats i els textos treballats a l'*stage* de Tuïr. En aqueix procés, es constituïren en comissions d'estudis pedagògics del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València, les quals, formades per docents de secundària i universitaris, es convertirien en un dinamitzador de la renovació pedagògica del país,⁴² ja que creien necessària «una adhesió majoritària als problemes dels estaments socials interessats: pares, alumnes, professorat i Govern».⁴³

El curs 1968-69 organitzen les primeres jornades pedagògiques, a les quals assisteixen una trentena de professors. Van formar quatre grups, que es reunien per separat, però a través d'un equip de coordinació la finalitat del qual era abordar els temes següents:⁴⁴ finalitats de l'ensenyament; mitjans per a aconseguir aquestes finalitats; fixar un programa de treball per al curs, i establir una estructura del curs.

Centrats en el seu objectiu, continuaren assistint als *stages* organitzats pels moviments francesos, entre els quals podem destacar els que es feren a Tolosa, Carcassona, Auloron o Sent Gironç.⁴⁵ Eren experiències i aprenentatges que compartien amb els altres membres del Seminari de Pedagogia i que posteriorment traslladaven a la pràctica docent, perquè l'objectiu principal era aconseguir «la sensibilització del major nombre possible de persones en els problemes educatius».⁴⁶

Sense perdre el contacte amb els moviments de renovació pedagògica francesos, ja no només assistirien als *stages* que es convocaven a França, sinó que n'organitzarien a Espanya. Com hem esmentat, tindrien l'ajuda d'alguns

⁴² LÁZARO LORENTE, Luis Miguel; MARTÍNEZ BONAFÈ, Àngels; MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. «Perspectiva histórica de la innovación educativa en España, 1970-2008». AA. VV. *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación/Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2011, p. 59-331.

⁴³ GIL VÁZQUEZ, Guillermo. *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, 1975, p. 16.

⁴⁴ AJLB GGV (36/03)

⁴⁵ AJLB GGV (37/06).

⁴⁶ GIL VÁZQUEZ, Guillermo. *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, 1975, p. 16.

membres permanents dels CEMEA i dels GEMAE, la col·laboració dels quals seria altruista, perquè aprofitaven les vacances d'estiu per a desplaçar-se a Espanya i ajudar a organitzar les estades proposades pel Seminari de Pedagogia. Totes dues organitzacions, a més, hi ajudarien econòmicament perquè es pogueren dur a terme, ja que la situació del grup valencià no era la més esplendorosa.

Així, l'any 1970, es fa el primer stage organitzat pel Seminari de Pedagogia, al Col·legi Universitari de Castelló. Versà sobre «Iniciació als mètodes actius» i hi van assistir cinquanta docents; de fet, van haver de rebutjar sol·licituds. Per a organitzar millor les activitats, nomenaven un grup de cinc membres responsables de les sessions de treball.⁴⁷ Un dels objectius de treball durant l'estada que desitjaven aconseguir era:

«Col·locar els assistents en situació d'aprenentatge perquè, partint de les pròpies vivències, es reflexionara col·lectivament sobre els problemes de l'aprenentatge, tant en els seus aspectes tècnics com en els de les relacions interpersonals, papers del professor, estructura de classe, etc.».⁴⁸

Un altre exemple de les activitats del Seminari de Pedagogia és l'*stage* que feu el mateix curs sobre la preparació d'una classe activa de Física i Química durant tres dies a l'Institut Nacional d'Ensenyament Mitjà Femení de Castelló. Els objectius eren: «trencar amb l'aïllament professional que pateixen els ensenyants i l'intercanvi d'experiències personals, establint les bases per a una revitalització dels seminaris de la nostra assignatura en els instituts».⁴⁹

No obstant això, després de fer diferents *stages*, comencen a plantejar la idea de dedicar més temps a activitats lúdiques i menys a la discussió, com podem veure a continuació en la planificació d'un *stage* a Castelló, ja als anys setanta. Les activitats començaven a les vuit del matí i finalitzaven sobre les deu de la nit. Entre les tasques, podem destacar: discussions de grup, jocs a l'aire lliure, cant, dansa, gimnàstica relaxant.

⁴⁷ ALJB GGV (36/04).

⁴⁸ SEVILLA, Sergio. «Stage de iniciación a los métodos activos». *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, s/d, p. 35.

⁴⁹ FURIÓ, Carles. «Stage de iniciación a los métodos activos». *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, s/d, p. 35.

	1	2	3	4	5	6	7
7:30					Desdejune		
8:00					Informació general		
8:15					Activitats d'aprenentatge		Informació
10:00					Refigeri		
10:15		Entrenament a la conducció de grups			Jocs	Entrenament a la conducció de grups	
12:15		Piscina				Piscina	
13:00					Menjar		
15:00					Lectura		Informació
16:00	Arribada		Activitats d'expressió		Entrenament a la conducció de grups		Activitats d'expressió
17:30					Refigeri i cançons		
18:00					Avaluació		
19:00					Gimnàstica		
20:15					Sopar		
21:30					Jocs		

Taula 3. Exemple d'un *stage* organitzat pel Seminari de Pedagogia de València l'any 1970.

Font: AJLB GGV (36/3).

Quan acabava cada una de les activitats o sessions, feien una reunió amb un membre responsable de l'equip, encara que la resta també hi podien assistir com a observadors. No sols parlaven de com havia anat la sessió, sinó que també feien propostes per a la següent. Un altre membre de l'equip organitzador s'encarregava de ser l'animador i havia de proposar les modificacions per a l'ordre del dia següent. Com hem assenyalat, els llocs triats per a fer les estades havien de reunir una sèrie de condicions; per exemple, havien d'esser espais per a realitzar-hi activitats d'expressió corporal, expressió plàstica, relaxació o assemblees. Així mateix, es feien avaluacions sobre el funcionament del grup, en les quals es podien trobar qüestions dividides per blocs:⁵⁰

1. Realització de la tasca: podem trobar preguntes com ara si els objectius han sigut clarament definits i si s'han aconseguit.
2. Funcionament del grup: organització i grau de participació.
3. Decisions: després del tema treballat, comentar si s'han pres determinades decisions sobre el tema proposat, com han arribat a aqueixa decisió i si ha sigut respectada pels components del grup.
4. Clima de la reunió: fases i causes.
5. Conseqüències per a extraure per a futures sessions.

⁵⁰ AJLB GGV (36/5).

Cal sumar-hi que en cada grup hi havia una persona que observava i anotava el funcionament i evolució de les discussions. A més, al final de l'estada avaluaven el curset globalment i cada una de les activitats proposades.

Entre els problemes educatius que tenia el país, el Seminari de Pedagogia de València destacava, especialment, el fracàs escolar, tema primordial per a crear estratègies a l'aula que motivaren l'alumnat. Guillermo Gil, membre del Seminari de Pedagogia des de l'inici, creia que era necessari que el docent aprofitara tots els moments per a educar: «se'ls ha d'ensenyar a intervenir en els assumptes amb una opinió formada i en el moment oportú, la qual cosa no ha d'impedir que la intervenció siga lliure i espontània».⁵¹ Aquest plantejament està lligat a una altra característica que vincula clarament el grup valencià als plantejaments de renovació pedagògica francesos. Parlem de la seua aposta per aplicar a la docència els principis de no-directivitat de Carl Rogers, que consideren el docent com un facilitador de l'aprenentatge i no amb la funció d'ensenyar l'educand: «ajudar a aprendre».⁵²

A França, aquests plantejaments seran objecte de «discussions apassionades» entre els docents seguidors dels principis de l'Escola Nova i la pedagogia activa, els quals cercaven enllaços amb temes tradicionals d'aqueix corrent, com la llibertat del xiquet en l'educació o la crítica a l'autoritarisme de l'escola tradicional.⁵³

2.1. El desenvolupament de la pedagogia activa a les aules

Per a desenvolupar la pedagogia activa a les aules, van haver de bregar amb els obstacles que es presentaven en aplicar aquests nous mètodes d'ensenyament, perquè la posada en marxa d'aquesta alternativa a la classe tradicional, la classe no-directiva, era una metodologia amb la qual els alumnes no estaven familiaritzats. A banda, ells mateixos, com a professors d'ensenyament secundari, no tenien una formació pedagògica específica prèvia a la incorporació a les aules, atès que aquest tipus de formació no es farà reglada i formal per als professors d'aqueix nivell fins que no es crearan

⁵¹ SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE VALENCIA. *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona: Avance, 1975, p. 76-77.

⁵² MESTRE, Miquel (1972). AJLB GGV (36/02).

⁵³ BEST, Francine. *Op. cit.*, p. 122.

els instituts de Ciències de l'Educació, que expediran el certificat d'aptitud pedagògica a partir de l'any 1970.

Com que no podien utilitzar el mètode actiu i el treball per grups íntegrament, els docents que formaven part del Seminari de Pedagogia es van adaptar a les circumstàncies «inventant la pràctica». Així, «van reelaborar» el Pla Langevin-Wallon per a establir un marc de reforma educativa que poguera servir de guia en la pràctica docent. No era, per descomptat, una aposta casual prendre com a model el pla educatiu elaborat entre 1946 i 1947, enviat al Ministeri el juny de 1947 i que mai no s'aplicà, ja que els comunistes eixiren del Govern.

Paul Langevin i Henri Wallon —militants comunistes, com alguns dels docents del Seminari de Pedagogia— van ser els successius presidents de la comissió de reforma de l'ensenyament, promoguda des del Ministeri d'Educació Nacional pel ministre d'Educació René Capitant, en el govern provisional de 1944-45. Per a l'esquerra francesa, aquest pla sempre ha tingut «una funció quasi litúrgica»⁵⁴ i l'ha considerat una utopia viva en el partit comunista francès, compromès a intentar portar a la pràctica una escola única justa, que no es condicione per l'origen social dels escolars.⁵⁵ És, per tant, un projecte educatiu clarament inscrit en un pla de transformació social, tal com el Seminari de Pedagogia ja proposa des que es constituí.

Aquesta proposta de compromís personal i professional, els membres del Seminari de Pedagogia la desenvolupen en paral·lel als intents governamentals de modernitzar el sistema educatiu, que tendien a incrementar la qualificació de la força del treball del país, de la mà, en primer lloc, del Projecte regional mediterrani de l'OCDE des de 1963, any en què el Govern espanyol va subscriure la seua participació en el programa del qual formaven part Portugal, Itàlia, Grècia, Iugoslàvia i Turquia. Es tractava de determinar les necessitats educatives d'aqueixos països, amb la referència de 1975, ajustades a les seues necessitats de desenvolupament econòmic, en el cas del nostre país, d'acord amb les previsions del primer Pla de desenvolupament.⁵⁶ I, en segon lloc, amb l'impuls que el règim franquista plasma en la reforma del sistema educatiu que

⁵⁴ GUTIÉRREZ, Laurent i KAHN, Pierre (eds.). *Le Plan Langevin-Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy / Éditions Universitaires de Lorraine, 2016.

⁵⁵ ROCHE, Pierre i VARGAS, Ives. *Telles luttes, telle école. Le parti communiste et l'école (1945-1978)*. París: La Découverte, 1979.

⁵⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - OCDE. *Las necesidades de educación y el desarrollo económico y social de España*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional, 1963.

encarna la Llei general d'educació de 1970, també des de 1969, àmpliament assessorada des de l'exterior, amb l'ajuda i la intermediació de la UNESCO, del Comitè de Cooperació Internacional per a la Reforma de l'Educació a Espanya, que presidia Gabriel Betancur i tenia com a relator Philip H. Coombs. Eren un conjunt d'experts que es manifestaven amb el que entenien com «la gran aventura de la reforma educativa empresa per Espanya».⁵⁷

Eren respostes de transformació pedagògica absolutament insuficients pels membres del Seminari de Pedagogia, els quals, en la proposta de Guillermo Gil, es decanten per la «reelaboració» següent del Pla Langevin-Wallon com a marc referencial de les seues activitats:

Formació que ha de rebre l'estudiant.	Cultural. Professional. Social.
Formes	Ensenyament tècnic. Ensenyament pràctic. Estades.
Mètodes	Grups de treball . Treballs pràctics. Ensenyament fonamental a través de la col·laboració del professor i estudiant de conferències magistrals. Control d'estudis a través d'exàmens.
Escola	Els principis en els quals ha de basar-se la Nova Escola: Unitat. Diversitat. Cultura.
Formació del professorat	Disposar d'una gran cultura general. Tenir coneixements profunds de la matèria, però també des de la perspectiva de l'alumne. Sòlida formació en psicologia, pedagogia i sociologia. Evitar l'estancament de mètodes . Concebre l'ensenyament en un context general. Necessitat de reciclar-se periòdicament.
Solucions del pla	Unitat de formació de tots els mestres durant el període d'escolaritat obligatòria. Que tots els mestres estiguen llicenciats. Els mestres hauran de rebre formació pedagògica. Integració de la formació pedagògica i específica. Diversitat de la formació, exportant totes les possibilitats i dificultats en la formació. La idea fonamental del Pla haurà de ser el valor educatiu i cultural de totes les activitats humanes. Augmentar els anys d'escolaritat obligatòries sense que siga pèrdua de temps. Democratització de l'ensenyament, que tots tinguin accés a aquesta . Per a això, els alumnes haurien de cobrar un salari.

Taula 4. Reelaboració del Plangevin-Wallon, Guillermo Gil Vázquez, 1967 .
Font: AJLB GGV (36/02) mI.

El Seminari de Pedagogia accedeix als principis de l'escola activa per dues vies: pels contactes personals amb els col·legues francesos i, no menys impor-

⁵⁷ *Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España. Informe final.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.

tant, per les lectures. Així, per a atorgar valor als coneixements adquirits en els stages francesos, comencen a treballar de manera incansable convocant reunions de manera quinzenal en les quals discuteixen lectures,⁵⁸ com, per exemple, els *Problemes de l'éducation*, d'Anton Makarenko, *La Dynamique des groupes*, de Jean Maisonneuve, *L'interview de groupe*, de Roger Mucchielli, els *Propos actuels sur l'éducation*, de Jacques Ardoino, o *La Pédagogie Institutionnelle*, de Michel Lobrot, en la seua aposta per l'autogestió pedagògica.

A més de llegir i discutir sobre els textos, planificaven tasques concretes per a dur-les a terme a l'aula. Amb la finalitat de continuar avançant en les sessions i fer un seguiment exhaustiu del funcionament de l'aula, es va proposar elaborar un diari de classe en el qual els docents anotaven el treball proposat als alumnes, l'actitud que adoptaven, la seva resposta i evolució. Podem veure un exemple d'organització inicial de curs d'un docent del Seminari de Pedagogia:

TRIMESTRE	MES	DESENVOLUPAMENT
1r trimestre	Octubre	Conèixer als alumnes i que ells es coneguen. Orientar-los en el seu treball i la conducta que s'espera d'ells. Que aprenguen la distribució de l'hora de classe.
	Novembre	Formar grups de treball. Descobrir els líders i elucidar en la classe la importància que el treball siga positiu per a tots. Crear interès per treballar bé.
	Desembre	Donar responsabilitats i insistir en la que té cadascun dels membres del grup. Elevar el nivell d'exigència del treball aportat de manera individual.
2a trimestre	Gener	Recordar les normes fixades del funcionament de classe. Insistir en el paper de responsables.
	Febrer	A més aportació personal de l'alumne al treball, més nivell de notes. Autogestió, presa de decisions pels alumnes.
	Març	Mateixos objectius que el mes anterior.
3er trimestre	Abril	Màxim rendiment d'assimilació, representen les idees bàsiques ja apreses.
	Maig	Preparar els últims exàmens. Disminueix el treball a casa. Projectar les vacances de com aprofitar-les, de l'interès d'un canvi d'activitat.

Taula 5. Exemple de planificació d'un trimestre amb el mètode actiu.

Font: dades extretes de la publicació *Por una reforma democrática de la enseñanza*, p. 77-80.

Cal destacar la labor que tenen els docents sobretot el primer trimestre per a conèixer els seus alumnes utilitzant, en primera instància, l'observació.

⁵⁸ ALJB GGV (37/10).

D'aquesta manera, arreplegaven la informació de les impressions i l'evolució de la classe i, quan es reunien amb la resta dels membres del grup, intercanviaven les experiències i cercaven solucions a les possibles dificultats que hagueren sorgit a l'aula. Després de veure de manera general la distribució del trimestre, aquí tenim un exemple de l'organització d'una classe activa:

TEMPS	DESENVOLUPAMENT
5 minuts	Correcció per part dels alumnes del treball a casa.
5 minuts	Exercici en classe.
3 minuts	Correcció de l'exercici.
20 minuts	L'alumne prèviament s'ha preparat a casa el seu treball i ha d'exposar-lo a la resta de la classe.
5 minuts	Avaluació del treball presentat.
Resta	Aclariments del professor als dubtes que presenten els alumnes o ell mateix li posa problemes perquè els discuteixen i aclarisquen.
5 minuts	El professor li exposa el treball per a el pròxim dia.

Taula 6. Exemple del desenvolupament d'una classe activa.

Font: dades extretes de la publicació *Por una reforma democrática de la enseñanza*, p. 80-81.

A més, gràcies als diaris de classe, podem observar alguna de les impressions dels docents:

«L'alumne no ha d'anar a redós del professor. Ha d'elaborar el seu propi pla de treball general (incloent totes les assignatures i altres activitats), el que serà motiu de reflexió crítica sobre la seua activitat. Aquest pla de treball queda reflectit en un quadern ex *professo* que controlem periòdicament».⁵⁹

O, com era evident, que la classe es desenvolupara segons el que s'havia previst depenia de determinats factors, com ara que el docent tinguera les eines suficients per a evitar la desmotivació:⁶⁰

«Indubtablement no sempre són el treball de la forma més desitjada i molts dies l'explicació ocupa més temps que el treball en grup. Però malgrat els molts factors en contra, és d'esperar que es vaja perfeccionant [...] portem un quadern on s'assenyala i observa el comportament del grup en línies generals: més o menys atenció, desordre en classe, etc.»⁶¹

⁵⁹ GIL, Daniel. AJLB GGV (36/02) m2.

⁶⁰ Mantenir la motivació a l'aula era un dels aspectes que preocupava més els membres del Seminari de Pedagogia, per la qual cosa en moltes sessions van tractar com a tema principal la motivació en l'aprenentatge.

⁶¹ TOMÁS, Fina. AJLB GGV (36/02) m2.

A partir d'aquestes anotacions podem fer-nos una idea de l'evolució satisfactòria en aplicar el mètode actiu i el treball per grups, però també de com ratifiquen la necessitat de canviar per a continuar mantenint els alumnes involucrats en les activitats de classe:

«Em sembla advertir que la dinàmica de grup o la pedagogia activa, per ser dinàmica i per ser activa no es pot estructurar una vegada per sempre. Quan seguisc una temporada el mateix esquema de classe, advertisc que cada vegada funciona pitjor. I em sembla un símptoma de bona classe la que trenca els motles traçats per les anteriors. Una classe activa és una mica imprevisible, perquè precisament els alumnes actuen i decideixen».⁶²

A final de curs, elaboraven una declaració de principis que servia de model per als altres llicenciats:

- Aconseguir que els alumnes aprengueren a fer un treball intel·lectual ordenat i constant, a més de treballar en grup.
- Arreplegar la màxima informació possible amb la finalitat de poder fer una programació posterior d'acord amb els seus coneixements i la matèria.
- Arreplegar informació de l'actuació dels alumnes en el pla psicològic en dos nivells: individual i de classe.

Durant el curs de 1968, decideixen treballar de manera paral·lela per assignatures, distribuïts en quatre grups: Pedagogia General, Física i Química, Filosofia i Història. Però aquest sistema no funciona i tornen a les reunions inicials. Evidentment, era imprescindible canviar la relació existent entre els alumnes i el docent per a aconseguir que el funcionament de la classe activa fora un èxit; per tant, el docent havia d'estar capacitat per a motivar els educands. A continuació, mostrarem les característiques que van elaborar el curs 1972-73 fent una comparació amb una classe tradicional:

⁶² MESTRE, Miquel. AJLB GGV 4.1.1 (36/02).

	Estructura clàssica	Estructura per grups
Professor	El professor controla totes les activitats de la classe i l'alumnat.	El professor dirigeix l'actiu de la classe, però no té l'exclusivitat.
Relació	La relació amb l'alumnat és nul·la perquè la classe es desenvolupa amb normalitat.	Llibertat per totes dues parts de prendre iniciatives i intervenir.
Alumnat	Agents passius que es limiten a respondre les iniciatives del docent.	L'alumnat discuteix amb els companys en xicotets grups i fan propostes col·lectives.

Taula 7. Comparació general de l'estructura de classe.
Font: AJLB 4.1.1 (37/13)D1.

Per a posar en pràctica el mètode actiu, era fonamental que el professor no explicara o interrompera el treball de cada grup. A més, una manera de fer treballar el cervell era delegar en els alumnes l'explicació d'un tema a la resta dels companys, i, en el cas de fer-ho per grups xicotets, el docent hauria d'intentar repartir els alumnes de manera que hi haguera un cert equilibri entre els més avançats i els qui ho eren menys.

Podem fer ressaltar una de les reunions en la qual els membres del Seminari de Pedagogia discuteixen com es podria estructurar una classe activa de manera que es distribuís la classe en grups xicotets, com a màxim de sis membres. El professor ha d'exposar una qüestió o tema perquè ells, en primer lloc de manera individual, reflexionen uns minuts i després ho discuteixen amb el seu grup. Respectant el temps que necessita cada grup, finalitzada la discussió entre els grups, el docent convida un dels grups a exposar les conclusions a què haja arribat. La resta dels grups pot ampliar la informació, corregir-la o debatre-la. Per a finalitzar, el docent fa una síntesi del treball reformulant i donant forma definitiva a la resposta.⁶³

3. CONSIDERACIONS FINALS

La influència dels moviments de renovació pedagògica francesos va ser, sens dubte, una clara font d'inspiració per a molts grups de renovació pedagògica a Espanya i, de manera especial, per al Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València. Són, en aquest cas, grups de professors d'ensenyament secundari sense formació pedagògica específica prèvia en la

⁶³ Resum de la reunió del Seminari de Pedagogia de València, reunit el 21 de febrer de 1970. AJLB GGV (84/14).

seua formació inicial. Traslladen la seua inquietud i voluntat de canvi social i educatiu a processos de formació autodidacta orientats per experiències de renovació i innovació educatives coetànies —franceses, en concret—, i obvien les pràctiques històriques de renovació pedagògica espanyoles del primer terç del segle xx, silenciades i invisibilitzades pel franquisme en universitats i escoles de Magisteri. Empren els stages com a instruments principals de formació i conscienciació. Hi planifiquen unes activitats minuciosament seleccionades i programades i, després de realitzar-les, a través de les enquestes que passaven als assistents, n'avaluaven el desenvolupament per a modificar-ne o millorar-ne els aspectes necessaris. En aqueixa tasca van tenir, en començar l'activitat com a grup, l'ajuda i la inspiració dels col·legues francesos involucrats en els CEMEA, els GEMAE o els CRAP, la col·laboració altruista d'alguns membres permanents d'aquestes agrupacions va ser una ajuda valuosa per a poder posar en pràctica la seua metodologia de treball, no sols intercanviant experiències sinó també facilitant suport econòmic directe.

En aqueixa tasca, l'aposta valenciana per la no-directivitat (Rogers), l'autogestió pedagògica, la pedagogia institucional (Lobrot) i la pedagogia activa (Langevin-Wallon) serà una nota distintiva que singularitza el seu treball de reflexió i pràctica en el conjunt de grups espanyols compromesos amb la renovació pedagògica de l'època.⁶⁴

Així, van desenvolupar a les aules i a fora un compromís de transformació social i pedagògica que involucrarà a poc a poc cada vegada més ensenyants: de sis membres als inicis, els últims anys de funcionament van acabar sent quasi tres-cents. Ho van fer en un moment especial per a l'Espanya tardofranquista, coincidint amb la posada en marxa de la Llei general d'educació de 1970 i els primers anys de la transició a la democràcia. Van treballar de manera col·lectiva per a construir finalment una alternativa pedagògica per a una societat democràtica. Al costat de les plantejades en aqueixos anys per altres col·legis oficials de doctors i llicenciats, aquesta seria la seua aportació principal als debats de política educativa entre els anys 1974 i 1978.⁶⁵

⁶⁴ SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA. *Por una reforma democrática de la enseñanza*. *Op. cit.*, p. 201-205.

⁶⁵ LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. «El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València». *Op. cit.*, 294-330.

ASSAJOS I ESTUDIS

Andrés Manjón: su obra y su influjo en el ideario franquista y en el antigitanismo

Andrés Manjón: his work and his influence on franco's ideology and anti-gypsyism

José Eugenio Abajo Alcalde

jeabajo@gmail.com

Asociación de Enseñantes con Gitanos y Asociación Presencia Gitana

Data de recepció de l'original: 20 de setembre 2022

Data d'acceptació: 20 de novembre 2022

RESUMEN

Andrés Manjón, creador de las escuelas del Ave María a finales del siglo XIX, fue un pionero en la escolarización de la infancia gitana, aunque desde unos planteamientos cargados de racismo. Sus postulados patrioticoreligiosos tuvieron un influjo enorme en la ideología politicosocial y educativa de la dictadura de Franco.

PALABRAS CLAVES: Andrés Manjón, antigitanismo, infancia gitana, franquismo, nacionalcatholicismo.

ABSTRACT

Andrés Manjón, Hail Mary schools' creator at the end of the 19th century, was a pioneer in Gypsy children schooling, although his approach was loaded with racism. His patriotic-religious postulates had an enormous influence on the political-social and educational ideology of Franco's dictatorship.

KEYWORDS: Andrés Manjón, anti-gypsyism, Gypsy infancy, francoism, national catholicism.

RESUM

Andrés Manjón, creador de les escoles de l'Ave Maria a la fi de segle XIX, va ser un pioner en l'escolarització de la infància gitana, tot i que des d'uns plantejaments carregats de racisme. Els seus postulats patrioticoreligiosos van tenir un influx enorme en la ideologia politicosocial i educativa de la dictadura de Franco.

PARAULES CLAU: Andrés Manjón, antigitanisme, infància gitana, franquisme, nacionalcatolicisme.

I. ¿«ELEVAR A LOS ALTARES A UN FERVIENTE RACISTA»?

¿Quién se acuerda hoy de Andrés Manjón Manjón (1846-1923), sacerdote, fundador de las Escuelas del Ave María y autor de numerosos escritos sobre educación? ¿Qué repercusión tuvo su experiencia pedagógica? ¿Por qué el franquismo lo encumbró? ¿Tiene algún grado de vigencia en la actualidad? ¿Por qué se lo ha considerado luchador por «la integración y educación del pueblo gitano»... y «representante del más feroz antigitanismo»? ¿Es un «pedagogo revolucionario»... o «colonialista»?

Su figura cobra actualidad al haberse iniciado su proceso de beatificación y las protestas que ello ha suscitado,¹ así como por el hecho de celebrarse en 2023 el centenario de su muerte.

¹ Vid.: MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Manuel. (2021). «No a la beatificación de Andrés Manjón, representante del más feroz antigitanismo». *Change.org*. Recuperado de: <https://plataformakhetane.org/index.php/2021/04/16/no-a-la-beatificacion-de-andres-manjon-representante-del-mas-feroz-antigitanismo/>; Granada Hoy (2021). Unión Romani rechaza beatificar al Padre Majón por «racista». Recuperado de: https://www.granadahoy.com/granada/Religion-Granada-Union-Romani-Padre_0_1566745659.html; y Asociación Nacional Presencia Gitana. *Solicitud a Su Santidad, el papa Francisco, para que interrumpa la causa de beatificación del reverendo Andrés Manjón y Manjón*. (2021). Recuperado de: http://www.presenciagitana.org/210423_SolicitudSuSantidad.pdf

2. PIONERO EN LA ESCOLARIZACIÓN GITANA... DESDE PRESUPUESTOS ANTIGITANOS

A Manjón le cabe el mérito de haberse interesado por la infancia desescolarizada y haber sido pionero de la escolarización de las niñas y los niños gitanos granadinos. Ahora bien, esa luz se ve muy empañada debido a que la mirada que dirige sobre el pueblo gitano está cargada de antigitanismo² y porque sus planteamientos están lastrados de intolerancia y jerarquización.

3. REGENERACIONISMO CONSERVADOR Y CONFESIONAL

La obra de Manjón se inicia el último tercio del XIX, en el que existe una creciente conciencia de la «decadencia» de nuestro país (desmoronado el sueño imperial y tras múltiples guerras civiles). Diversas corrientes reclaman una regeneración. Una de ellas es la antiliberal, que defiende un catolicismo confesional y la vuelta a la tradición y al orgullo imperial y que se opone visceralmente al regeneracionismo liberal, laicista y europeizante y al movimiento obrerista que comienza a fraguarse en esos momentos.

Esa reivindicación del catolicismo integrista se vio alimentada por el pontificado de Pío IX, que en 1864 publica la encíclica *Quanta Cura* y el *Syllabus de Errores*, en el que anatemizó todo lo que se alejara de una visión integrista de la doctrina y que en el Concilio Vaticano I (1869-1870) promulgó la primacía de la fe sobre la razón y la infalibilidad del Papa.

Marcelino Menéndez Pelayo va a dar cuerpo ideológico a la fusión del catolicismo dogmático y la tradición española en su *Historia de los heterodoxos españoles* (llevada a la imprenta en 1880 y 1882, justo unos años antes de comenzar a publicar Manjón y de crear sus escuelas).

² Para profundizar sobre los rasgos del antigitanismo y su evolución a lo largo de la historia, puede consultarse una obra recién publicada del autor de este artículo: ABAJO, J. E. *Educación frente al antigitanismo. Una inaplazable contribución a la justicia y a la formación integral*. Edición de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. (2022). Disponible en: <https://www.aecgit.org/publicaciones/publicaciones.html>

Manjón «es hijo ideológico de Marcelino Menéndez Pelayo».³ Fue amigo y colaborador del «discípulo predilecto» de Menéndez Pelayo, Rufino Blanco.⁴ Y preconiza un teocentrismo integrista: «nuestro principio y nuestro fin son teológicos», «la humanidad ha sido, es y será religiosa» y ello constituye «la expresión de una ley natural, y como tal infalible».⁵ La religión católica es la única verdadera y tiene derecho a pautar cualquier asunto: «Sin Religión no hay base sólida ni sanción eficaz para la moral humana individual y social. [...] No hay que hablar: Dios lo quiere, Jesucristo lo enseña, la Iglesia lo aconseja, regula y manda, y asunto concluido».⁶

Manjón defiende que todos somos hijos de Dios y debemos ayudar a los demás... pero considera que la sociedad debe ser estamental («orgánica»), con rangos y funciones distintas y jerarquizadas. La consecuencia de ser hijos de una misma divinidad no es la equidad ni la inclusión (él reniega de lo que llama «la igualdad absoluta»), sino la beneficencia. Sus textos están ayunos de crítica al orden establecido. Considera que los marginados lo son por su menor valía y su desidia. «Manjón no educaba para la emancipación o el empoderamiento del oprimido y de la clase obrera, sino para [...] una pedagogía colonial».⁷ P. ej.:

«Al niño pobre que pierde los padres, se le viste de luto. [...] Al mozo a quien toca la suerte de soldado, se le recomienda a sus jefes. [...] Otros mil donecillos se distribuyen cotidianamente a los niños ya para congraciarlos, ya para estimularlos o socorrerlos, como son: confites, avellanas, higos, uvas, estampas, rosarios, medallas, escapularios, vales [...] libritos, revistas y periódicos no políticos ni inmorales, con otras muchas cosillas que no se pueden aquí enumerar porque dependen de la ocasión, la necesidad o el capricho de los donantes».⁸

³ TORREBADELLA, Xavier; BRASÓ, Jordi. «El patriotismo nacionalizador del padre Andrés Manjón y la “nueva pedagogía católica” en la educación física española (1889-1936)». *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 36, 2019, p. 142.

⁴ Vid.: MANJÓN, Andrés. (Introducción y texto crítico: J. M. Prellezo). *Diario del P. Manjón (1895-1923)*. Madrid: BAC, 1973, p. 540.

⁵ MANJÓN, Andrés. *El maestro mirando hacia dentro*. Madrid: Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1915 a (Ed. de 1945), p. 181.

⁶ MANJÓN, Andrés. *Hojas paterno-escolares*. Burgos: Diputación Provincial de Burgos, 1916 (Ed. de 1973), p. 38.

⁷ TORREBADELLA, Xavier; BRASÓ, Jordi. (2019), op. cit., p. 155.

⁸ MANJÓN, Andrés. *El pensamiento del Ave-María. Modos de enseñar*. Alcalá de Henares: Patronato de las Escuelas del Ave-María y Talleres Penitenciarios, 1910 a (Ed. de 1948), p. 26.

La idea nuclear de Manjón, en la estela de M. Pelayo, es la articulación entre el catolicismo y la hispanidad en un teocentrismo confesional y nacionalista. Exalta la religión católica como la columna central de España y el catolicismo como rasgo distintivo de la españolidad, España como «pueblo de Dios» y paladina de la fe: «Sin Dios nuestra Nación es incomprensible».⁹ Un ejemplo de la fusión de religión católica y patriotismo español que constituye el ideal educativo para Manjón son lo que él llama los «Rosarios armados»: «Esta mañana bajó el santísimo rosario a la iglesia de San Pedro, acompañado del batallón infantil».¹⁰

A Manjón su dogmatismo le conduce a la supeditación de la razón a la fe, al rechazo del racionalismo que no se apoye en las creencias religiosas y a la impugnación de la modernidad laica («los sectarios del racionalismo materialista»), como fuentes de infinidad de peligros. Y para dar mayor énfasis a su postura recurre a un particular tipo de silogismo, en el que una de sus premisas es de naturaleza teológica, con lo que la inferencia obtenida es una deducción que reafirma la evidencia de su fe; v. gr.: como Dios es la Verdad, cualquier supuesto conocimiento científico que contradiga a la doctrina revelada no puede ser sino falso, propio de «los ignorantes [...] que presumen de científicos».¹¹ «Las estadísticas de todos los pueblos ilustrados prueban que a mayor ilustración corresponde más criminalidad o corrupción».¹²

Su cerrado dogmatismo y clericalismo y la sacralización de la tradición española le lleva a desconfiar profundamente de la democracia, el parlamentarismo, la libertad de pensamiento y de prensa y a rechazar de plano el laicismo («lo ultrapirenaico» y «extranjerizante», el «liberalismo a la galicana»)... a los que considera enemigos de la religión y de la tradición española.

«Los que siguen impertérritos a Rousseau y Marx, para quienes no hay bien ni moral [...] sus [...] sectarios trastornan, incendian, roban y matan y elevan la revolución, el incendio, el latrocinio y el asesinato a ideario de justicia social. [...] En eso han parado tantas ideas nuevas y progresivas, tantas libertades y cultura, tanta humanidad y fraternidad, tanta sociabilidad y solidaridad».¹³

⁹ MANJÓN, Andrés. (1916), *op. cit.*, p. 38.

¹⁰ MANJÓN, Andrés. (1973), *op. cit.*, p. 67.

¹¹ MANJÓN, Andrés. (1915 a), *op. cit.*, p. 264-265.

¹² *Ibid.*, p. 223.

¹³ MANJÓN, Andrés. *Hojas catequistas y pedagógicas del Ave-María*. Granada: Imprenta del Ave-María,

Sus invectivas contra el laicismo y al ateísmo son recurrentes en todas sus publicaciones, pues los juzga errores capitales y, por eso, se refiere a ellos como algo «inhumano», propio del «esclavo», del «bárbaro», de la «ignorancia», una «secta», que «se obstina y trata de imponer [...] el abismo de la decadencia y el error de los errores»¹⁴ y en múltiples ocasiones tacha de «sectarios» y de «anti-españoles» a cuantos defienden la libertad y el laicismo.

M. Pelayo y Manjón representan el contrapunto neocatólico a la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza. Ambos muestran una enorme animadversión al krausismo y a sus promotores de la ILE. M. Pelayo señala que los escritos de la ILE le producen «grandísima fatiga» y los considera «ateos disfrazados», portadores de un sistema que «repugna a nuestro carácter nacional».¹⁵ Manjón manifiesta: «Qué fastidiosos me parecen los trabajos pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza; en todos ellos se ve la ausencia de piedad y borrado en absoluto el nombre de Jesucristo, Maestro de los siglos. Es una secta racionalista», y los acusa de «incrédulos», «blasfemos» y reza por su conversión a la fe.¹⁶

Todo el empeño de la obra magna menéndezpelayana pivota en torno a la contraposición permanente entre el dogma católico (fusionado con la tradición española) y el resto de las ideologías. Por el mismo motivo, el confesionalismo que propugna Manjón es dogmático («la indiferencia es la muerte del alma en individuos y pueblos»,¹⁷ indubitable (sus postulados los considera, como «expresión de una ley natural, y como tal infalible») y maniqueo (los modelos sociales y educativos para él solo «se pueden clasificar en dos grupos», donde uno, el confesional, es la representación del bien, y todos los demás constituyen expresiones del mal). Tanto es así, que se considera en la obligación, no solo de hacer proselitismo de su ideología por todos los medios posibles, sino de atacar obsesiva e inquisitorialmente a todo el que, de alguna manera, cuestione ese «orden establecido», pues juzga «oscurantista» y «amoral»¹⁸ no combatir esa defección del único camino correcto. Incorre de este modo en un dualismo

1910 b, p. 4.

¹⁴ MANJÓN, Andrés. (1915 a), *op. cit.*, p. 222.

¹⁵ MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino. *Historia de los heterodoxos españoles*. (3 tomos). Ed. de 1978. Madrid: La Editorial Católica (8 tomos), Tomo VIII, p. 2953-2961.

¹⁶ MANJÓN, Andrés. (1973), *op. cit.*, p. 102, 408 y 417.

¹⁷ MANJÓN, Andrés. (1916), *op. cit.*, p. 40.

¹⁸ MANJÓN, Andrés. (1910 a), *op. cit.*, p. 209.

maniqueo cargado de belicosidad, donde, tal como señala Sáenz,¹⁹ Manjón «no deja títere con cabeza» en su lucha «para combatir los errores doctrinales, sociales, políticos, educativos, laborales, sindicales, culturales, etc.».

4. LA EDUCACIÓN, NACIONALCATÓLICA

Para Manjón la educación ha de ser, por encima de todo y para todos, católica e impregnada de nacionalismo español. La instrucción escolar es un instrumento para formar a las nuevas generaciones en la concepción teocéntrica-patriota y la formación catequética ha de constituirse en el eje principal de la educación: «Sin Dios no hay Pedagogía ni ciencia de la educación»;²⁰ «La Doctrina es la más importante de las asignaturas»;²¹ «El ideal de las Escuelas del Ave María es aproximarlas todo lo posible al templo de Dios».²² Y esa concepción católica de la educación va unida a la tradición española: «El maestro español ha de ser católico si ha de moverse dentro de la justicia y de la ley [...] [y] educar en español»;²³ «Maestros católicos, a educar en católico: es lo prudente, según Dios, Humanidad y Patria».²⁴

Las escuelas laicas son «enemigas de Dios y del alma humana, en guerra contra la Religión y en marcha contra el orden y la Patria, el ejército y la familia, la propiedad y la libertad [...] incubadoras de revolucionarios y anarquistas»;²⁵ «aberración contraria a la humanidad, contraria a la cristiandad, contraria a la justicia, contraria a la educación y a la sociedad. [...] La escuela laica es la maestra del suicidio».²⁶ También aquí hace gala de maniqueísmo:

«Yo creo que, bajo el punto de vista religioso (del cual brotan el orden moral, social y político en su fondo), todas las Escuelas, altas o bajas, chicas o grandes, se pueden clasificar en dos grupos: Escuelas de Dios y Escuelas del Diablo. En otras palabras: por lo que hace a

¹⁹ SÁENZ, Óscar. «Un error histórico: “Manjón educador de gitanos”». *Cuadernos de pensamiento*, 3, 55-70, (1989). p. 68.

²⁰ MANJÓN, Andrés. (1916), *op. cit.*, p. 34.

²¹ MANJÓN, Andrés. (1973), *op. cit.*, p. 26.

²² MANJÓN, Andrés. *Hojas históricas del Ave-María*. Granada: Imprenta del Ave-María, 1915 b, p. 11.

²³ MANJÓN, Andrés. (1915 a), *op. cit.*, p. 87.

²⁴ *Ibid.*, p. 85.

²⁵ MANJÓN, Andrés. (1910 a), *op. cit.*, p. 38.

²⁶ *Ibid.*, 186.

religión, y en nuestra Patria y raza, las Escuelas se dividen en cristianas y no cristianas o laicas, esto es, en amigas de Cristo y de los cristianos o enemigas de Cristo y de los hombres e instituciones [...] (franca y solapadamente, pero siempre real y efectivamente) toda escuela laica es un semillero de anticristianos, toda escuela no cristiana es un centro de odio y desvío del Cristianismo».²⁷

Y «el maestro debe ser religioso por ser hombre y por ser maestro, y para hacer hombres y no necios»;²⁸ al «maestro laico» lo acusa de «amoral», «no educador», «antisabio» y «antihumano, por no decir bestial».²⁹

Tanto la escuela estatal (educación universal, gratuita... y laica), como las escuelas de iniciativa privada laica (como la ILE) son nocivas, pues a su juicio, no es que sean neutrales, sino que son directamente difusoras del ateísmo, el anticlericalismo y la promiscuidad sexual y la amoralidad. «La triste experiencia enseña que la corrupción y licencia medran donde el laicismo escolar impera. [...] Si yo fuera partidario de multiplicar los presidios y cuarteles, sería partidario de la Escuela atea o laica».³⁰ Y, por supuesto, abomina de las escuelas libertarias y socialistas. A Francesc Ferrer i Guàrdia lo describe como: «verdadero criminal, encumbrado masón, verdadero autor [...] de los incendios de iglesias y escuelas de Barcelona, estafador, mal padre, mal esposo y mala persona».³¹

5. LA EXISTENCIA COMO DOMA DE PASIONES PECAMINOSAS

Manjón proyecta una visión muy pesimista de la vida («El mundo es malo y es pérfido»;³² «Esta vida no se ha hecho para el goce»)³³ y una concepción apocalíptica de la sociedad («La sociedad actual es la escuela del mal»;³⁴

²⁷ MANJÓN, Andrés. *Tratado de la educación: hojas educadoras y coeducadoras*. Alcalá: Imprenta Talleres Penitenciarios, 1947, p. 346.

²⁸ Ibid., 184.

²⁹ MANJÓN, Andrés. (1915 a), *op. cit.*, p. 212-218.

³⁰ MANJÓN, Andrés. (1910), *op. cit.*, p. 4-5.

³¹ MANJÓN, Andrés. (1973), *op. cit.*, p. 433.

³² MANJÓN, Andrés. (1915 a), *op. cit.*, p. 145.

³³ MANJÓN, Andrés. (1916), *op. cit.*, p. 146.

³⁴ Ibid., 139.

«Habréis de trabajar por salvar de la peste a quienes viven en una atmósfera pestilencial»).³⁵

En alguna ocasión hace referencia al beneficio de la alegría en la educación: «[A los niños y jóvenes] les conviene mirar la vida como es para ellos, alegría, expansión, amor y entusiasmos»;³⁶ pero, a renglón seguido suele poner sordina a tales alabanzas, recordando que el peligro acecha y que hay que estar vigilantes para asegurarnos que permanecen «limpios de acción y corazón». Y si en algún momento hace alusión a la importancia de tratar con afecto a los niños y del valor de los juegos y de la actividad en la enseñanza, siempre suele connotarlo de un tono no puerocéntrico, sino paternalista, directivo, dogmático y sombrío («hay que dar pan y palo», castigar «con la vara y mano dura»),³⁷ pues es clave «una educación que discipline todas las pasiones y actos del educando». ³⁸

El niño es un ser que propende a la maldad y que está rodeado de un mundo en pecado:

«El maestro educador no olvide que tiene dos enemigos: el mundo corrompido y la naturaleza del alumno, inclinada al mal. [...] El primer enemigo del educando está en él, en su sangre, en su alma, en su tendencia al mal, en su flaqueza ingénita para el bien, en sus íntimas tendencias hacia el pecado, en su libertad averiada, en su voluntad enfermiza y enervada con frecuencia por el goce y el placer».³⁹

«El niño (que no es de escayola) tiene su sangre viciada por la culpa y siente propensión a hacer el mal [...] la ignorancia y la inocencia van de la mano, y la ciencia y la culpa casi también». En consecuencia, «La educación es obra de mortificación y doma de las pasiones»; se trata de «dominar, refrenar, matar o amortiguar esas malas tendencias».⁴⁰

«Su integrismo católico convierte a Manjón en un obseso patológico (un inquisidor simbólico). Su maniqueísmo polariza la sociedad entre

³⁵ MANJÓN, Andrés. (1915 a), *op. cit.*, p. 139.

³⁶ MANJÓN, Andrés. (1916), *op. cit.*, p. 123.

³⁷ *Ibid.*, 85.

³⁸ MANJÓN, Andrés. (1915 a), *op. cit.*, p. 134.

³⁹ *Ibid.*, p. 139-140.

⁴⁰ *Ibid.*, 139.

buenos y malos, españoles y antiespañoles, católicos y herejes, patriotas y traidores... y engendra el odio»;⁴¹

«Los campos están formados y deslindados, la lucha entablada sobre la infancia y juventud escolar, y es a vida o a muerte, para salvar o condenar, para hacer hombres o fieras, cristianos o renegados y apóstatas son fe ni esperanza; lo dice la razón, lo confirma la experiencia. [...] Quien sea de Dios, a su derecha; quien sea del Diablo, a la izquierda: no se da medio».⁴²

«Ved si queréis educar: en cristiano o en pagano, en racional o en racionalista, en español o en galicano, en social o en socialista, en humano o en inhumano, en libre o en esclavo, en culto o en bárbaro, en el conocimiento de Dios o en la ignorancia, conforme a Pedagogía o en su contra, como Dios quiere o como quiere el ateísmo [...], como la Iglesia enseña o como la secta de meros sectarios y demás negaciones que es el ateísmo [...] la decadencia y el error de los errores».⁴³

Para resaltar la visceralidad y maniqueísmo de sus planteamientos, se sirve profusamente de varios prefijos con connotaciones dicotómicas y descalificadoras: «ultra», «a», «in», «archi» y, sobre todo, «anti»: *ultragitanos, gitano et ultra, acivilizados, incivilizados, archigitanos, antiespañoles, antihumanos, anticristiana, anti-educación, anticivilización...*

Y manifiesta una auténtica obsesión por la sexualidad: dedica capítulos enteros a *la pureza y la castidad, la lascivia, la concupiscencia y la lujuria* («la lujuria es enemiga de la vida, pues la acorta, y con frecuencia la enferma y aun quita, y la hace infecunda y estéril, o la transmite a seres escrofulosos, raquíticos, llenos de llagas y sin vigor»)..⁴⁴ Su visión del cuerpo es la de cárcel y enemigo del alma, y la sexualidad es sucia y nos acecha con sus continuas tentaciones para que caigamos en el pecado. Todo incita al mal y es escandaloso (las lecturas, las canciones, el cine, el teatro, las pinturas, las conversaciones, las amistades, las modas, los bailes, los escaparates, los bares, los pensamientos...) Se impone una rígida censura, «pintarle el horror al pecado y sus funestas

⁴¹ TORREBADELLA, Xavier; BRASÓ, Jordi. (2019), *op. cit.*, p. 206.

⁴² MANJÓN, Andrés. *El maestro mirando hacia afuera o de dentro a fuera*. Madrid: Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1925, p. 180.

⁴³ MANJÓN, Andrés. (1915 a), *op. cit.*, p. 390-391.

⁴⁴ Ibid. 143.

consecuencias» y hablar a los niños del infierno para escarmentarlos.⁴⁵ Y una represión especial para las mujeres, incitadoras del pecado:

«Las maestras vistan con modestia y obliguen a tenerla a sus discípulas [...] Por respeto a sí misma (mujer sin pudor ni vergüenza no es mujer); por caución y defensa de sí misma (donde se pone tienda, todos entran; a quien hace alarde de impudor cualquiera se atreve a decirle desvergüenzas); por respeto a la moral y decoro social [...] [y para no ser] anzuelo de Satanás para pescar almas y corromperlas; [...] para no ser comidilla y chacota de los mundanos y leña y fuego para el infierno».⁴⁶

«Sobre si la maestra conviene que sea casada o soltera, digo que soltera. [...] El maestro siga su vocación, y cásese si no tiene vocación de célibe».⁴⁷

Se rasga las vestiduras ante las uniones que no cuentan con el vínculo del sacramento del matrimonio («concubinos» y «animalizados»).

6. COLONIALISMO E IMPERIALISMO

Para este canónigo España es superior al resto de las naciones, «pueblo elegido».

«Si a Europa, la pensadora Europa, diéramos la forma humana, España sería la cabeza. Si consideramos a Europa como centro de la Religión Cristiana, España, la Nación Católica por antonomasia, será el pueblo teólogo, a la vez misionero y guerrero, que defiende con sus sabios soldados el Cristianismo contra la barbarie del Norte y del Sur, y bautiza y convierte en cristianos cuantos países descubre y conquista».⁴⁸

«Una España grande, a lo Carlos V o Felipe II [...] [con] un Ejército invencible como el que luchó en Otumba, Granada o Pavía

⁴⁵ Ibid, 146.

⁴⁶ Ibid., 151.

⁴⁷ Ibid., 154.

⁴⁸ Maestro, un [SALAZAR CASTRO, Luis]. *Apuntes para una bibliografía de Andrés Manjón, por un maestro de sus escuelas*. Granada: Imp. Escuelas del Ave-María, 1924, p. 344.

[...] una Patria en cuyos dominios no se puso el sol [...] ¡Una patria con inmensos dominios! [...] Una Patria de Santos y Sabios». ⁴⁹

Realiza una apología del colonialismo e imperialismo y asocia catolicismo a imperialismo. Justifica y alaba las conquistas y la colonización llevadas a cabo por Europa en general y las españolas en particular, así como el genocidio de los pueblos indígenas y considera que la Historia de España es gloriosa, al haber sido descubridora, civilizadora y evangelizadora de América. Sostiene que «la raza de Europa» «es depositaria de los destinos del mundo», por ser la «raza jafética, que es la más activa, invasora y dominadora de las razas» y, dentro de ella, «España llevará la progenitura», por ser «la elegida por Dios para descubrir, poblar, cristianizar y civilizar el nuevo mundo» y por constituir un «pueblo de guerreros», «a la vez misionero y guerrero», «que bautiza y convierte en cristianos cuantos países descubre y conquista», «descubre, bautiza y civiliza a América, dándole su sangre, idioma, religión y cultura», ya que «los pueblos más creyentes y piadosos son también los más poderosos», pues «penetran, influyen o dominan a los no bautizados» y «los soldados de la Cruz han sido, son y serán los portaestandartes de la cultura y la civilización entre los pueblos bárbaros»; y, por ello, España tiene el derecho y el deber de anexionarse Marruecos: «[Debemos] seguir la tradición cristiana y patriótica de avanzar sobre el África». ⁵⁰

7. EDUCACIÓN MILITAR INFANTIL

Manjón es uno de los iniciadores de los batallones escolares y realiza un canto apasionado del militarismo y la educación militar de la infancia. Señala que se emociona viendo desfilar los batallones escolares y al pensar que mañana «las armas de madera se trocarán en armas de verdad» y que esos niños dentro de unos años «verterán su sangre por España» y por extender su imperio y salvar el mundo. ⁵¹

Los batallones escolares cumplen varios objetivos en la cosmovisión político-religiosa y educativa manjoniana:

- a) Resarcir simbólicamente a la ideología imperialista española las pérdidas coloniales de 1898 y rememorar la pasada hegemonía militar española,

⁴⁹ Ibid., 350.

⁵⁰ MANJÓN, Andrés. (1900): *op. cit.*, p. 314-325.

⁵¹ Ibid., p. 221-222.

a la par que animar a nuevas gestas bélicas y conquistadoras en el Norte de África:

«Este es el siglo de los soldados y hay que hacerlos. [...] A nuestros niños les espera el fusil, y puesto que les espera, es menester que aprendan a manejarlo.[...] Esto es caridad y filantropía a la vez, lo demás es salirse de la realidad y educar para las estrellas». ⁵² «Inculquen a los niños el deber de dar la vida por la patria y la defensa de la misma, no sólo en batallas campales [...], sino en guerrillas, en las cuales somos antiguos y acreditados maestros». ⁵³

- b) Apoyar la ideología absolutista, castrense, jerárquica y patrioter, y combatir así al «enemigo interior»: el racionalismo, el extranjerismo, el liberalismo, el laicismo... La educación debe formar buenos patriotas «porque la patria está en peligro y hay que enseñar a salvarla o a morir por ella» ⁵⁴ y porque «en cada sociedad germinan las ideas de rebelión que obligan a tener ejércitos para defender la sociedad y conservar el orden y la patria». ⁵⁵ Satisfacía así las aspiraciones de las clases dirigentes y castrenses, en una época en que la ideología conservadora temía por la pérdida del statu quo y en la que las clases obreras y populares se distanciaban de las aspiraciones beligerantes del Estado ⁵⁶ y mostraban su resistencia a todo lo militar. Manjón, en plena crisis de las colonias de ultramar y de desafección ante la guerra colonial en el Riff (que tuvo su punto álgido en la Semana Trágica de Barcelona de 1909), sostuvo que todos los niños debían recibir una educación militar y salir en la defensa de la patria.
- c) Preparar para la guerra, ya desde niños, a los hijos de familias jornaleras, para que los sectores más desfavorecidos de la sociedad asumieran el ser carne de cañón, iniciándolos desde la más tierna infancia para ello con fusiles de madera, banderas, tambores y cornetas ⁵⁷. Para prevenir y

⁵² Ibid., p. 104-106.

⁵³ Ibid., p. 107.

⁵⁴ MANJÓN, Andrés. El pensamiento del Ave-María. 2ª parte. El mismo pensamiento mirado del revés. Granada: Imp. Escuelas del Ave-María, 1901, p. 162.

⁵⁵ MANJÓN, Andrés (1910 a), *op. cit.*, p. 120.

⁵⁶ TORREBADELLA, Xavier; BRASÓ, Jordi. (2019), *op. cit.*, p. 149.

⁵⁷ Ibid., p. 154.

- corregir a los niños «golfos» y de «mala vida» y de «malas familias». Hay que convertir a esos niños en «mansos, dóciles, aplicados». ⁵⁸
- d) Domesticar el cuerpo de los niños, inclinado por naturaleza al mal.
 - e) Potenciar el patriarcado, la homofobia y la enseñanza diferenciada entre niños y niñas. «El dispositivo gimnástico-militar-patriótico [...] para españolizar y coadyuvar en la masculinización [...] La educación machista era, en definitiva, la piedra angular del patriotismo español». ⁵⁹

8. CRIMINALIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y DE LA EQUIDAD

De su teocentrismo y confesionalismo a ultranza y de su maniqueísmo y concepción jerarquizadora de la sociedad se deriva también su cerrado etnocentrismo y racismo, su odio al movimiento obrero y su repudio a la coeducación, al feminismo y a la diversidad afectivo-sexual. Considera que tanto la diferencia como la equidad son nocivas, amenazas al statu quo confesional, a la verdad revelada por Dios.

En sus escritos realiza apreciaciones muy severas y descalificaciones sobre multiplicidad de personas y sectores de la sociedad. P. ej., acusa a Pedro Poveda de desequilibrio mental. ⁶⁰ Pero, especialmente, hay un rechazo visceral de la diferencia y una criminalización de los vulnerados: «Dichos hombres, razas, clanes, sectas o bandas, como quieran llamarse, no están dentro de la civilización y serán más o menos opuestos a ella: serán verrugas de la humanidad y verdaderas postemas sociales». ⁶¹ De la población de Granada (donde él vivía), que era una de las zonas de España con mayor índice de pobreza, realiza esta apostilla: «El pueblo holgazán, cual es Granada, ha holgado hoy presenciando el entierro del general Gutiérrez de la Cámara y el desfile del clero». ⁶²

Preconiza una identidad nacional cerrada en sí misma, esencialista, uniforme y excluyente: una España seguidora de la tradición, autárquica y con una sola fe y una sola lengua:

⁵⁸ MANJÓN, Andrés. *Hojas educadoras del Ave-María*. Granada: Imprenta del Ave-María, (1910), p. 28.

⁵⁹ TORREBADELLA, Xavier; BRASÓ, Jordi. (2019), *op. cit.*, p. 229.

⁶⁰ MANJÓN, Andrés. (1973), *op. cit.*, p. 359 y 361.

⁶¹ MANJÓN, Andrés. (1910 a), *op. cit.*, p. 171.

⁶² MANJÓN, Andrés. (1973), *op. cit.*, p. 128.

«Que todo sea español: escuelas, lengua, usos, modas, cocina, etc. todo a la española; nada a lo francés, inglés, ruso o alemán... Hay que ser español *hasta los moños*, dejaos de esas modas venidas de allende el Pirineo e implantad de nuevo el traje regional, la clásica y típica mantilla española y las costumbres, modas y diversiones que tengan sabor español y cristiano». ⁶³

Añade, además este comentario de desprecio a la historia del pueblo gitano y con tintes de anticatalanismo y contra el movimiento obrero: «Por Barcelona se nos entró el Gitanismo en 11 de junio de 1447, por Barcelona se nos entra el Comunismo salvaje, procedente, como aquel, del Oriente y su barbarie». ⁶⁴

9. APOLOGÍA DEL ETNOCENTRISMO, EL RACISMO Y EL ANTIGITANISMO

El padre Manjón dedica numerosos juicios ofensivos hacia los judíos, árabes y africanos, los indígenas de América y los afroamericanos, los gitanos, los franceses, los ingleses, los rusos, los masones... «Manjón contribuyó a la invención de los enemigos sociales y biológicos de la nación [...] todos aquellos que no pensaban como él se etiquetaban de antipatriotas, antisociales y antihumanos (1910)». ⁶⁵

Defiende la inferioridad de «la raza negra», de los musulmanes, árabes y rifeños y de todos los pueblos africanos, a los que considera animalescos e inferiores: «Si a Europa se la considera como guerrera; al ser invadida por los bárbaros del Sur, halla en España un pueblo de guerreros cristianos que por ocho siglos la defienden contra el mahometismo». ⁶⁶

⁶³ Maestro, un [SALAZAR CASTRO, Luis] (1924), *op. cit.*, p. 349.

⁶⁴ MANJÓN, Andrés. (1921), *op. cit.*, p. 174. Aunque con sus sesgos habituales y con una ligera imprecisión cronológica, en este texto Manjón hace alusión a un hecho cierto. Los principales historiadores del Pueblo Gitano señalan dos fechas acreditadas como las de más temprana presencia gitana en la península Ibérica: 1ª La del 12 de enero de 1425, en la que el rey de Aragón, Alfonso el Magnánimo, firmó un salvoconducto a favor de un grupo de personas dirigido por «l'amat e devot nostre don Johan de Egipte Menor»; y 2ª: la de 9 de junio de 1447 [no el día 11, como indica Manjón], en la que según se registró en el Manual de noveles artimañas (también conocido como el Dietario del antich consejo barcelonés) llegó a Barcelona una gran caravana encabezada por el duque Andrés y el conde Tomás de Egipto Menor: «Lo dia present entraren en la present ciutat un Duch e un Comte ab gran multitut d'Egiptians o boemians, gent trista e de mala farga e methiense molt en devinar algunes ventures de las gentes». Vid.: Manuel Martínez: Historia de los gitanos españoles. Recuperado de: <http://adonay55.blogspot.com/2019/10/la-polemica-de-la-llegada-del-primer.html>

⁶⁵ TORREBADELLA, Xavier; BRASÓ, Jordi. (2019), *op. cit.*, p. 145.

⁶⁶ Ib., p. 336.

«Los pueblos de África [...] viven embrutecidos y sin ninguna clase de Cultura. La raza negra, además de ser la más imperfecta, está corrompida, sumida en absurdas supersticiones, dividida en luchas feroces, que a veces se convierten en canibalismo y otras en captura y comercio de negros».

«[África es] es la parte del mundo más atrasada, degenerada y caída [...] [por ser] la menos penetrada por la luz del evangelio».⁶⁷
«Habiendo sonado la hora de la muerte del Imperio marroquí, España no ha podido menos de llamarse a la herencia, para lo cual tiene más derecho que ninguna otra nación europea».⁶⁸

Está persuadido de la inferioridad mental y salvajismo de los indígenas americanos: «A los gitanos hay que civilizarlos como a los indios, conllevando sus defectos, tratándolos como a niños mal educados, exigiéndoles poco esfuerzo [...] reformando su lengua, traje, casa, oficio y hábitos».⁶⁹

«Tres son las razas que habitan este continente [América]: la Roja, Americana o indígena, [...]; la negra [...]; y la blanca o europea que es la que domina y absorbe las demás, se multiplica y manda en todo el continente americano. [...] Entre los pieles rojas hay todavía algunos ídólatras».⁷⁰

Se muestra convencido de que «la raza judía» es malvada: «La raza conspiradora de los judíos».⁷¹ «El liberalismo y el materialismo, el judaísmo y la masonería, todos los incrédulos e impíos [...] conspiran contra la sociedad cristiana y su moral y derecho, su integridad y pureza, su libertad y cultura».⁷²

Manjón criminaliza especialmente al pueblo gitano. A lo largo de centenares de párrafos y de páginas enteras defiende, de un modo muy vehemente, que «la raza gitana» está «degenerada y pervertida» y que es el paradigma de la maldad y la estulticia y el grupo social más abominable y «nocivo» para la sociedad.⁷³

⁶⁷ MANJÓN, Andrés. *Hojas pedagógicas*. Granada: Patronato de las Escuelas del Ave María, 1900 a (Ed. de 1948), p. 314-325.

⁶⁸ Ibid., p. 325.

⁶⁹ Ibid. p. 31.

⁷⁰ Ibid., p. 40.

⁷¹ MANJÓN, Andrés. (1921), *op. cit.*, p. 31.

⁷² MANJÓN, Andrés. (1925), *op. cit.*, p. 180.

⁷³ Vid.: ABAJO, José Eugenio. «El padre Manjón, ¿modelo de enseñante con gitanos»? *Boletín de la*

En «El pensamiento del Ave-María»⁷⁴ se refiere a los gitanos y gitanas con multitud de términos y expresiones vejatorios e insultantes: «degradación moral y social», «a estilo de bestias», «indolentes y apáticos», «ladinos», «no educan a sus hijos», «explotan a sus hijos desde que nacen», «mendigos de raza», «vividores», «costumbres brutales y libertinas», «raza degenerada, inculta, holgazana», «matones y matuteros, licenciados de cuartel o presidio, o en estado de meritorios», «haraganería y perversión», «cuando se trata de vivir sin trabajar, aunque sea a costa de la moralidad y el decoro, crece de modo pasmoso la envilecida raza de los gitanos», «esta degeneración es hereditaria y se extiende a su parte física, intelectual y moral», «Su inteligencia, obtusa para las ideas espirituales y abstractas, discurre a maravilla en cuanto se dirige a la vida animal y de instinto, y es astuta y sagaz para la mentira y el engaño, que parece en ellos ingénito», «Sus sentimientos bellos están reducidos al amor de la guitarra y del cante, música quejumbrosa y holgazana, que parece el eco de una raza sin esperanza de redención ni ideal de vida»

«Gandules, que al amanecer lanzan sus crías a la calle como si fueran canes, con la obligación de buscarse la vida y traer algo de chupar a sus indolente padres, que pasan el día al lado de la taberna, como mosquitos junto al mosto o tendidos a la bartola, como lagartos entre los nopales»...

Y su conclusión es terrible: no queda más remedio que «dar pan y palo»: «Queda la autoridad encargada de dar palos; yo daré el pan, mejor dicho, se lo daremos entre los bienhechores y yo».

En otro de sus libros, «Hojas paterno-escolares», acusa a los gitanos de emparejarse y desemparejarse «a estilo de perdices, sin consultar más que sus pasiones» y de ser pésimos padres y abandonar a sus hijos «como los avestruces dejan sus huevos».⁷⁵

M. Pelayo al cabo de los años matizó y restó virulencia a sus ideas. Manjón, lejos de atemperar estos planteamientos, los irá recrudeciendo. A los 64 años escribe el libro «El gitano et ultra», una obra terriblemente etnocéntrica y antigitana, amén de antiliberal y reaccionaria.

Asociación de Enseñantes con Gitanos, 7, 1993, p. 18-22. Recuperado de: <https://www.aecgit.org/publicaciones/boletines/id16-boletin-n-7.html>; ABAJO, José Eugenio. El padre Manjón y la escolarización de la infancia gitana. Cuando ser precursor no significa ser un modelo. *O Tchatchipen*, 72, 2010, p. 27-35. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=115083>

⁷⁴ MANJÓN, Andrés. *El pensamiento del Ave-María. Modos de enseñar*. Alcalá de Henares: Imprenta Talleres Penitenciarios, 1900 b (reed. 1948), p. 23-36.

⁷⁵ MANJÓN, Andrés. (1916), op. cit., p. 22.

«Desde 1892 en que publica su primera Memoria, hasta 1921 en que ve la luz *El gitano et ultra*, no ha modificado un ápice su durísimo juicio, más propio de un despiadado censor que de un sacerdote obligado a la caridad. [...] En 1921, Manjón tenía ya una larga convivencia con los gitanos; era de esperar que su juicio sobre la raza se hubiera dulcificado, o al menos hubiera encontrado razones históricas, sociales y culturales que le permitieran comprender al menos, o justificar, al más, su régimen de vida, su ideología, su conducta, su moral, etc. Pero no es así; su juicio sigue siendo inmisericorde. [...] Tiene todas las trazas de un libelo. [...] Exceso verbal, acritud, expresión descarnada y desabrida, que de ninguna manera compensa algún que otro toque de ternura («¡pobres gitanos!», «el infeliz gitano») y el recuento de un reducidísimo elenco de valores y virtudes (creencia en Undivé, solidaridad de raza, respeto por los mayores, amor a los hijos, etc.), desvalorizados en ocasiones con el comentario irrespetuoso de que tienen más de gitano que de humano».⁷⁶

A lo largo de las 221 páginas del libro va desglosando una misma idea: que, a su juicio, existen «tres tipos, clases o razas de hombres»:

- a) *Los gitanos*: «degenerados», «animalizados», «parasitarios», «una verruga que hasta ahora no ha podido extirparse», «su hogar es escuela del pecado», «enemigos de la humanidad» y adornados con todos los vicios, defectos y maldades (ladrones, vagos, mentirosos, violentos, maleducan a sus hijos...).
- b) *Los ultragitanos o archigitanos* (racionalistas, liberalistas, laicistas, socialistas, comunistas, anarquistas, sindicalistas y feministas): más decaídos y degenerados aún que los gitanos, «para quienes no hay bien ni moral», «enemigos de la sociedad civilizada y que la dañan», «elevan la revolución, el incendio, el latrocinio y el asesinato a ideario de justicia social», «hechura del diablo»...
- c) «*El hombre recto y bueno*» o «*antigitano*»: cristiano y «defensor de la civilización cristiana».

Justifica la legislación antigitana, como la «Pragmática de 1499», porque «los gitanos se disfrazan de chalanés, adivinos y otros engaños y cosas nada debidas ni honestas», lo cual «No, no se trata de problemas económico-sociales; se trata de problemas de política y política radical y demoledora y

⁷⁶ SÁENZ, Óscar. (1989), *op. cit.*, p. 65-66.

trastornadora, y como tales hay que tratar estas cuestiones y a quienes en ellas toman parte». ⁷⁷ También aplaude los exabruptos de Cervantes contra los gitanos. ⁷⁸

En este libro da rienda suelta a sus dos grandes obsesiones: la lucha contra el liberalismo y su particular lucha por imponer a los gitanos sus esquemas mentales. «¿Y cómo se exterminará esta plaga? [...] Removiendo el terreno infectado con una labor honda de educación y disciplina social, llegando, si es menester, al fuego para exterminar ciertos microbios sociales, que son langostas en germen». ⁷⁹ Y termina así dicha publicación: «*Gitanismo y Ultragitanismo* [la cultura gitana y la cultura democrática y laica] en resumen son desobediencia y rebelión contra Dios y sus leyes [...] Antropolatría o idolatría del hombre [...] Sin divinidad parece la Humanidad».

10. APOLOGÍA DEL PATRIARCADO Y DE LA HOMOFOBIA

Manjón está convencido de la supremacía del varón sobre la mujer y es muy beligerante en contra de una educación igualitaria y de la coeducación. «[Es aberrante] que las mujeres miren, hablen, ríen, anden y vistan como los hombres; que fumen, beban, monten, cacen y manejen las armas como los reclutas; que sean descaradas, desenvueltas, aventureras, atrevidas y galantes como los hombres [...] Bueno que la mujer se instruya en los conocimientos triviales comunes a los dos sexos; que la que tenga talento, afición y dinero siga una carrera o se dedique al estudio; pero en este y otros puntos, no olvidemos que las excepciones no son reglas, sino excepciones y que para igualar en todo a la mujer con el hombre hay que hacer de mujeres hombres o de hombres mujeres, esto es, marimachos, en vez de mujeres y mariquitas, en vez de hombres. Lo cual repugna a la naturaleza y al buen sentido, pues el hombre no puede pasar de ama seca y la mujer cerebral disminuye en fecundidad o la pierde [...] Respetemos la naturaleza, que ha hecho los dos sexos con aptitudes y fines diferentes. [...] A la niña, por lo mismo que va, por regla general, para ser reina del hogar, edúquesela en esa dirección, y no como si se la destinara

⁷⁷ MANJÓN, Andrés. (1921), *op. cit.*, p. 175.

⁷⁸ MANJÓN, Andrés. (1921), *op. cit.*, p. 229.

⁷⁹ MANJÓN, Andrés. (1921), *op. cit.*, p. 271.

a peón caminero, recluta disponible, carrerista en competiciones [...] y otros excesos».⁸⁰

«Maestros, no incurráis en la flaqueza de confundir los sexos; hay que respetar la Naturaleza. El maestro que educa niños, hágalos hombres, y la Maestra que educa niñas, hágalas mujeres, y no intentemos hacer de los niños mariquitas y de las niñas marimachos. [...] Si repugna el hombre mariquita, no repugna menos la mujer sargento»⁸¹ «Pocos serán y raros [...] los que pretenden hacer en todo iguales las hembras a los HOMBRES, masculinizándolas; lo cual no deja de ser un despropósito contrario a la naturaleza, sosténgalo quienquiera. [...] Eso solo pueden admitirlo los que no quieren que los hombres sean hombres y las mujeres, mujeres, sino que éstas se eduquen, vivan y muevan en sociedad como si fueran del sexo varonil o macho. [...] Es lamentable que esté] el feminismo en el poder».⁸²

Muchas de sus ardorosas manifestaciones tienen connotaciones claramente homófobas, como se puede apreciar en las citas anteriores en las que señala que le «repugna» la educación mixta e igualitaria por el riesgo que conlleva de crear *marimachos* y *mariquitas* y *amas secas*, lo cual supondría ir contra la naturaleza, que ha dotado a cada sexo de funciones distintas. Los batallones escolares tenían también esa finalidad de luchar contra el «declive de la virilidad» y el riesgo de la pérdida de la masculinidad de la nación española.⁸³

II. DEMONIZACIÓN DE LA COEDUCACIÓN

La educación conjunta de niños y niñas choca frontalmente contra la concepción patriarcal y tradicionalista de Manjón, contra sus ideales sobre los peligros de la sexualidad y contra sus fantasmas de la pérdida de la virilidad de los jóvenes varones españoles: «[Es contrario a la naturaleza] que niñas y niños y jóvenes de ambos sexos se instruyan y eduquen en las mismas Escuelas, con los mismos Maestros y en las mismas ciencias y ejercicios, en conjunto, en montón. [...] Respetemos la naturaleza, que ha hecho los dos sexos con

⁸⁰ MANJÓN, Andrés. (1921), *op. cit.*, p. 155-157.

⁸¹ MANJÓN, Andrés. (1916), *op. cit.*, p. 44-45.

⁸² MANJÓN, Andrés. (1973), *op. cit.*, p. 365.

⁸³ TORREBADELLA, Xavier; BRASÓ, Jordi. (2019), *op. cit.*, p. 159.

aptitudes y fines diferentes, y aunque concedamos que la infancia inocente carece de sexo [...] pensemos en que cada vez hay menos niños inocentes y por regla general no lo son de los ocho años arriba, y no conviene mezclarlos ni confundirlos, porque es contribuir a corromperlos. [...] [Debemos desterrar] el hablar de las escuelas mixtas de niños y niñas, de hombres y hembras, de los talleres y oficinas mixtas, de los juegos y diversiones en los cuales no se guarda el respeto debido a los sexos, del feminismo hombruno y de la moda prostituida».⁸⁴

12. SU INFLUJO EN LOS SECTORES CONSERVADORES Y EN EL IMAGINARIO FRANQUISTA

Los escritos más intransigentes de M. Pelayo ocuparon un lugar central en el pensamiento más tradicional de su época y ejercieron una profunda influencia en «los sectores conservadores que tejieron en torno a ellas una suerte de nacionalcatolicismo que se impuso como paradigma tras la guerra civil».⁸⁵ En el ámbito educativo, su discípulo Rufino Blanco y los religiosos Ruiz Amado, Manjón y Poveda fueron encumbrados por los grupos ideológicos anti-liberales y reaccionarios de la España de entre-siglos y de la República (como baluarte contra los ideales educativos racionalistas, laicistas, y coeducativos). Y el franquismo se apropió de estos autores desde el principio (a lo cual contribuyó el que Rufino Blanco y Poveda fueron asesinados en Madrid, víctimas de la represión del bando republicano al comienzo de la Guerra Civil).

«El catolicismo y el nacionalismo integrista de Manjón fue recogido por el totalitarismo y el fascismo español (Dictadura de Primo de Rivera y Falange Española) y, finalmente, remozado por el espíritu nacional-católico de la Dictadura franquista, que volvió a editar sus libros y a utilizar sus métodos de adoctrinamiento. El nombre de Manjón desplegó un importante sello para establecer la guía espiritual y nacional»⁸⁶ «Su influencia es tan significativa como la de Ramiro Maeztu, Ramiro Ledesma, Onésimo Redondo o José

⁸⁴ MANJÓN, Andrés. (1921), *op. cit.*, p. 185.

⁸⁵ BUENO, Gustavo. (El Basilisco: Diccionario filosófico: Menéndez Pelayo: 1978: <https://fgbueno.es/bas/index.htm>)

⁸⁶ TORREBADELLA, Xavier; BRASÓ, Jordi. (2019), *op. cit.*, p. 207.

Antonio Primo de Rivera al concebir una España cristianizadora y redentora de la humanidad». ⁸⁷

Manjón es utilizado por el franquismo como justificación de la represión y de la dictadura. «El pensamiento nacional-católico hizo de la escuela republicana y de sus maestros el germen de todos los males y las violencias que justificaron el golpe de Estado denominado “Alzamiento Nacional”». ⁸⁸ Durante la guerra, postguerra y primera época de la dictadura el régimen franquista expulsa a los profesores republicanos y se encarcela y/o asesina a varios miles de ellos y otros tienen que exiliarse; además, se proscriben todas las ideas pedagógicas renovadoras, que se había desarrollado en España con la Institución Libre de Enseñanza y desde los movimientos obreros y en la Segunda República, se quitan nombres de colegios y calles (y se sustituyen por los de los generales golpistas, santos españoles y advocaciones a la Virgen), se queman libros, se instaura la censura para todas las publicaciones, emisiones radiográficas y películas... Y en ese contexto, es donde tiene lugar la exaltación del padre Manjón y donde se (im)pondrá su nombre a calles y escuelas y cuando se le rendirán homenajes, se le erigirán estatuas en diversas ciudades españolas y se realizarán nuevas ediciones de sus obras ⁸⁹, que serán enviadas a todas las bibliotecas y centros escolares y se publicarán diversos libros laudatorios sobre él. Manjón aportó los supuestos ideológicos para la particular relación de complicidad entre fascismo y religión que supuso el franquismo en cuanto sistema dictatorial que se declaraba «régimen confesional», que negaba la libertad de conciencia y las libertades y legitimaba el patriarcado, la censura y la represión en todos los ámbitos vitales. Es sintomático que solo dos semanas después de la conquista de Madrid por las tropas franquistas, el 1 de abril de 1939, «la escuela graduada Giner de los Ríos se convirtiese en Escuela Andrés Manjón». ⁹⁰ Y no menos significativo es que la *Ley* de 17 de julio de 1945 sobre *Educación Primaria* (que da preponderancia a Formación

⁸⁷ Ibid., p. 149.

⁸⁸ PEGO PUIGBÓ, Armando. «Pedro Poveda en clave historiográfica: un debate cultural y pedagógico del siglo XX». *Hispania Sacra: Revista de Historia Eclesiástica*, 59, 2007, p. 707-740, 735.

⁸⁹ En 1945 se realizó una «Edición Nacional de las Obras Selectas de D. Andrés Manjón», en la Editorial Redención, del Patronato Central para la Redención de las penas por el trabajo de la Imprenta Talleres Penitenciarios de Alcalá de Henares. En 1948 se realizó una segunda Edición Nacional de dichas obras selectas manjonianas, promovida por el Patronato de las Escuelas del Ave-María y la Junta Nacional pro-homenaje a D. Andrés Manjón, también impresa en la Imprenta Talleres Penitenciarios de Alcalá de Henares.

⁹⁰ TORREBADELLA, Xavier; BRASÓ, Jordi. (2019), *op. cit.*, p. 209.

del Espíritu Nacional y la Religión, la separación por sexos y la obligatoriedad de la asignatura de «Labores» para las niñas) dedique varias de sus líneas a ensalzar a Andrés Manjón: «Cuando se quiebra la tradición pedagógica de nuestros siglo imperial, al advenir el mal llamado de las luces, con su cortejo exótico de frivolidades, de racionalismos y de impiedad, que produce su secuela en los años sucesivos de agitación política y revolucionaria, aun tiene fuerza España para alumbrar una nueva creación pedagógica, la de un pobre y desmadrado clérigo, don Andrés Manjón, caballero en una asnila por los parajes granadinos, que mucho antes que los pedagogos del día proclama y practica las ventajas de la escuela al aire libre y da una nueva forma y vida al sistema clásico del *docere deleitando* y del *ludus*. Esta tradición permanece en nuestra legislación escolar hasta [...] la etapa republicana de mil novecientos treinta y uno llevó a la Escuela una radical subversión de valores».⁹¹

No es casualidad tampoco que el último capítulo del temario de las primeras oposiciones de la dictadura para maestros⁹² lleve el título de «Tendencias modernas en educación.- Tradición educativa española.- Menéndez y Pelayo.- Manjón, Rufino Blanco, el P. Ruiz Amado y el P. Poveda.- Ideales educativas de la docencia española actual» y que se refiera a ellos como pilares de «los anhelos educativos del Movimiento». Temario redactado por el ideólogo franquista de la educación Víctor García Hoz con el fin de dejar bien claras las «ideas educativas» del «Glorioso Movimiento Nacional», «como reacción enérgica y rotunda contra todas las teorías y todos los procedimientos que habían germinado en filosofías laicas y extrañas» y donde «se dan instrucciones amplias y detalladas acerca de la educación religiosa, de la patriótica, física y cívica, o sea, de los cuatro recios pilares sobre los que levantar un auténtico “Imperio hacia Dios”».⁹³ Con ese propósito, García Hoz presentó a Manjón como «pedagogo que brilla con luz propia en todo el mundo» que logró que «la pequeña prole gitanesca», siendo «pordioseros», lean, «que las cueveras cosan, que los adultos saluden, que los groseros se afinen, que los desharrapados se adecenten, que los ociosos trabajen, que se mejoren, en fin, los sentimientos y las costumbres, tanto públicas como privadas [...] a quienes supo suavizar la primitiva fiereza y hacerlos hombres».⁹⁴

⁹¹ Ley de 1945 de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado número 199 de 18 de Julio de 1945, 1.

⁹² García Hoz, Víctor. Selección Pedagógica. Madrid: Editorial Escuela Española, 1948.

⁹³ García Hoz, Víctor. (1948), op. cit., p. 539-540.

⁹⁴ Ibid., 531.

La retórica de «cruzada» constituirá la principal coartada del golpe de Estado franquista y de su posterior dictadura y encuentra una de sus fuentes en Manjón. Y la interpretación nacionalcatólica (menéndezpelayana y manjoniana) de la educación va a extenderse de un modo aplastante durante las dos décadas y media primeras del franquismo y luego, aunque cada vez de un modo más mitigado, el resto de la dictadura.

Torrebadella y J. Brasó⁹⁵ señalan que la veneración de Manjón en los programas educativos del franquismo tuvo desde un principio el soporte del Primer Ministro de Educación del franquismo, Pedro Sainz Rodríguez (exalumno de Menéndez y Pelayo, defensor a ultranza del catolicismo y la monarquía) y que el comandante Ricardo Villalba, al presentar las bases de la educación física del franquismo elevó a Manjón a «gloria de la pedagogía». Esta veneración a Manjón se plasmó también en la película «Forja de almas», que recibió el Premio Nacional de Cinematografía en 1943. En ella se muestra a Manjón dando clases en sus escuelas del Ave-María, «vinculando los contenidos a la religión, a la patria y al espíritu militar de España». ⁹⁶ Así, p. ej., compara los lados de un triángulo con las virtudes teologales y organiza como juego un batallón infantil y antes de empezar les dice: «Después de Dios, la Patria está por encima de todo en la tierra. Y es obligación nuestra defenderla... ¡hasta morir!».

La apuesta del padre Manjón de educar a la infancia para la guerra fue muy bien acogida por el proyecto educativo de la Falange Española Tradicionalista y de las JONS: «catolicismo, patriotismo y milicia se imbricaban en las bases ideológicas del fascismo español». ⁹⁷ Y el franquismo pondrá en pie los batallones infantiles (Flechas y Pelayos, OJE), la asignatura de Formación del Espíritu Nacional y los himnos patrióticos-guerreros antes de entrar a clase; así mismo, la formación catequética y los rezos escolares pasaron a ser parte esencial del currículo.

Un ejemplo de la utilización que el franquismo hizo del padre Manjón es que en la edición de una de sus obras se añaden unas líneas con un elogio al

⁹⁵ TORREBADELLA, Xavier; BRASÓ, Jordi. (2019), *op. cit.*, p. 148.

⁹⁶ DURÁN, Valeriano; ÁLVAREZ, Pablo «La imagen de la escuela en la primera etapa del cine español del franquismo: autarquía, patriotismo y nacionalcatolicismo (1939-1950)». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 31, 59-88, 2018. p. 82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2277268>

⁹⁷ TORREBADELLA, Xavier; BRASÓ, Jordi. (2019), *op. cit.*, p. 149.

«Alzamiento Nacional», como que fueron escritas por Manjón (cuando éste había fallecido trece años antes del golpe militar).⁹⁸

13. MANJÓN MAQUILLADO E INVENTADO

A Manjón, además de postularse como adalid de la tradición nacional y católica y benefactor de los pobres, le gustaba presentarse como perteneciente a la esfera cultural y se esforzó en mostrarse como moderno en cuanto a la metodología educativa. Así, se apropia de algunos principios metodológicos del movimiento de la Institución Libre de Enseñanza y de la Escuela Nueva, pero retorciendo su orientación y llevándolos a su propio molino nacionalcatólico. «El Cristianismo ha dado al mundo los principios en que descansa la unidad de la educación [...] Partiendo de estas Verdades, la Pedagogía tiene base, norte y guía, sabe en qué se funda, a dónde va y cuál es su camino; solo cabe discutir el modo de marchar, los procedimientos y métodos».⁹⁹ Uno de sus hagiógrafos señala: «Estuvo abierto a las innovaciones educativas que se planteaban en Europa y en la España de su tiempo. Andrés Manjón, que tenía una preparación teológica, filosófica y estaba licenciado en Derecho, antes de iniciar su obra, buscó, leyó y criticó las ideas pedagógicas y las actividades educativas del mundo de su entorno».¹⁰⁰

El mismo Manjón en varias de sus obras presume de metodología pedagógica moderna y de tener sus escuelas al aire libre, con patios y jardines y deja caer que él es el pionero en ponderar el valor de la educación en contacto con la naturaleza, antes que «Charlottenburgo, donde nació la primera escuela al aire libre de Europa, según los que escriben pedagogías, unos 14 años después de estar las nuestras funcionando».¹⁰¹ García Hoz se hará eco de esta presunción manjoniana: «Corresponde a España por Manjón y a sus Escuelas del Ave María la gloria de haber sido la primera nación donde se han establecido las escuelas al aire libre».¹⁰² Lo cierto, sin embargo, es que Manjón

⁹⁸ MANJÓN, Andrés (1910 a), *op. cit.*, p. 324.

⁹⁹ MANJÓN, Andrés. *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1998 en la Universidad Literaria de Granada*. Granada: Imprenta Indalecio Ventura, (1897), p. 8.

¹⁰⁰ DE ARCE, Victorino. «Manjón y su obra». *Pulso: Revista de Educación*, 26. 71-84, 2003, p. 72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/499160.pdf>

¹⁰¹ MANJÓN, Andrés *Pensamiento de la colonia escolar titulada Escuelas del Camino del Sacro-Monte*. Granada: Imprenta Indalecio Ventura, 1895, p. 30.

¹⁰² GARCÍA HOZ, Víctor (1948), *op. cit.*, p.532.

cuenta con patios y jardines en sus escuelas por la elemental razón de que la manera de crearlas fue comprar varios «cármenes» próximos a donde vivía aquella infancia desescolarizada, en la cuesta entre Sacramento y el Albaicín, que contaban con pequeñas «casas molineras» y huertos (es decir, fue algo que le vino dado)... Y, por lo demás, está documentado que las colonias escolares comenzaron a desarrollarse en Zurich, a iniciativa del pastor evangélico Walter Bion y que «en el verano de 1887 tuvo lugar la primera colonia escolar española, en San Vicente de la Barquera», promovida por Museo Pedagógico Nacional, dirigido por don Manuel B. Cossío.¹⁰³

En realidad, el pensamiento educativo de orientación menéndezpelayista, antiliberal y nacionalcatólico que Manjón representa fue, fundamentalmente, una «reacción antimoderna» frente a los innovadores planteamientos educativos de la Escuela Nueva y de la ILE.

La Fundación Ave María de Granada y otros autores en ocasiones han seguido glosando el teocentrismo de Manjón y su militarismo.¹⁰⁴ Pero, a la vez, a partir de los años 60 se va a llevar a cabo un «aggiornamento» de esta figura. Esto es debido a que en el franquismo se produjo cierta apertura (la dictadura necesitaba dar una imagen de modernidad) y a que la iglesia católica, a partir del Concilio Vaticano II, se abre al diálogo con la ciencia y con otras creencias. Manjón va a pasar a ser presentado como «precursor de la escuela activa» y pedagogo renovador.¹⁰⁵ Estos hagiógrafos de Manjón subrayan que éste hizo referencia a la *educación integral, la conveniencia de la actividad en el aprendizaje y del juego y el contacto con la naturaleza* y, por ello, le atribuyen el ser un adelantado a su tiempo, «pedagogo renovador» y «precursor de la Escuela Nueva», «síntesis feliz» de diversas corrientes pedagógicas,¹⁰⁶ representante del «humanismo cristiano»,¹⁰⁷ y hasta como «el gran impulsor

¹⁰³ PEREYRA, Miguel. «Educación, salud y filantropía: El origen de las colonias escolares de vacaciones en España». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 1 (1982), p.145-168.

¹⁰⁴ P. ej.: FRAY VALENTÍN DE LA CRUZ. *Andrés Manjón y Manjón. Su tiempo, su vida y su obra*. Granada: Asociación Manjoniana, 1984.

¹⁰⁵ Vid. las obras del propio García Hoz (que ya no vuelve a mencionar lo de «Un atisbo genial de Manjón es haber llevado a la escuela la instrucción militar y [...] las bandas de cornetas y desfiles», que él mismo citara elogiosamente en varios lugares en los años 40), Mari Ángeles Galino (catedrática de Pedagogía y Directora General del Ministerio de Educación y Superiora General de la Institución Teresiana), el sacerdote granadino que fuera director general de las Escuelas del Ave María José Montero Vives, el religioso salesiano Victorino de Arce y el que fuera director de la Casa Madre del Ave-María y de la revista *Actitud Avemariana* José Medina Ocaña.

¹⁰⁶ TITONE, Renzo. *Metodología didáctica*. Madrid: Editorial Rialp, 1966.

¹⁰⁷ MEDINA, José. *Andrés Manjón*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier/Sinergia, 2006. p. 104.

de la Escuela Activa en España».¹⁰⁸ Y así figura en libros de Historia de la Educación, así fue estudiado en las Escuelas Universitarias de Magisterio y Facultades de Educación y así se le sigue citando todavía hoy por «su obra revolucionadora de los métodos pedagógicos» (Wikipedia) e incluso como impulsor de la educación musical y de la educación física¹⁰⁹... El problema es que es muy difícil considerar a Manjón pionero del pueroncentrismo y de la educación activa cuando varios lustros antes que él desde la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.), a través de los escritos de Giner de los Ríos, Cossío y del Boletín de la ILE, ya habían publicado multitud de páginas sobre ello y cuando la cosmovisión manjoniana se sitúa en las antípodas de la «Escuela Nueva».

Muy pocos autores se han dedicado a cuestionar la visión de Manjón transmitida y modulada por los vencedores, después de aquellas críticas iniciales del institucionista Luis de Zulueta, que describió a Manjón como «creyente un tanto supersticioso o fanático, que no es pedagogo sino rutinario»¹¹⁰ y Lorenzo Luzuriaga que señaló que en las escuelas del Ave María «se practicaban ciertas formas de educación activa, pero con un espíritu muy diferente de ésta», y que «su contenido era el mismo que el dado por las escuelas memoristas tradicionales».¹¹¹

El otro gran fraude en torno a Manjón es el de presentarlo como santo por su contribución para acabar con la marginación de los gitanos y gitanas. También muy pocos autores se han tomado la molestia de contrastar esta aseveración; destaca el antropólogo italiano Leonardo Piasere,¹¹² que afirma que el modelo de educación que en España propugnó Manjón, en realidad, «no era para los gitanos, sino contra ellos». También el que fuera catedrático de Pedagogía de la Facultad de Educación de Granada, Óscar Sáenz Barrio, indica que la aureola con la que se ha investido a Manjón de «educador de gitanos» constituye una manipulación: «¿Cómo es posible que una persona que ha tratado a la raza gitana con tanta dureza, de forma despiadada a veces, como el P. Manjón, se haya acreditado en un plazo de pocos años como el

¹⁰⁸ DE ARCE, Victorino. (2003), *op. cit.*, p. 71.

¹⁰⁹ Página Web del «Centro Ave María. Casa Madre».

¹¹⁰ DE ZULUETA, Luis. *El ideal en la educación. Ensayos pedagógicos y otros textos*. Madrid: Ed. La Lectura, 1921.

¹¹¹ LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946, p. 189.

¹¹² PIASERE, Leonardo. *Connaissance tsigane et alphabétisation*. Verona: Università Degli Studi di Verona (Facoltà di Magisterio-Instituto de Psicología), 1985, p. 12.

“educador de los gitanos”? Un desapasionado estudio de la obra viva y escrita de este hombre [...] nos descubre una muy temprana desfiguración de su persona y de su obra hacia la mitificación y la leyenda. [...] Una y otra vez se ha venido repitiendo la misma imagen, sin apenas enfoque crítico. Algunas Historias de la Educación repiten el mismo error, tal vez porque recogen acríticamente opiniones ajenas.[...] Parece increíble que se hubiera podido falsear la verdadera dimensión de la escuela manjoniana; y sin embargo así ha ocurrido, unas veces por el carácter un tanto exótico y pintoresco, filantrópico y romántico, que significaba el perfil diferencial de Manjón respecto de otros fundadores; y otras, porque frente a los regeneracionistas de la época, que instrumentaban la educación como plataforma social o política, era necesario ofrecer una figura eclesiástica cuya carta de presentación fuera el amor evangélico, misionero y apostólico, religioso y trascendente, y no el político, temporal y humano».¹¹³

Recientemente el presidente del Patronato Ave María y otros dos profesores han publicado una «Réplica»¹¹⁴ contra las protestas suscitadas por el inicio del proceso de beatificación del padre Manjón y en ella tratan de justificar a Manjón, alegando que: a) sus frases son fruto de su carácter vehemente; b) que esos juicios tan duros solo los emite en un libro; c) que, en realidad, Manjón se hace eco de opiniones muy extendidas sobre los gitanos; d) que «hay que interpretarlo y valorarlo acorde con el pensamiento, las circunstancias y la sensibilidad y el lenguaje de la sociedad del momento»; y e) que son «meramente descriptivas del modo de vida de este colectivo en aquel momento histórico». Señalan también que en sus escuelas hubo tres maestros gitanos...; pero olvidan que sobre estos maestros gitanos vertió su fundador juicios muy negativos.¹¹⁵

Y citan también un texto de Manjón como prueba de su amor por el pueblo gitano: «¿Por qué los gitanos hemos de ser considerados como inferiores a los demás hombres? ¿No han concluido ya los privilegios de raza y sangre? ¿No somos todos iguales? ¿Pues por qué unos tienen tanto y otros tan poco? A todas horas se nos pregona la igualdad, y en el mundo sólo se

¹¹³ SÁENZ, Óscar. (1989), *op. cit.*, p. 65.

¹¹⁴ JIMÉNEZ CUESTA, José Ramón; GERVILLA CASTILLO, Enrique; PALMA VALENZUELA, Andrés. *Réplica a D. Manuel Martínez. Sí a la beatificación del Padre Manjón. El interés de Manjón por la integración y educación del pueblo gitano*, 2021. Vid.: <https://plataformakhetane.org/index.php/2021/04/16/no-a-la-beatificacion-de-andres-manjon-representante-del-mas-feroz-antigitanismo/> y <https://www.lavozdegranada.info/el-interes-del-padre-manjon-por-la-integracion-y-educacion-del-pueblo-gitano-si-a-su-beatificacion/>

¹¹⁵ MANJÓN, Andrés. (1973), *op. cit.*, p. 15, 73, 82-83, 372 y 452.

ve desigualdades». ¹¹⁶ Pues bien, en realidad en esa página Manjón no está refiriéndose elogiosamente a los gitanos, sino todo lo contrario: comienza el apartado «El gitano y la igualdad absoluta» con ese párrafo, en el que plasma lo que él cree que piensan los gitanos; y, acto seguido, señala que es falso, pues: «el gitano [...] [solo aspira a] acabar con la sociedad, a la cual odian y denigran». Y continúa diciendo que si bien es verdad que «todos somos iguales [...] por ser hermanos en Dios y en Jesucristo» eso no significa que no tenga que haber desigualdades, pues «las desigualdades nacen» de «las aptitudes personales y su buen o mal empleo; de la libertad del hombre y su buen o mal uso; de las circunstancias de lugar, tiempo, personas y medios que forman nuestro ambiente favorable o desfavorable», por lo que «ni el tonto, ni el holgazán, ni el libertino, ni el beduino podrán igualarse con el listo, trabajador, honrado y civilizado. Y estas desigualdades, que son inevitables, contribuyen al orden y armonía y bienestar de las naciones o sociedades»... Los gitanos se merecen su suerte, pues no entienden de «solidaridad humana», «solo de solidaridad de raza» y «a semejanza de la raza judía», tienen «odio contra los de otra raza, a los cuales es lícito y aun meritorio y hábil saber robar y burlar».

14. LA IMPRONTA QUE DEJÓ MANJÓN

Paul Preston ¹¹⁷ ha evidenciado en sus investigaciones cómo la Guerra Civil, que se libró para anular las reformas educativas y sociales de la Segunda República, se apoyó en el mito de que el enemigo a combatir en la contienda era el contubernio judeomasónico y bolchevique. Y cómo hubo una serie de figuras que en los años de la II República, la Guerra Civil y la postguerra propagaron ese mito antisemita y antimasónico, y que, por consiguiente, ayudaron a desencadenar en la práctica los horrores que éste justificaba. Paul Preston analiza de un modo documentado cómo uno de los principales ideólogos (o el principal) de la teoría de la «conspiración judeo-masónica» en España fue el sacerdote Juan Tusquets Terrats. Lo que no hace constar este historiador es que Tusquets fue un firme seguidor de los postulados catequéticos de Andrés Manjón (como sí lo señalan, por el contrario, autores

¹¹⁶ MANJÓN, Andrés. *El gitano et ultra*. Alcalá de Henares: Talleres Penitenciarios, 1921 (Reed. 1945), p. 29.

¹¹⁷ PRESTON, Paul. *Arquitectos del terror*. Barcelona: Editorial Debate, 2021.

como López Calvo, 2003 y Gómez, Escudero e Iglesias, 2016)¹¹⁸... Quiero significar con esto que la concepción teológica y de la difusión de la fe manjonianas (fuertemente connotadas de dogmatismo, nacionalcatolicismo, etnocentrismo, intransigencia y beligerancia, como hemos tenido ocasión de comprobar) constituyen una parte de los cimientos ideológicos sobre los que se apoyó la Guerra Civil y el franquismo...

A Manjón le encumbraron a un altar simbólico durante el franquismo. Y los planteamientos de este clérigo fueron una de las principales fuentes ideológicas de las que se nutrió la dictadura y dejó su huella, especialmente en algunos rasgos definitorios de la educación franquista: nacionalcatolicismo, clasismo, sexismo, homofobia, pesimismo y tradicionalismo pedagógico y exclusión del pueblo gitano.

Durante el franquismo se dio carta de naturaleza a la beneficencia y la segregación étnica (a la par que se cultivó la imagen exótica de «lo gitano» como reclamo para el turismo, uno de los pilares del «milagro económico español» de los años 60) como únicas alternativas para el pueblo gitano. Así, cuando en 1978 se realizó el primer estudio sobre la situación de los gitanos españoles,¹¹⁹ se constató la marginación en que vivía la mayor parte del pueblo gitano: su esperanza de vida era de 67 años, existían numerosos poblados chabolistas, enormes bolsas de pobreza... y el 68% de los gitanos españoles eran analfabetos y solo asistía al colegio el 55% de la infancia gitana.

Hay evidencias científicas de que la segregación y las bajas expectativas sobre el alumnado gitano por parte de los distintos agentes educativos constituyen factores determinantes en la sobre-representación del fracaso escolar entre la infancia y adolescencia gitana.¹²⁰ Manjón contribuyó a naturalizar una percepción de las familias y de la infancia gitana segregadora y sumamente negativa y estereotipada (desde el antigitanismo). Y lo plasmó *ad nauseam* en sus escritos, culpabilizándolos de su situación y enfatizando su cerrazón a la «civilización humana» y a la educación, así como la provocación y el peligro que ello entraña para el resto de la sociedad: «El gitano no frecuenta

¹¹⁸ LÓPEZ CALVO, J.A. *El movimiento catequético español (1930-1962)*. Santiago de Compostela: Instituto teológico compostelano, 2003. GÓMEZ, M^a Carmen; ESCUDERO, Jacinto & IGLESIAS, M^a Teresa. *Influencias pedagógicas de Andrés Manjón en Baltasar Pardo*. Muesca.es. (2016), p.131-144, 133. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5565179>

¹¹⁹ Instituto de Sociología Aplicada de Madrid. *Estudio sociológico: Los gitanos españoles 1978*. Madrid, Ed. Asociación Secretariado Gitano, 1979 (Reed.1990).

¹²⁰ ABAJO ALCALDE, José Eugenio. «Situación escolar de la infancia gitana: nuestra mirada (re) crea la realidad», *Etnografías Contemporáneas*, 7, 12, 2021, p. 232-256.

la Escuela; él sabe por sus padres que se puede vivir sin otra escuela que la del embuste»;¹²¹ «El gitano es un ser inculto, no lee, no sabe, no entiende de letras [...] ni de cultura [...] Solo sabe en bestias y tratos, en adivinaciones y engaños, en lo que el público llama gitanerías y gramática parda, muy parda y muy poco gramática... El que alguno aprenda a leer se tiene por un milagro»;¹²² «El fermento de la raza gitana, contumaz a la cultura»;¹²³ «El gitano inasimilado e inadaptable al modo de ser social que llamamos cultura y civilización humana»;¹²⁴ «El gitano es la antítesis del hombre verdaderamente culto».¹²⁵

La intransigencia beligerante y el antigitanismo manjonianos dejaron su impronta en el franquismo; pero un régimen dictatorial tan largo como fue el franquista, en su propio proceso de *aggiornamento* y camuflaje, nos acabó representando a Manjón como un pedagogo renovador y defensor del pueblo gitano (hasta un grado de santidad). A esta labor de hagiografía manjoniana se aplicaron diversas personas religiosas (algunos con puestos relevantes en el sistema educativo español franquista, como Víctor García Hoz y Mari Ángeles Galino). No en vano la iglesia católica fue uno de los sectores más beneficiados por la autocracia franquista, especialmente en el ámbito escolar.

A pesar de los indudables avances (tales como la plena escolarización de la infancia gitana y la universalización de la sanidad en nuestro país), hoy, en nuestra democrática sociedad, «equidad» e «inclusión» constituyen a menudo aspiraciones más que realidades, y siguen vigentes en gran medida el antigitanismo y la segregación escolar *de facto* (intercentros e intracentro),¹²⁶ con su corolario de la transmisión intergeneracional de la pobreza y de la exclusión social y educativas.¹²⁷ Reflexionar sobre nuestra reciente historia constituye una tarea inexcusable no solo para entender mejor el pasado próximo, sino también para iluminar el presente y sus claroscuros. De ahí, la relevancia de analizar la obra de Manjón y el uso que de ella hizo el franquismo

¹²¹ MANJÓN, Andrés. (1910 a), *op. cit.*, p. 171.

¹²² Ibid.

¹²³ MANJÓN, Andrés. (1900 a), *op. cit.*, p. 24.

¹²⁴ MANJÓN, Andrés. (1921), *op. cit.*, p. 294.

¹²⁵ Ibid., p. 232.

¹²⁶ Un reciente estudio ha evidenciado que la mitad del alumnado gitano está escolarizado en centros segregados. Vid.: Fundación Secretariado Gitano. *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*, 2022. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estudio-piloto-exploratorio-sobre-la-segregacion-escolar-del-alumnado-gitano/educacion-inclusion-mundo-gitano/26045>

¹²⁷ Vid. ABAJO, J. E. (2022), *op. cit.*

en las diversas fases del mismo, en cuanto que este clérigo fue convertido en uno de los mayores soportes ideológicos del régimen de Franco, especialmente en el campo educativo y de las relaciones sociales e interculturales.

ASSAJOS I ESTUDIS

Les Escoles del Districte Segon de Barcelona (1904-1921), una escola modèlica en el seu temps

The Second District Schools of Barcelona (1904- 1921), a model school in its time

Josep Maria Masses Tarragó
jmmasses@telefonica.net

Maria Pery Ventosa
mpery@telefonica.net

Data de recepció de l'original: 10 de setembre de 2022

Data d'acceptació: 20 d'octubre de 2022

RESUM

En aquest treball es relata la història de les Escoles del Districte Segon de Barcelona. Unes escoles que van existir des de l'any 1904 fins l'any 1921.

Les Escoles del Districte Segon eren unes «escoles catalanes» que han estat oblidades malgrat el seu model educatiu innovador i la importància de les persones que van estar implicades en la seva creació i al llarg de seva curta existència.

Unes escoles catalanes on la llengua vehicular era la catalana i en la que s'impartien les disciplines habituals a més de gimnàstica, solfeig i cant, al llarg de tot el seu procés formatiu, amb la finalitat de donar una educació integral

La manera d'aprofundir en el seu coneixement es realitza mitjançant les persones que les van imaginar, planificar o dirigir i en els seus professors i alumnes.

PARAULES CLAU: Joan Maragall, Ramon Monegal, Lluís Domènech i Montaner, *Art Jove*, Escoles del Districte Segon.

ABSTRACT

This paper tells the story of the *Escoles del Districte Segon* of Barcelona. Some schools that existed from 1904 until 1921.

The *Escoles del Districte Segon* were «Catalan schools» that have been forgotten despite their innovative educational model and the importance of the people who were involved in its creation and throughout its short existence. Some Catalan schools in which the vehicular language was Catalan and in which the usual disciplines were taught in addition to gymnastics, sol-fa and singing, throughout its entire formative process, in order to give an integral education. The way to deepen their knowledge is done through the people who imagined, planned or directed them and in their teachers and students.

KEY WORDS: Joan Maragall, Ramon Monegal, Lluís Domènech i Montaner, *Art Jove*, second district schools.

RESUMEN

En este trabajo se relata la historia de las *Escoles del Districte Segon* de Barcelona. Unas escuelas que existieron desde el año 1904 hasta el año 1921.

Las *Escoles del Districte Segon* eran unas «escuelas catalanas» que han estado olvidadas a pesar de su modelo educativo innovador y de la importancia de las personas que estuvieron implicadas en su creación y a lo largo de su corta existencia.

Unas escuelas catalanas en las que la lengua vehicular era la catalana y en las que se impartían las disciplinas habituales además de gimnasia, solfeo y canto, a lo largo de todo su proceso formativo, con la finalidad de dar una educación integral.

La manera de profundizar en su conocimiento se realiza mediante las personas que las imaginaron, planificaron o dirigieron y en sus profesores y alumnos.

PALABRAS CLAVE: Joan Maragall, Ramon Monegal, Lluís Domènech i Montaner, *Art Jove*, Escuelas del Distrito Segundo.

I. ELS ORÍGENS

Les Escoles del Districte Segon de Barcelona van ser unes «escoles catalanes» de barri que, malgrat el seu model educatiu innovador i pioner, van tenir una curta existència, des de l'any 1904 fins a l'any 1921.

En la primera Memòria presentada a la Junta Extraordinària de l'Associació de les Escoles del Districte Segon, celebrada el 3 de febrer de 1905, es descriuen els objectius de la creació de les escoles, que transcrivim a continuació:

«L'esperit que va donar vida i empena a la nostra societat fou el desitj vivíssim de proporcionar als fills de les famílies d'aquest Districte un grau de cultura que'ls fes dignes d'esser ciutadans de la primera ciutat d'Espanya, infundint-los nobles sentiments de germanor y aspiracions de progrés y millora social del nostre poble. Y era precis crear unes Escoles ont els nois del Districte rebessin l'instrucció y l'educació adequades als medis oferts pels nostres recursos y als avenços de la ciencia pedagògica, adaptats discretament».¹

Per conèixer com van néixer o com es va motivar la creació d'un escoles d'aquestes característiques hauríem de saber el que deia el periodista i exalumne de les Escoles del Districte Segon, Ramon Aliberch, en el seu article «Historial de les nostres Escoles»:

«Corria l'any 1904 i un estol de patricis pensà en crear unes Escoles que obeïssin a un alt pensament cultural dintre el comès reduït del que és el primer ensenyament. Diem uns noms d'aquests esperits dilectes en la cristal·lització més destacada: els advocats Jaume Carner i Romeu, Joaquim Lluhi i Risseç, Joaquim Giral i Verdager; el banquer Josep Maria Valls i Vicens; l'historiador Ferran de Sagarra i de Siscar i comerciants com Felicià Serra i Vidal, Rafael Morató Senesteva, Joaquim Albinyana i Folch i Ramon Monegal i Nogués. Eren persones qualificades d'aquell districte segon, avui desaparegut com a unitat administrativa, que era el Mercat de Santa Caterina, aixecat damunt de la meravella gòtica del convent dels Predicadors, el carrer de Carders, que era el camí de França i on hi havia l'església on fou batejat —no hi fa res que es tracti d'un mite literari— el senyor Esteve russinyolenc, els tres carrers de Sant Pere i del barri de Ribera amb el Born».²

¹ ESCOLES DEL DISTRICTE SEGON. *Memòria: Presentada a la Junta General Extraordinària celebrada'l dia 3 de febrer de 1905*. Barcelona: L'Avenç, 1905, p. 6.

² ALIBERCH, Ramon. «Historial de les nostres escoles». *L'Historial, els Homes i la Collita de les Escoles*

La creació de les Escoles del Districte Segon es va fer en un moment en el qual en l'escolarització infantil a Barcelona tenia molt més pes l'escola privada que l'escola pública. Segons l'*Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, l'any 1901 hi havia a la ciutat 94 escoles públiques per 489 escoles privades existents.³

El mes de juliol de 1904 es va constituir la Junta Directiva de les Escoles del Districte Segon, amb la finalitat de posar en marxa els ensenyaments de les esmentades escoles el mes d'octubre d'aquell any:

«Ha quedado definitivamente constituida la Junta directiva de la asociación Escoles del Districte segon en la forma siguiente: presidente: don Ramon Monegal y Nogués; vicepresidente: don Jaime Carner; secretario: don Joaquín Albiñana i Folch; vicesecretario: don Joaquín Giral i Verdaguer; tesorero: don Jaime Serra i Dachs; vocales: don Fernando de Segarra y don José María Valls y Vicens. Parece que se trata de inaugurar las enseñanzas de las escuelas que deben establecerse el día 1 del próximo mes de octubre».⁴

Molts dels patrons de les Escoles del Districte Segon formaven part d'un moviment catalanista conservador d'èxit com era la Lliga Regionalista.

Per tal d'aprofundir en el coneixement de les escoles, n'hem seleccionat alguns personatges que s'hi vinculen, d'una manera o una altra, i els hem agrupat en tres categories: les persones que les van pensar, planificar, promoure o difondre; els seus gestors i professors, i els resultats, és a dir, els alumnes.

Entre les persones que van planificar, pensar, promoure o difondre l'existència de les escoles tenim el mecenes Ramon Monegal i Nogués, el periodista i poeta Joan Maragall i Gorina, i l'arquitecte Lluís Domènech i Montaner. Del segon grup, format pels gestors i professors de les escoles, destaquem, entre d'altres, el primer director, Salvador Genís i Bech, els professors Joan Gibert i Camins, Fruitós Piqué, Josep Canal, Andreu Arias, Lluís Borràs Bestit, Bonaventura Llauredó, Francesc Jorba i Julieta Farnés. I del tercer grup, format pels alumnes, destaquem, entre d'altres, Pere Vergés i Farnés, Domènec Juncadella i Ballbé, Enric Gibert i Camins, Ramon Aliberch, Salvador Bonavia i Panyella, i Ernest Masses i Forges.

del Districte II. Edició íntima exclusivament destinada als professors i ex-alumnes, Barcelona, 1, 1951, p. 5.

³ DE BORJA, María. *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 1984, p. 15.

⁴ *La Vanguardia*. Barcelona, 23 de juliol de 1904, p. 3.

El primer i més destacat personatge és Ramon Monegal i Nogués (Barcelona, 1860-1920). Monegal era membre d'una família benestant, alguns dels membres de la qual van ocupar càrrecs públics. Era un potentat, un mecenes que, entre altres responsabilitats, va ocupar una vocalia en la Junta Directiva de Foment del Treball Nacional⁵. Va ser president de la Junta Directiva de l'Associació de les Escoles del Districte Segon. Creà una fàbrica de perfums que el seu fill, Esteve Monegal i Prat, convertí en la fàbrica Myrurgia. El seu germà Esteve Monegal i Nogués (Barcelona, 1862-1925) va ser eclesiàstic, catedràtic d'Oratòria Sagrada del Seminari Conciliar de Barcelona. Josep Monegal i Nogués (Barcelona, 1854-1931) va ser fabricant tèxtil, president de la Cambra de Comerç de Barcelona, batlle de Barcelona i senador, i Trinitat Monegal i Nogués fou regidor de Barcelona.

Per la seva banda, Joan Maragall, l'any 1905, va publicar al *Diari de Barcelona* un article titulat «De hombre a hombre», en el qual feia referència a la visita que va fer a les Escoles del Districte Segon.⁶

També a la Memòria s'esmentava un tema importantíssim com era el fet de disposar d'un local on ubicar les Escoles del Districte Segon:

«Les excel·lents relacions en que viuen la nostra Associació y l'Ateneu Obrer d'aquest Districte han obviat desde'l primer moment per a nosaltres una de les dificultats més grosses que solen trobar-se a Barcelona quan es tracta d'instalar escoles. Falten locals que puguin servir per a l'ensenyança, més l'Ateneu Obrer en posseïa un d'espaiós en el qual podia donar-nos y ens ha donat hostatge, no sols atenent al seu bon desitj y a l'ardenta simpatia que la nostra Associació li inspirava, sinó també a les finalitats essencials de la seva mateixa vida».⁷

Les Escoles del Districte Segon es van ubicar al carrer dels Mercaders, en un edifici actualment desaparegut a conseqüència de l'ampliació de l'avinguda de la Catedral i de la via Laietana.

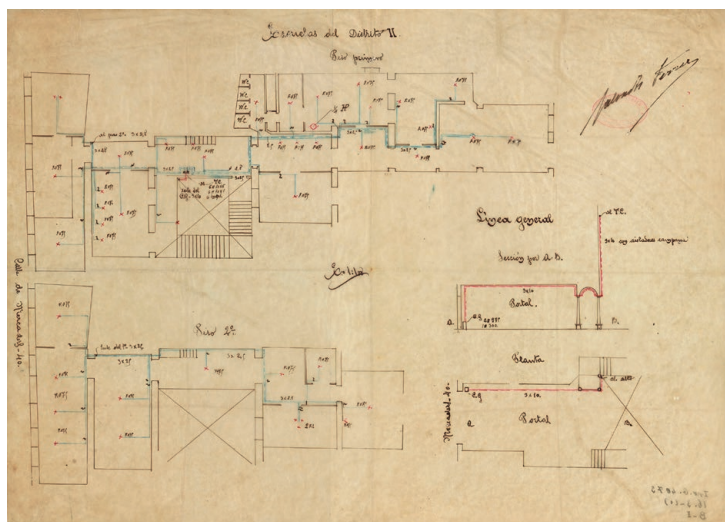
En un primer moment, les escoles estaven situades a les dependències de l'Ateneu Obrer, en el primer pis de la casa núm. 40 del carrer dels Mercaders; posteriorment, se'n va fer servir també el segon pis, amb habitacions i sales destinades a oferir uns espais per al director i les sales per a noves classes:

⁵ Madrid Científico. Suplemento El Ingeniero, any XIV - núm. 552, 1907, p. 28.

⁶ MASSES, Josep Maria; PERY, Maria. «L'article "De hombre a hombre" de Joan Maragall sobre les Escoles del Districte Segon de Barcelona (1904-1921)». *Haidé. Estudis Maragallians. Butlletí de l'Arxiu Joan Maragall*, 2022, 11, p. 131-135, <https://doi.org/10.48284/Haide2022.11.9>.

⁷ ESCOLES DEL DISTRICTE SEGON. *Memòria presentada [...] 1905... op.cit.*, p. 6.

«La junta directiva de la asociación “Escolas del districte segon” ha arrendado para la instalación de las escuelas un espacioso local en la calle de Mercaders, número 40, proponiéndose hacer en el mismo importantes reformas, basadas en lo que aconseja la pedagogía moderna».⁸



Imatge 1: Plànol de les Escoles del Districte Segon del carrer dels Mercaders, 40.

Autor: Salvador Ferrer. Font: Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona

El diumenge 9 d'octubre de 1904, es va celebrar a l'Ateneu Obrer la posada en marxa de les Escoles del Districte Segon. A la Memòria d'aquell any es comentava aquest fet: «Y no cal detenir-se en fer esment de la lluida solemnitat ab que'l dia 9 d'Octubre varen esser públicament inaugurades les escoles».⁹ Les escoles tancaren l'any 1921, van tenir 17 anys de vida.

En aquests centres s'impartiren classes de dia i de nit. Segons ens diu la Memòria de les escoles de l'any 1905, les classes diürnes comprenien els ensenyaments i pràctiques educatives de pàrvuls i elemental. El curs 1905-1906 l'escola era graduada i s'hi impartien els quatre graus de l'ensenyament primari, a més a més dels pàrvuls. L'any 1910 l'escola diürna es va veure ampliada en sis graus i una escola de pàrvuls.¹⁰

⁸ *La Vanguardia*. Barcelona, 29 de juliol de 1904, p. 3.

⁹ ESCOLES DEL DISTRICTE SEGON. *Memòria presentada [...] 1905...* op.cit., p. 11.

¹⁰ DE BORJA, María. *El juego...* op. cit., p. 30.

En l'horari nocturn s'impartien, principalment, coneixements professionals.

Al capdavant de les Escoles del Districte Segon es va posar un pedagog de prestigi com el mestre Salvador Genís i Bech (1841-1919), el qual va haver de traslladar-se de Sant Feliu de Guíxols a Barcelona quan va acceptar la direcció de les escoles:

«La Junta directiva de la Asociación “Escolas del districte segon” ha confiado la dirección de las enseñanzas de párvulos y elemental que se inaugurarán el próximo mes de octubre al maestro don Salvador Genís, autor de las obras “El auxiliar del maestro catalán” y “Lectura bilingüe”, esta última recientemente autorizada para el uso de las escuelas públicas por el Ministerio de Instrucción Pública».¹¹

Aquest prestigi i bon saber fer es van posar de manifest en l'elecció, mitjançant la Reial ordre de 2 de gener de 1904,¹² a proposta del Consell d'Instrucció Pública, de l'obra de Genís *Lectura bilingüe*, que s'inclouïa en la relació d'obres que es declaraven útils i que podien fer-se servir com a llibre de text per a les escoles de Catalunya:^{13 14}

«També s'han ocupat força de coses catalanes y precisament en sentit pedagògich, l'honorable Salvador Genís, autor meritíssim de “*El Auxiliar del maestro catalán y de Lectura bilingüe...*”».¹⁵

Salvador Genís era una persona polifacètica amb una trajectòria professional, abans de la seva etapa en les Escoles del Districte Segon, força interessant. Era un mestre, escriptor i poeta reconegut, fins al punt que, després de més de cent anys, Salvador Domènech, en l'apartat titulat *El moviment de renovació pedagògica públic i privat*, del seu llibre¹⁶ editat l'any 2008 per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana,

¹¹ *La Vanguardia*, Barcelona, 2 d'agost de 1904, p. 3.

¹² *Gaceta de Madrid*, núm. 10, de 10 de gener de 1904, Reial ordre de 2 de gener de 1904, Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, p. 112.

¹³ *Gaceta de Instrucción Pública*, Madrid, any XVI, núm. 653, 12 de gener de 1904, p. 853.

¹⁴ GENÍS, Salvador. *Lectura bilingüe, ejercicios para leer y traducir en catalán y castellano*. Segona edició. Barcelona: 1902; 177 p. (Sólo para las Escuelas de Cataluña.)

¹⁵ BUSQUETS, Anton. *Aplech-Models en vers y en prosa del nostre Renaixement*. Dalmau Carles y C.A Editors. Girona: 1906, p. 201.

¹⁶ AAVV. *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917): L'educació en el context de la fundació de l'Institut d'Estudis Catalans*. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans. Barcelona: 2008, p. 20.

parla de la revitalització dels processos d'ensenyament i aprenentatge i posa com a exemple Genís, de qui diu el següent:

«Com Salvador Genís i Bech, mestre erudit i autor reconegut pels seus llibres “El Auxiliar del Maestro Catalán” i “Lectura Bilingüe”, on defensava l'ús del català per aprendre la llengua castellana; als seus més de seixanta anys se li encomanà la direcció de les Escoles del Districte II de Barcelona.».

Salvador Genís, biografiat per Lluís Maria Mestras¹⁷ i pel seu fill Emili Genís i Horta,¹⁸ va néixer a la Jonquera l'any 1841; va estudiar la carrera de mestre de primària a l'Escola Normal de Girona, on va obtenir el títol de Maestro Superior,¹⁹ i va ser destinat a les escoles públiques de Mieres i Sarrià.²⁰

En la seva primera destinació com a mestre, a Mieres (Girona), l'any 1864, les opinions sobre la seva tasca com a docent ja eren molt favorables:

«El día 17 del corriente mes se celebraron en este pueblo los exámenes generales de los niños concurrentes a la escuela pública que tan acertadamente dirige el digno y entendido profesor D. Salvador Genís. Creeríamos fallar a un deber de gratitud si no manifestásemos públicamente la satisfacción que todo el pueblo ha sentido al ver el buen estado de instrucción de sus hijos, a juzgar por el testimonio público que de ello acaban de dar en el acto de prueba a qué nos referimos».²¹

Més tard, Salvador Genís va exercir de secretari municipal a Castelló d'Empúries, a Calella i, finalment, en la plaça d'oficial, a l'Ajuntament de Sant Feliu de Guíxols.

També i, segons explica Ramon Aliberch, coincidint amb els preludis de la fundació de les Escoles del Districte Segon, va publicar uns articles de pedagogia, els quals, llegits per Josep Maria Valls i Vicens, un dels patricis que va pensar la creació de les escoles, foren el desencadenant per confiar-li la direcció d'aquests centres.

¹⁷ MESTRAS, Lluís Maria. «Mestres d'aquell temps: Salvador Genís i Bech». *Presència* 01/09/1980, Arxiu Municipal de Girona, p. 33, 34.

¹⁸ GENÍS, Emili. «Salvador Genís. Dades biogràfiques». *Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*, 4, Barcelona: 1919, p. 89-93.

¹⁹ *El Monitor de Primera Enseñanza*. Barcelona, 16 d'abril de 1864, p. 127.

²⁰ ELÍAS DE MOLINS, A. *Diccionario biográfico y bibliográfico de escritores y artistas catalanes del siglo XIX*. Tom I. Imprenta Fidel Giró. Barcelona: 1889, p. 648-649.

²¹ *El Monitor de Primera Enseñanza*. Barcelona, 6 d'agost de 1864, p. 254.

«Lo sabí mestre català de Sant Feliu de Guíxols, en Salvador Genís, ha publicat en alguns periòdichs catalans un Manifest als Mestres de Catalunya per a demanar-los-hi que l'ajudin en son “*Vocabulari català-castellà*” que té en preparació».²²

Els escrits de pedagogia esmentats van ser publicats, al llarg dels anys 1903 i 1904, al diari *Lo Geronés, periodich catalanista de avisos y noticies*,^{23 24} vinculat ideològicament a la Unió Catalanista. Els escrits són d'un valor incalculable per conèixer la tasca duta a terme per dotar la nostra llengua d'una gramàtica, ortografia, lèxic, etc., i per conèixer els problemes amb els quals es trobaven els docents que havien d'ensenyar el català i no disposaven dels elements bàsics a què poder agafar-se, en un moment en què la llengua era un autèntic «nus gordià».

Tornant de nou a les Escoles del Districte Segon, es pot dir que formaven part de les iniciatives pedagògiques que es van donar a començaments del segle xx a Barcelona.

«A principis del segle xx es van desenvolupar un seguit d'innovacions pedagògiques, batejades a casa nostra com l'escola nova. A Barcelona va obrir l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, l'Escola Horaciana de Pau Vila, l'Escola Racionalista Farigola vinculada a Joan Puig Elias, el Col·legi Mont d'Or de Joan Palau, l'Escola Vallparadís d'Alexandre Galí, i l'Escola de Mestres de Joan Bardina. Incorporaven l'educació del caràcter i la voluntat, fomentaven la llibertat i la curiositat espontània de l'alumne, l'educació física, el contacte amb la natura i un estil de vida saludable. Una de les primeres iniciatives d'aquest tipus van ser les Escoles del Districte Segon al carrer dels Mercaders, fundades el 1902 per l'adroguer Ramon Monegal i el metge Albert Lleó i Morera. Davant l'èxit, es van crear aquestes escoles del districte sisè».²⁶

²² *Il·lustració Catalana*. Barcelona, núm. 14, 6 de setembre de 1903, p. 220.

²³ GENÍS, Salvador. «Als mestres de Catalunya». *Lo Geronés, periodich catalanista de avisos y noticies*. Any X, 433, 15 d'agost de 1903. p. 2.

²⁴ GENÍS, Salvador. «Agrahint y mallant». *Lo Geronés, periodich catalanista de avisos y noticies*. Any X, 442, 18 d'octubre de 1903. p. 1, 2.

²⁵ GENÍS, Salvador. «Sobre ensenyansa en catala». *Lo Geronés, periodich catalanista de avisos y noticies*. Any XI, 486, 21 d'agost de 1904. p. 2.

²⁶ THEROS, Xavier. «Una escola de barri. Les Escoles del Districte Sisè, al barri del Raval, van introduir tècniques acadèmiques pioneres». *Ara*, 16 de maig de 2015. https://www.ara.cat/societat/escola-barri_1_2845677.html.

Tenint en compte el que ens explica Jordi Monés i Pujol-Busquets en l'apartat titulat *La introducció del català a les institucions educatives* del llibre editat l'any 2008 per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, quan parla dels establiments que seguien les pautes del moviment renovador que es donava a Europa i Amèrica, fa una classificació de quatre tipus d'escoles i considera com a centres emblemàtics les Escoles del Districte II i del Districte VI com a escoles catalanes on la llengua vehicular era la catalana i on s'impartien classes de gramàtica castellana. Segons ens comenta, «eren centres docents on el català estava present en totes les activitats externes i internes de les escoles».²⁷

2. MÈTODE I FUNCIONAMENT

A més dels aspectes esmentats, hi havia altres factors de gran importància en la formació dels alumnes com eren la higiene, l'exercici físic i la salut dels alumnes a l'escola. És per això, i per tal de garantir-ho, que es va comptar amb els serveis del Dr. Ricard Costa i Pons:

«Con el fin de tener resuelta la importante cuestión de la higiene, la junta directiva de las Escoles del Districte Segon ha acordado aceptar los servicios y el valioso concurso del señor don R. Costa Pons, doctor en Medicina y Cirugía, quien se ha ofrecido para vigilar la higiene de las escuelas, inspeccionar a los alumnos y dar cada dos meses conferencias sobre higiene doméstica, velando por los ejercicios físicos y por la salud dentro de las escuelas, en lo que haga referencia al funcionamiento de las mismas».²⁸

El període de matrícula dels ensenyaments oferts per les Escoles del Districte Segon es publicava a la premsa local i, a més, incloïa les condicions dels candidats. Cada any, obrien el període de matrícula de l'Escola Graduada, amb tot el que això implicava; a més a més, continuaven ampliant-ne els estudis:

«Ha quedado abierta la matrícula para las enseñanzas de párvulos y elemental, que sostenidas por las “Escolas del districte segon”, han de inaugurarse el próximo mes de octubre, los alumnos deberán residir en el segundo distrito municipal de esta ciudad, y en cada clase el número

²⁷ AAVV. *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917)*... op. cit., p. 93.

²⁸ *La Vanguardia*, Barcelona, 23 de setembre de 1904, p. 3.

de ellos no podrá acceder de 40, de los cuales el 15 por 100 por lo menos habrán de ser hijos de obreros. Las solicitudes de inscripción habrán de ser dirigidas a la Junta directiva en el domicilio social, Mercaders, 40, hasta el día 15 del actual. »²⁹

«Las clases empezarán en el 1º de octubre y queda ya abierta la matrícula en el propio local de las “Escoles”: calle de Mercaders, 40, principal». ³⁰

En el curs 1905-1906 es van iniciar els ensenyaments com a Escola Graduada amb l'esquema següent: pàrvuls, primer, segon, tercer i quart graus d'educació primària.

«Las Escoles del districte segon (Mercaders, 40, principal) ponen en conocimiento de las personas interesadas que durante este mes continuará abierta la matrícula. Por ser dichas “Escoles”, graduadas con número limitado de discípulos, hácese preciso no dilatar la matrícula por quienes deseen concurrir». ³¹

Les disciplines que s'impartien en els diferents graus, segons la Memòria de les Escoles del Districte Segon del curs 1905-1906,³² eren el que transcrivim a continuació:

- **Pàrvuls:** principis de lectura, formació de lletres. Numeració parlada i escrita. Catecisme. Exercicis de Llenguatge català i castellà. Historietes morals i recreatives. Cant. Gimnàstica.
- **Primer grau:** lectura. Escriptura. Catecisme. Història Sagrada. Rudiments de Gramàtica. Aritmètica. Urbanitat. Gimnàstica. Solfeig i Cant.
- **Segon grau:** lectura. Cal·ligrafia. Catecisme. Història Sagrada. Gramàtica. Aritmètica. Nocions de Geografia i Geometria. Urbanitat. Instrucció Cívica. Rudiments de Física i d'Història Natural. Narracions d'Història de Catalunya. Gimnàstica. Solfeig i Cant.
- **Tercer grau:** lectura. Cal·ligrafia. Catecisme. Història Sagrada. Gramàtica. Aritmètica. Geografia. Geometria. Elements d'Història. Instrucció Cívica. Gimnàstica. Solfeig i Cant.

29 La Vanguardia, Barcelona, 6 de setembre de 1904, p. 3.

30 La Vanguardia, Barcelona, 29 de setembre de 1906, p. 3.

31 La Vanguardia. Barcelona, 18 de setembre de 1912, p. 2.

32 ESCOLES DEL DISTRICTE SEGON. Memòria: Presentada a la Junta General Extraordinària celebrada'l dia 13 de febrer de 1906. Barcelona: L'Avenç. 1907, p. 9-10.

- **Quart grau:** lectura. Cal·ligrafia. Religió. Gramàtica. Aritmètica. Geografia. Geometria. Història General, Història d'Espanya, i en particular de Catalunya. Instrucció Cívica. Higiene. Nocions de Física i Química, d'Història Natural i Agricultura. Gimnàstica. Solfeig i Cant.

Aquesta formació «teòrica» es complementava amb una formació de caràcter més pràctic: «Y, com a complement pràctic d'aïtals ensenyances, han fet els deixebles, en diferents agrupaments, excursions y sortides a diversos llocs, sempre que els mestres ho han cregut convenient tals fins educatius de les Escoles».³³

Com es pot veure, també s'havien introduït disciplines com Gimnàstica, Solfeig i Cant, al llarg de tot el procés formatiu, amb la finalitat d'oferir una educació integral segons s'explicava també a la Memòria del curs 1905-1906: «Respon la primera al criteri pedagògic que vol l'educació integral, afavorint y determinant el desenrotllament físic a l'hora que'l de l'intel·lectualitat y el de la moral del deixeble».³⁴

La disciplina de Gimnàstica era de gran importància en la formació dels alumnes i estava a càrrec del professor Sr. Andreu Arias. L'activitat i els progressos en la matèria es visualitzaven en festivals gimnàstics com ens indiquen Xavier Torredadella-Flix i Jordi Brasó: «Aquests festivals gimnàstics es feien en llocs emblemàtics de la ciutat de Barcelona i on poguéssim assistir gran quantitat de públic com eren el Parc de la Ciutadella, el camp del Futbol Barcelona».³⁵

«Así para observar los excelentes resultados de la buena educación fueron frecuentes los festivales gimnásticos, como el del 16 de junio de 1907, dirigido por el profesor Andrés Arias en la plaza de Armas del Parque de la Ciutadella con los niños del Asilo Duran, la Casa de la Maternidad y las Escuelas Catalanas del distrito II y VI. Este festival contaba con la animación de la banda de música municipal que decoraba las diferentes composiciones de ejercicios de gimnástica escolar en grupo y algunos juegos».^{36 37}

³³ *Ibidem*, p. 10.

³⁴ *Ibidem*, p. 10.

³⁵ TORREBABELLA-FLEX, Xavier; BRASÓ RIUS, Jordi. «Barcelona y el problema de la educación física en la primera enseñanza a principios del siglo xx. Las Escuelas Catalanas del Distrito VI». *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 1, 72. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil, 2017, p. 135-173.

³⁶ *El Mundo Deportivo*. Barcelona, 13 de juny de 1907, p. 5.

³⁷ *El Mundo Deportivo*. Barcelona, 20 de juny de 1907, p. 3.

Aquestes presentacions esportives es van continuar fent, com l'anunciada al diari *El Diluvio* com a «FIESTA SIMPÁTICA» i a la revista *Ilustració Catalana*.

«El Ayuntamiento acordó en la última sesión asistir corporativamente a la fiesta deportiva que el día 11 del corriente los Clubs de foot-ball Barcelona y Català dedicarán a las Escoles del districte segon y districte sisè.

»Para dar mayor lucimiento a la fiesta acordó también asistiera la banda municipal. Es de esperar en dicha fiesta un completo éxito, no solo por lo dicho anteriormente, sino también por la gran demanda de localidades, por la notoriedad de las personas que a ella concurrirán y por la cooperación valiosa de la Sociedad Económica de Amigos del País, que, además de ser la iniciadora del curso de gimnasia, subvenciona 45 niños».³⁸

«Festa sportiva. Aquesta tarda tindrà lloch en el camp de Foot-Ball «Barcelona» a benefici de les Escoles del Districte II y VI, en la que'ls noys de les Escoles executaran evolucions gimnàstiques y cants populars».³⁹



Imatge 2: Alumnes de les escoles del districte II i districte VI fent exercicis.

Font: *Ilustració Catalana*, Barcelona, núm. 419, 18 de juny de 1911, p. 345

³⁸ *El Diluvio*. Barcelona, 7 de juny de 1911, p. 25.

³⁹ *Ilustració Catalana*. Barcelona, 418, 11 de juny de 1911, p. 13.

També, quan arribava el bon temps, els alumnes de les escoles dels districtes segon i sisè tenien un altre lloc on practicar gimnàstica sueca i prendre bany de sol, era a la platja, concretament a les instal·lacions del Club Natació Barcelona:

«La Junta del Club cedia gentilmente de 9 a 12 part del seu local a les Escoles. Aquesta iniciativa de les Junes d'ambdues Escoles, se la feu seva l'Ajuntament amb el nom de semi-colònia de platja. Les Escoles organitzaren aquests banyes de mar per tots els seus deixebles, durant els anys 1911, 1912 i 1913».⁴⁰



Imatge 3: L'estiueig dels alumnes de les escoles catalanes dels districtes II i VI. Una lliçó de gimnàstica sueca abans del bany a la terrassa del Club de Natació Barcelona.

Font: Il·lustració Catalana, Barcelona, núm. 531, 10-8-1913, p. 758

S'ha de tenir present que no va ser fins l'any 1901 que es va incorporar una matèria relacionada amb aspectes esportius o físics al currículum de l'ensenyament primari i el nom d'aquesta assignatura era *Ejercicios Corporales*. La incor-

⁴⁰ *L'Historial, els Homes i la Collita de les Escoles dels Districtes II i VI. Edició íntima exclusivament destinada als professors i ex-alumnes*. Barcelona, 1956, p. 17.

poració es va fer mitjançant un reial decret del ministre d'Instrucció Pública i Belles Arts, Álvaro Figueroa, comte de Romanones, publicat a la *Gaceta de Madrid* de 30 d'octubre de 1901, que, a l'article tercer detallava les matèries de què es componia la primera ensenyança.⁴¹



Imatge 4: Els alumnes de les escoles catalanes dels districtes II i VI. Prenent banys de mar, de sol y practicant gimnàstica somocètica a la platja del Club de Natació Barcelona.

Font: Il·lustració Catalana. Barcelona, núm. 480, 18 d'agost de 1912, p. 421

A més a més de la formació en educació física, també s'impartia als alumnes més petits de les escoles catalanes del districte segon classe de jocs populars, com les bitlles.⁴²

⁴¹ *Gaceta de Madrid*, núm. 303, de 30 d'octubre de 1901, Reial decret de 26 d'octubre de 1901, Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, p. 498.

⁴² ALIBERCH, Ramon. «Historial... op. cit.», p. 7.



Imatge. 5: La senyoreta Farnés en una classe de jocs populars als alumnes de les escoles catalanes del districte II. **Font:** Il·lustració Catalana. Barcelona núm. 673. Feminal núm. 109

Com hem dit abans, a les Escoles del Districte Segon es feien també classes nocturnes en les quals s'impartia una formació de caràcter professional o d'arts i oficis, com podria ser en matèria de teixits i indústria tèxtil, dibuix, pintura i càlcul mercantil.

El dibuix per a teixits era clau en els ensenyaments tèxtils i en els futurs professionals de la indústria tèxtil a Catalunya, com indica Sílvia Carbonell Basté a la revista *Datatèxtil*:

«El dibuix per a teixits s'impartia a través de diferents assignatures relacionades: dibuix artístic, geomètric, ornamental, paisatgístic, cal·ligràfic i dibuix aplicat —aquest darrer, indispensable per fer les apostes en carta dels teixits de jacquard—. Aquestes assignatures es van dur a terme a les escoles d'Arts i Oficis de Sabadell, de Barcelona, de Terrassa o d'Igualada, a l'Acadèmia Industrial de Manresa, l'Escola Superior d'Indústries de Vilanova i la Geltrú, l'Escola Universitària d'Enginyers i Indústries Tèxtils de Terrassa o l'Escola d'Indústries Tèxtils de Barcelona i fins i tot en els ateneus d'Igualada, de Barcelona, les Escoles de Districte —com el II de Barcelona— i segurament moltes altres».

Els professors que impartien les classes de dibuix a les escoles tèxtils tenien coneixements tècnics específics en la matèria i també artístics. I a més de ser uns grans pedagogs, van ser reconeguts personatges polifacètics, ja que molts d'ells van treballar en una o més empreses, tenien el seu estudi de dibuix particular, publicaven articles o feien conferències. Camil Cots, Pau Rodon, Agustí Esclasans i Lluís Borràs en són bons representants.

En ple Modernisme, a les escoles de Belles Arts com la Llotja, els mestres solien ser artistes o pintors, i alguns, en més o menys mesura, tenien algun tipus de vinculació amb els teixits. Josep Pascó, que hi impartia l'assignatura de Dibuix Aplicat a la Indústria, va arribar a ser un bon col·leccionista de puntes i altres teixits. Claudi Lorenzale degué influir en les classes que va impartir a Lluís Borràs i Bestit, dibuixant que es va especialitzar en tèxtil i que acabà sent professor de Dibuix de les Escoles del Districte Segon de Barcelona. El 1906, *La Vanguardia* destacava la gran millora de les classes de Dibuix des que Borràs se n'havia fet càrrec.⁴³

Com cada any, el curs s'iniciava el primer d'octubre, havent aprofitat el període estival per fer millores en les instal·lacions i en la maquinària destinada a la docència: «Las “Escoles del districte segon” abrirán sus clases de noche el día 1º de octubre próximo, habiéndose dado gran impulso, durante las vacaciones, para su mejoramiento, ya que se ha trabajado de firme en el montaje de la parte mecánica y fuerza motriz de las clases de teoría y práctica de tejidos por los antiguos discípulos de las mismas y, al inaugurarse el nuevo curso podrán darse las lecciones verdaderamente prácticas con todo el material necesario, lo que hasta ahora no había sido posible efectuarlo en ninguna entidad de la índole, de estas escuelas. Visto el satisfactorio resultado de los (anteriores cursos y no perdonando sacrificio) de ninguna clase, la junta directiva secundando la idea del profesor señor Canal, ha acordado instalar un Museo Industrial para el que se han recibido ya objetos y adhesiones. En las clases de dibujo se ha introducido una gran mejora consistente en una sección de dibujo natural a cuyo efecto su profesor don Luis Borrás y Bestit se propone darles todo el desarrollo posible. Las clases empezarán en el 1º de octubre y queda ya abierta la matrícula en el propio local de las “Escoles”: calle de Mercaders, 40, principal».⁴⁴

⁴³ CARBONELL, Sílvia. «El disseny tèxtil català en el Modernisme: el dibuix i les escoles». *Datatèxtil*. Terrassa, 31, 2014, p. 1-7.

⁴⁴ *La Vanguardia*. Barcelona, 29 de setembre de 1906, p. 3.

La formació teoricopràctica que rebien els alumnes de les classes nocturnes a les escoles es complementava amb visites a les empreses, que es feien els diumenges:

«Los alumnos de la clase de “Teoría y práctica de teixits”, de las “Escoles del Districte Segon”, invitados por los señores Matas y Compañía para visitar su fábrica, lo efectuaron el domingo último, acompañados de su profesor. Don Antonio Barbado guió a los visitantes por las distintas dependencias de la fábrica, dando a los referidos alumnos detalladas explicaciones».⁴⁵

«Los alumnos de la clase de tejidos de las “Escolas del Districte según” han inaugurado las visitas a establecimientos industriales en este curso, como la efectuada el domingo próximo pasado en unión de sus profesores al taller de picar cartones para tejidos de Don Isidro Mas».⁴⁶

Durant els anys 1910 i 1911 continuava la incorporació de nous ensenyaments a les Escoles del Districte Segon amb la Secció d'Ensenyament Industrial i altres cursos de dibuix i pintura i càlcul mercantil:

«Las Escoles del Districte Segon han establecido en su local de la calle de Mercaders, núm. 40, una sección de Enseñanza Industrial, que comprende, por ahora, y como principio de organización, un plan de Artes y Oficios. Además de disponer cómodamente las salas de Dibujo y dotarlas de abundantes modelos y accesorios para el buen resultado, de este estudio, han mejorado de una manera notable el material de la Práctica de Tejidos, adquiriendo elementos importantes, entre ellos un telar Northrop, de los mejores sistemas conocidos, que, junto con otros telares, máquinas y aparatos ya existentes, funcionará pronto en la espaciosa sala destinada a aquella sección. La clase de cerrajería será dirigida por don José Casas».⁴⁷

«Las “Escolas del districte segon” establecidas en esta ciudad (Mercaders, 40), abren mañana un curso de dibujo y pintura de ocho a nueve y media de la noche, para obreros, bajo la dirección de los profesores don Buenaventura Llauredó y don Francisco Jorba. Este curso lo compondrán las asignaturas siguientes: dibujo lineal con

⁴⁵ *La Vanguardia*. Barcelona, 9 d'abril de 1907, p. 3.

⁴⁶ *La Vanguardia*. Barcelona, 12 de novembre de 1907, p. 2.

⁴⁷ *La Vanguardia*. Barcelona, 27 de gener de 1910, p. 4.

lavados en negro y colores, dibujo decorativo con elementos de pintura, dibujo de figura, copia del yeso y pinturas al óleo al pastel y acuarela. Como complemento los profesores explicarán elementos de geometría plana, perspectiva e Historia del Arte decorativo».⁴⁸

«En las “Escoles del districte segon”, Mercaders, 40, principal, se inaugurará, el día 1º de junio una clase nocturna de cálculo mercantil, para la cual queda abierta la matrícula en el local citado».⁴⁹

«En la tarde del día 4 del corriente, los alumnos de la clase de tejidos de las “Escoles del Districte segon”, de Barcelona, acompañados de su profesor y distinguido amigo nuestro don José Canal Campaña se trasladaron a la industriosa ciudad de Sabadell, siendo allí recibidos por el ilustrado director de la Escuela de Artes y Oficios, nuestro respetable compañero D. Narciso Giralt, quien tuvo la delicadeza de acompañarles en las distintas visitas que efectuaron durante su permanencia en aquella ciudad.

»La primera fué a la mentada Escuela de Artes y Oficios, donde después de seguir todas las aulas pudieron admirar algunos trabajos de gasa del propio Sr. Giralt. También visitaron la fábrica de tejidos de algodón de los Sres. Prat, Carol y C.^a, en la que D. Juan Carol les fue mostrando las diferentes secciones de esta bien montada fábrica, dándoles atinadas instrucciones respecto al modo de funcionar de las diversas máquinas. Visitaron también la fábrica de hilados de estambre de la Sociedad Anónima Sucesora de Cuadras y Prim, en la que su director Sr. Piquart les dio completísimos detalles sobre hilatura, así como también la del mismo ramo de los Sres. Luis Arañó y C.^a».⁵⁰

Les Escoles del Districte Segon acceptaven donacions relacionades amb la formació que s'impartia al centre, com podia ser maquinària d'indústries tèxtils. Aquestes aportacions es podien veure en la premsa i s'interpretaven com l'interès que mostrava un determinat sector productiu, en aquest cas el tèxtil, per la formació que sobre aquest sector s'impartia a les escoles esmentades:

«En la última reunión de la Junta directiva de las “Escoles del districte segon” se dio cuenta de los ofrecimientos hechos por la casa

⁴⁸ *La Vanguardia*. Barcelona, 1 d'octubre de 1911, p. 4.

⁴⁹ *La Vanguardia*. Barcelona, 27 de maig de 1913, p. 3.

⁵⁰ *Cataluña Textil. Revista Mensual Hispano-Americana*, tom II, 18. Badalona, 1908, p. 89.

Viuda é hijos de Claudio Arañó, de ceder gratuitamente un telar mecánico con máquina Jacquard, y de la de don Cayetano Fábregas y Rafart de un motor eléctrico con su correspondiente contramarcha, para que pueda utilizarse en la clase de teoría y práctica de tejidos, a fin de que la enseñanza sea realmente práctica y por lo mismo provechosa para los obreros que allí asisten; habiéndose acordado aceptar dichas ofertas, que tanto honran a los dadores, y que demuestran el interés que despierta en nuestros industriales y comerciantes la obra de instrucción que realiza dicha entidad».⁵¹

També cal destacar un altre donatiu per a l'assignatura de dibuix:

«Las Escoles del Districte segon» acaban de recibir un magnífico donativo, hecho a las mismas por el doctor don Luis Moragas, en nombre de la familia de su señor padre el distinguido pintor fallecido poco ha. Consiste aquel en una importante colección de modelos, aparatos y láminas para dibujo, procedente todo del taller del difunto artista: lo cual enriquece de un modo espléndido la sección respectiva de dichas escuelas y coloca el nombre de don Tomás Moragas entre los de las personas amantes de la cultura popular, objetivo que con afán persigue la mencionada institución».⁵²

Les Escoles del Districte Segon, com altres moltes escoles, rebien subvencions de l'Ajuntament, tal com consta a *La Vanguardia* de 23 de desembre de 1904 i de 6 de gener de 1907, en què es detallen les quantitats assignades entre els establiments d'ensenyament de Barcelona, a proposta de la Comissió Municipal de Governació. S'hi detalla que la quantitat adjudicada a les Escoles del Districte Segon el 1904 va ser de 350 pessetes,⁵³ i el 1907, de 1.500 pessetes.⁵⁴ L'Ajuntament de Barcelona va continuar donant aquesta darrera quantitat de 1.500 pessetes, almenys des de l'any 1907⁵⁵ fins al 1912.

Les Escoles del Districte Segon també donaren ajut econòmic a la publicació de la revista d'art, literatura i educació *Art Jove*. La revista tenia la seva redacció i administració a la Secció de Belles Arts de l'Ateneu de les Escoles Catalanes del Districte Segon, al carrer dels Mercaders, número 38.

⁵¹ *La Vanguardia*. Barcelona, 24 de febrer de 1905, p. 3.

⁵² *La Vanguardia*. Barcelona, 6 de desembre de 1906, p. 3.

⁵³ *La Vanguardia*. Barcelona, 23 de desembre de 1904, p. 2.

⁵⁴ *La Vanguardia*. Barcelona, 6 de gener de 1907, p. 3.

⁵⁵ AYUNTAMIENTO DE BARCELONA. *Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona*, año VI, 1907, p. 618.

Era dirigida per Sebastià Xanxo i va ser publicada quinzenalment entre el 15 de desembre de 1905 i el 31 d'octubre de 1906; en total se'n van publicar 22 números.

«Donem la benvinguda a aquesta entusiasta Revista, que vé tan plena de nobles desitjos, a contribuir al esplendor de la nostra renaxensa artística y literaria. Los treballs que publica en prosa ó en vers, deguts a joves, en sa major part ja altament coneguts en lo camp de les Lletres, les aspiracions que revela, lo criteri qui informa totes ses declaracions, atreuen desseguida per la sinceritat que demostran y fan esperar que la Revista tindrà una tan digna acullida com nosaltres voldríam».⁵⁶



Imatge 6: Portada de la revista Art Jove. Barcelona, núm. 1, 15-12-1905

⁵⁶ *Il·lustració Catalana*. Barcelona, 14 de gener de 1906, p. 30.

El primer número d'Art Jove sortia el 15 de desembre de 1905 amb una salutació, signada per la redacció, que transcrivim a continuació: «Som joves, nostre testa la corona l'hermosa aureola de las ilusions y esperansas, dintre'l pit flameja l'entussiasme, per nostres venas corre l'afany y'l neguit de la joventut que vol trevallar tot estimant; portar un grà de sorra en la renaixensa de la nostre llengua es nostre ideal. Vida y amor es nostre lema, vida per prosseguir el camí quin cim vejem il·luminat per el sol de la gloria, amor... a que no tenirne d'amor si la joventut ens esperona...

»Y per xo avuy al saludar á tothom, de tothom esperem y á tothom volem... al nostre entussiasme no hi cap la falsia, podrem equivocarnos perquè joves som, mes no'mentirem... Salut, y avant».⁵⁷

La portada de la revista quinzenal d'arts, literatura i ciències *Art Jove* tenia una capçalera mixta, amb un dibuix d'Anton Moya Carulla, de caràcter modernista, amb el títol de la publicació. En portades de números posteriors, a més dels membres del seu consell de redacció, s'hi podia veure una relació de distingits poetes, prosistes i crítics d'art que cooperaren en la revista, entre ells; Jeroni Estrany, Josep M. Folch i Torres, Salvador Genís i Bech, Àngel Guimerà, Antoni Bori i Fontestà, Aureli Capmany, Adelaida Ferré Gomis, Joana Vidal Tarragó, Josep Carner, Joaquim Ruyra i Joan Maragall.

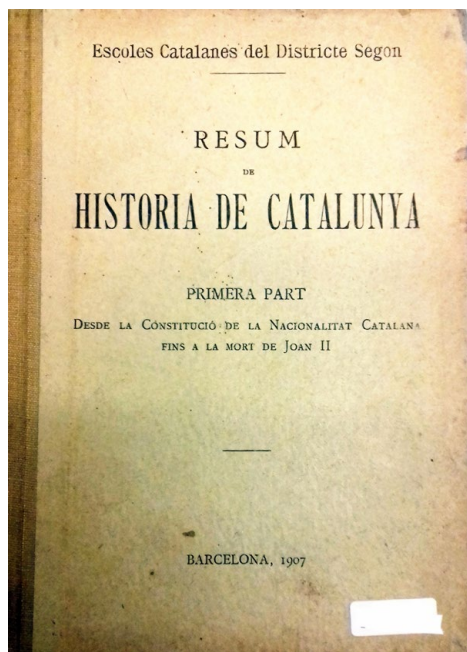
A les Escoles del Districte Segon, a més de la revista *Art Jove*, també s'havia fet la impressió dels llibres de text destinats a l'Escola Graduada. Per fer front a aquestes despeses, es feien actuacions dramàtiques o de l'orfeó per recaptar fons:

«En la última junta directiva celebrada por las “Escolas del districte segon”, se dio cuenta de muchos trabajos realizados; se tomaron varios acuerdos acerca de la adquisición de material de enseñanza, fijáronse los días de exámenes y reparto de premios; además se organizaron las clases recreativas y de adorno de la temporada de verano; por último, decidióse ponerse de acuerdo con don Luis Graner para celebrar en el teatro Principal el día 27 del actual a las nueve de la noche, una función de beneficencia, destinándose los ingresos a sufragar los gastos de impresión de volúmenes destinados a la “Escola” graduada. Tomarán parte en dicha función el cuadro dramático, la sección gimnástica, el Orfeón de las “Escoles del districte segon” y otros varios que no

⁵⁷ *Art Jove*. Barcelona, 1, 15 de desembre de 1905, p. 1.

recordamos, pero que contribuirán a amenizar dicho espectáculo ya de suyo simpático por el benéfico fin a que le dedican sus organizadores».⁵⁸

Aquests llibres, sobre la temàtica de les diferents assignatures de l'Escola Graduada, com per exemple *Resum de Història de Catalunya. Primera Part. Des de la Constitució de la Nacionalitat Catalana fins la mort de Joan II. Barcelona 1907*, es feien en un format petit (15 x10 cm).



Imatge 7: Portada del llibret de text de les Escoles del Districte Segon
Resum de Història de Catalunya. Barcelona 1907

Ja que hem esmentat l'Orfeó, creiem que ens cal destacar la figura del professor de música Joan Gibert i Camins, atès que la creació de l'Orfeó de les Escoles del Districte Segon va sorgir a conseqüència de la impartició de solfeig i cant als alumnes:

«Les lliçons de solfeig y cant, en rigor ja iniciades desde'l primer curs, han permès la fundació de l'Orfeó de les Escoles del Districte

⁵⁸ *La Vanguardia*. Barcelona, 18 de juny de 1907, p. 3.

Segon, branca ufanosa de l'arbre de la nostra institució que ha escampat arreu sava y perfum ab el ressò de cants populars, donant palesa mostra de la seva esplèndida creixença y volada al portar pel seu conducte la nostra iniciativa o la nostra cooperació a nombrosos actes de propaganda relativa a la cultura, beneficència y enaltiment de la pàtria». ⁵⁹

L'Orfeó va fer diverses actuacions, atès el que en deien els diaris i revistes d'aquell temps:

«Despierta gran interés entre los aficionados al arte musical, el concierto vocal e instrumental que las entidades artísticas reunidas “Orfeó Canigó”, de la sección musical del “Ateneu del districte Segon”, “Circol Musical Bohemi” y “Orfeó de les Escoles del Districte Segon”, celebrarán el miércoles próximo, día 8 del actual, a las nueve de la noche, en el teatro de Novedades, a beneficio del “Patronato de Cataluña para la lucha contra la tuberculosis”. El objeto caritativo de la mencionada fiesta, lo propio que lo selecto del programa que se ejecutará, explican que estén agotándose las localidades para el mencionado concierto, que según todas las probabilidades resultará un verdadero acontecimiento artístico». ⁶⁰

«Avuy, dissabte de Gloria, á 2/4 de 10, sessió única. L'orfeó de nois de les Escoles del Districte Segon, en obsequi als concurrents del teatre Principal cantarà algunes composicions del seu repertori». ⁶¹

Una altra de les persones que considerem més importants per les seves aportacions a les Escoles del Districte Segon és l'arquitecte Lluís Domènech i Montaner, ja que fou el creador de la senyera per a l'Orfeó. Aquesta era una senyera emblemàtica, tant en l'àmbit de l'Orfeó com de les Escoles mateixes. En el model de diploma que lliuraven les Escoles del Districte Segon estava representada aquesta senyera: «...la senyera de les Escoles fou feliçment estrenada en la memorable festa de l'homenatge de la Solidaritat Catalana celebrada el 20 de maig del darrer...». ⁶²

⁵⁹ ESCOLES DEL DISTRICTE SEGON. *Memòria: Presentada a la Junta General Extraordinària celebrada'l dia 13 de febrer de 1906*. Barcelona: L'Avenc, 1907, p. 10.

⁶⁰ *La Vanguardia*. Barcelona, 5 de novembre de 1905, p. 3.

⁶¹ *La Vanguardia*. Barcelona, 14 d'abril de 1906, p. 8.

⁶² ESCOLES DEL DISTRICTE SEGON. *Memòria: [...] 1906...*, op. cit., p. 13.

«Desde el día 14 del corriente, estará expuesta en el Salón Parés la “Senyera del Orfeó” de las “Escoles del districte segon” que resulta realmente una verdadera obra de arte, proyecto del arquitecto don Luis Doménech y Muntaner».⁶³

«Finalment, al mateix Saló, constituhint bonica manifestació decorativa, hi há la senyera per l'Orfeó infantil de les “Escoles del districte segon”, en quina confecció hi han estat a gran altura des de l'arquitecte Lluís Domènech a la senyoreta Ballescá, a la casa Malveyh y a ca'n Santamaria».⁶⁴

El fet de tenir Lluís Domènech i Montaner com a autor de la senyera de l'Orfeó era un privilegi.



Imatge 8: Diploma de les Escoles del Districte Segon amb la senyera de Domènech i Muntaner

Les dues juntes directives de les Escoles del Districte Segon i Sisè eren presidides per Ramon Monegal i Nogués, i fundades el 1904 i el 1906 respectivament, i és per això que tenien un cert paral·lelisme en el seu model edu-

⁶³ *La Vanguardia*. Barcelona, 12 d'abril de 1906, p. 5.

⁶⁴ *Il·lustració Catalana*, núm. 152, 29 d'abril de 1906, p. 269.

catiu: «Conforme anunciamos, el “Orfeo de las Escuelas del Distrito Segon” visitó anteayer por la mañana las del “Districte Sisè”, obsequiándolas con una sesión literario-musical, que resultó muy agradable. Formaban la primera parte un discurso de salutación por el joven don Juan Casas, quien recordó las principales glorias de Cataluña y la importancia de su lengua; la lectura de una poesía titulada: “A las noves escoles”, original de don E. Genís y Horta; la ejecución de varios ejercicios gimnásticos, dirigidos por el profesor don Andrés Arias; el monólogo: “Quan seré gran”, y el sainete: “El quarto de les rates”, éste y aquél desempeñados con el mayor acierto, y mereciendo todos los números prolongados aplausos. La segunda parte la constituían varios cantos, dirigidos por don Juan Gibert Camins, siendo cada uno de ellos muy aplaudido, y de una manera especial “La marruixa”, que obtuvo los honores de la repetición. Terminó tan agradable fiesta con un elocuente discurso pronunciado por don Ramón Monegal, cuyo señor hizo patente la necesidad que todos tenemos de contribuir, conforme a nuestra posición social, al fomento de las escuelas, procurando que en cada distrito de nuestra ciudad las haya como en el segundo y en el sexto. Recomendó a los vecinos de este último a que todos cooperen al mayor engrandecimiento de las mismas, por el positivo resultado que les han de reportar. Felicitó a las entidades domiciliadas en el local donde tuvo lugar tan hermosa fiesta, por los laudables fines que persiguen, y dio las más expresivas gracias a la numerosa y distinguida concurrencia que asistió al acto. El señor Monegal fue igualmente aplaudidísimo».⁶⁵

«Podem dir-vos que ha nascut una entitat germana de la nostra en el districte sisè, ab el propòsit de fomentar allí, com ho hem fet y ho farem aquí nosaltres, en la pròpia llengua, l'educació y l'instrucció populars».⁶⁶

En la mateixa línia, va ser elegit com a director de les Escoles del Districte Sisè el doctor Jeroni Estrany i Lacerna, i foren aquestes un dels primers centres escolars organitzats amb preocupacions tècniques de control físic, psicològic i pedagògic de l'alumnat.⁶⁷

⁶⁵ *La Vanguardia*. Barcelona, 12 de juny de 1906, p. 3.

⁶⁶ ESCOLES DEL DISTRICTE SEGON. *Memòria: [...] 1906... op. cit.*, p. 14.

⁶⁷ DOMÈNECH, Salvador. «La gran lliçó del mestre Enric Gibert Camins». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Barcelona, 33, 2019, p. 19.

Quan acabava el curs, es feia l'acte de lliurament de premis als alumnes:

«Hoy, a las diez de la mañana, en el teatro del Ateneo Obrero del distrito segundo (Mercaders, 40, principal), se procederá al reparto de premios a los alumnos de las Escoles del districte segon».⁶⁸

L'any 1914 es va celebrar el lliurament de premis als alumnes de les Escoles del Districte Segon juntament amb els alumnes de les Escoles del Districte Sisè: «El domingo próximo, a las tres y media de la tarde, las “Escoles del Districte Segon” y “Escoles del Districte Sisè” harán la fiesta de repartición de premios de fin de curso a sus discípulos, en el teatro Olimpo (Ateneo autonomista del distrito segundo), Mercaders, 49, habiendo invitado a las autoridades y entidades protectoras».⁶⁹

3. ELS HOMES I LA COLLITA

Com hem vist abans, el professorat era, sens dubte, el més important. Per aquest motiu es va triar com a primer director de les Escoles del Districte Segon l'insigne pedagog Salvador Genís i Bech, que, com recorda Pujol i Fabrelles:

«era autor de l'obra *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana*, una obra utilitzada en alguns centres escolars per introduir el català escrit, pretenent amb això, eliminar els mateixos efectes negatius de l'aprenentatge dels nens catalans en una llengua que desconeixien».⁷⁰

»Entre els professors de les escoles destaquem a: Fèlix Jové i Vergés; Lluís Tintoré i Torrens (Càlcul Mercantil i Tenidoria de Llibres); Antoni Caubet, Emili Turró o Lluís Borràs i Bestit, i també Caterineta Nieto (pàrvuls); Virgili (declamació); Borràs Bestit (dibuix industrial); Fruitós Piqué (Director de l'Orfeó Canigó) que amb el mestre Joan Gibert Camins tingueren a càrrec l'educació musical amb la cooperació de Esteve Monegal i Prat; Andreu Arias (gimnàs); Mr. Michel (francès); Pelegrí Talarn i Francesc Llorens (dibuix natural i decoratiu); Genís Mayolas i Ramon Armengol ajudants a teixits del professor Josep

⁶⁸ *La Vanguardia*. Barcelona, 22 de juliol de 1906, p. 3.

⁶⁹ *La Vanguardia*. Barcelona, 22 de juliol de 1914, p. 3.

⁷⁰ PUJOL, David. *Els orígens de l'escola catalana*. Barcelona: CEAC, 1998, p. 21.

Canal; Les senyorettes Vilaret, Dolors Estefanell (pàrvuls), Julieta Farnés i Maria; Lluís Artigas (elemental segon grau), Pau Valldeu, Francesc Guitart (pàrvuls) o Josep Serra (Caligrafia). Palau i Pallarola, van ser directors de les Escoles en la segona i tercera etapa. En la primera etapa també va col·laborar el mestre públic Emili Genís i Horta (elemental primer grau), fill de Salvador Genís i Bech».

Pel que fa al professor Josep Canal, la revista *Cataluña Textil*, a l'apartat corresponent a professorat català li dedica un article en el qual expressa el seu bon saber fer a les escoles:

«La floreciente y benemérita entidad Escoles del Districte segon es una de las que más y mejor se han distinguido en la acción de propagar y fomentar no solamente las enseñanzas primarias y elementales, sino que también las profesionales, porque ha tenido, no solo un hombre resumitivo o una personalidad impulsadora para unas y otras, sino que también ha podido contar con un entusiasta devoto por lo que a la enseñanza del tejido se refiere. Son ellos D. Ramón Monegal, su digno presidente, y D. José Canal, su laborioso director de sus clases del tejido».⁷¹

El concurs per a la provisió de professorat sortia publicat a la premsa:

«Quienes hayan solicitado tomar parte en el concurso para la provisión de plazas de maestro vacantes en las “Escoles del districte segon y quart”, se servirán presentar el día 24 de los corrientes, a las nueve de la mañana, en el local de las últimas (Carmen, 107, segundo)».⁷²

Pel que fa a la collita, és a dir, els exalumnes, l'any 1917 es va constituir l'Associació d'Antics Alumnes de les Escoles del Districte Segon, la qual va dur a terme activitats lúdiques i culturals amb els seus associats. L'associació va ser un lloc de cohesió i record de les persones que en van formar part.

«Mañana la Asociación de Antiguos Alumnos de las Escuelas del distrito segundo efectuará una excursión a Santa Coloma de Gramanet y a San Jerónimo de la Murtra. Punto de reunión: plaza de Palacio (Lonja), a las seis».⁷³

⁷¹ *Cataluña Textil. Revista Mensual Hispano-Americana*, tom II, 20. Badalona, 1908, p. 122.

⁷² *La Vanguardia*. Barcelona, 23 de setembre de 1910, p. 3.

⁷³ *La Vanguardia*. Barcelona, 29 de desembre de 1917, p. 3.

«El próximo domingo, la Sección de Deportes de la Asociación de Antiguos Alumnos de las Escuelas del distrito segundo, efectuará una excursión a la montaña Pelada, Tibidabo, Vallvidrera y San Pedro Mártir. Se saldrá a las cinco y media de la parada de los tranvías de Horta». ⁷⁴

Pel que fa als exalumnes, Ramon Aliberch destaca en el seu article «Historial de les nostres escoles»: «Un membre del Patronat i un alumne arribaren a les altes magistratures estatals i la majoria dels deixebles ocupen càrrecs de responsabilitat en el comerç, en la indústria, en la administració i en les lletres». ⁷⁵

Entre ells destaquem exalumnes vinculats a la pedagogia com són Pere Vergés i Farnés ⁷⁶ i Enric Gibert i Camins. ⁷⁷ En altres àmbits destaquem el poeta i escriptor Domènec Juncadella i Ballbé; l'escriptor Ramon Aliberch (1888-1965); l'autor dramàtic i editor Salvador Bonavia i Panyella, que publicà diverses comèdies a la revista *La Escena Catalana*, interpretades en teatres de Barcelona i Madrid; i Ernest Masses Forges, el meu avi, organitzador, promotor i directiu de la natació catalana i espanyola, cofundador, l'any 1913, del Club Natació Atlètic a la platja de la Barceloneta, l'any 1921, del Club Natación Atlético a Madrid, l'any 1931, del Canoe Natación Club a Madrid. L'any 1924 fou president de la Comissió d'Esport i Excursionisme del Casal Català a Madrid; i igualment fou fundador i president del Col·legi Nacional d'Àrbitres de Natació de la Federació Espanyola de Natació. ⁷⁸

4. EL FINAL DE LES ESCOLES

El 1921 les Escoles del Districte Segon van tancar i l'any 1955 l'edifici on estaven ubicades fou enderrocat.

⁷⁴ *La Vanguardia*. Barcelona, 12 d'abril de 1918, p. 4.

⁷⁵ ALIBERCH, Ramon. «Historial... op. cit., p. 7.

⁷⁶ BRASÓ, Jordi; CERCÓS, Raquel. «Pere Vergés Farnés 1896-1970: A Pedagogue of Leisure-Sport Competitions». *Apunts. Educación Física y Deportes*, 137, 2019, p. 11-16.
[https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/3\).137.01](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/3).137.01).

⁷⁷ «Enric Gibert i Camins». *L'Historial, els Homes i la Collita de les Escoles del Districte II. Edició íntima exclusivament destinada als professors i ex-alumnes*, Barcelona, 2, 1952, p. 10.

⁷⁸ MASSES, José María. «Los orígenes de la natación en Barcelona, en Madrid y por extensión en España...». *Athlos. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 19, 2020, p. 91-124. <http://museodeljuego.org/athlos-revista/>.

El 1950 es va crear una comissió amb la finalitat de fer l'any 1951 un homenatge als professors de les Escoles del Districte Segon i es va editar una revista de caràcter anual anomenada *L'Historial, els Homes i la Collita de les Escoles del Districte II*.

Aquest homenatge als professors de les Escoles del Districte Segon va sortir a la premsa i en transcrivim la crònica a continuació:

«Ayer tuvo lugar el homenaje que los antiguos alumnos de las Escuelas del Distrito II dedicaron a los profesores y protectores de aquella institución que funcionó del año 1904 al 1921.



Imatge 9: Edifici de les Escoles del Districte Segon.

Font: *L'Historial, els Homes i la Collita de les Escoles del Districte II*, 1951

»Primeramente, en la Iglesia parroquial de San Francisco de Paula, se dijo una Misa por el alma de las personas fallecidas que tuvieron relación con las Escuelas, siendo el celebrante el antiguo alumno de las mismas el padre escolapio Rdo. Alberto Singla, quien pronunció

una emotiva plàtica antes de distribuir la Sagrada Comunió a los numerosos asistentes.

»Más tarde, en la platea del centenario Teatro Olimpo, en cuyo edificio estaban instaladas las indicadas Escuelas y que ha de desaparecer muy pronto para dar paso a la avenida de la Catedral, se celebró un vino de honor, dedicado a los profesores supervivientes don Emilio Genís Horta, de Cultura General; don José Canal Campañá, de Teoría de Tejidos, y el maestro don Juan Gibert Camins, de Música, quienes ocuparon, acompañados del P. Singla y de distinguidas damas, los lugares presidenciales.

»Una vez leídas las adhesiones por el Secretario de la Comisión organizadora, don José Milá, el escritor don Ramón Aliberch pronunció un discurso de ofrenda, explicando la historia de las Escuelas; biografiando la figura de su primer director, el pedagogo Salvador Genís; leyendo un artículo de Joan Maragall, en que se trazaba la silueta del principal protector de la institución don Ramon Monegal Nogués; recordando las visitas que habían efectuado a las Escuelas intelectuales del valor de Azorín y Miguel de Unamuno, y el interés demostrado por las mismas por parte del malogrado don Eduardo Dato, y haciendo un bosquejo de la personalidad de los profesores presentes, que representaban a los que fueron y a los ausentes.

»A continuación, hicieron uso de la palabra varios de los asistentes, que ascendían a un centenar, siendo de destacar las intervenciones, llenas de espíritu, del poeta Domingo Juncadella y del autor teatral Salvador Bonavía.

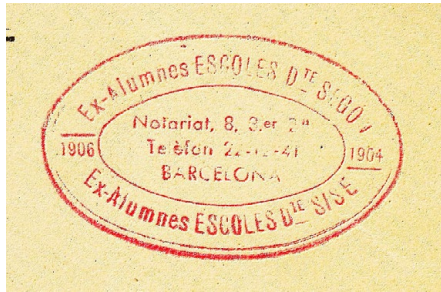
»El acto se dio por terminado a las dos de la tarde, siendo de destacar la presencia de ex alumnos que se desplazaron de fuera de Barcelona, uno de ellos don Ernesto Masses, que hizo el viaje ex profeso en avión desde Madrid, donde reside.»⁷⁹

⁷⁹ *Hoja del Lunes*. Barcelona, 13 de novembre de 1950, p. 3.



Imatge 10: Exalumnes de les Escoles del Districte Segon en l'homenatge als professors en 1951.
Font: L'Historial, els Homes i la Collita de les Escoles del Districte II, 1951

En anys posteriors es va continuar fent aquesta commemoració anual d'una manera conjunta amb els exalumnes de les Escoles dels Districtes Segon i Sisè, almenys fins a l'any 1956.



Imatge 11: Segell de l'Associació d'Exalumnes de les Escoles del Districte Segon i Sisè

5. EPÍLEG

Les Escoles del Districte Segon van desaparèixer físicament, però no en el nostre record, aquelles «grans escoles» que, com deia Ramon Aliberch, juntament amb l'Orfeó Canigó, van ser filloles de l'Ateneu Obrer del districte segon.⁸⁰

⁸⁰ ALIBERCH, Ramon. «El que fou l'Olimp». *L'Historial, els Homes i la Collita de les Escoles del Districte II*. Edició íntima exclusivament destinada als professors i ex-alumnes, Barcelona, 2, 1952, p. 10.

Unes escoles de les quals, potser amb la perspectiva del temps, no valorem el fet que un percentatge de les places ofertes eren destinades a fills d'obres residents en el districte segon i en les quals, a més d'escampar la cultura catalana, donant suport a la revista *Art Jove*, s'inculcava als alumnes un sentit solidari en benefici de les persones més desfavorides o malaltes.

Les Escoles del Districte Segon van ser modèliques, innovadores i necessàries en el seu moment històric. Donaven una formació integral pel que fa al desenvolupament de la persona, des del punt de vista mental i físic, incorporant al currículum, a més dels coneixements propis de l'ensenyament clàssic, la gimnàstica, el solfeig i el cant.

Van servir de base i exemple per a altres escoles, com les del Districte Sisè. Un format d'escola que es preveia exportar a altres districtes de Barcelona i poder fer, com deia Ramon Aliberch:

«Unes escoles, el més perfectes possible, arrelades en el més autòcton de l'ànima laietana. Després se'n farien a cada districte i a cada barri. N'hi hagueren al Districte VI, al Padró, impulsades pel doctor Geroni Estrany; al III, al Clot, al Poble Nou i al Poblet, al Ninot, però ja oferint una més disminuïda empena. Quan fossin moltes s'havia de constituir, com si diguéssim, una mena d'Universitat renovada».⁸¹

A més de la docència que s'impartia a l'Escola Graduada, també s'hi impartia una formació professional que va omplir un buit formatiu en aquella Catalunya tèxtil, amb un plantejament precursor de la formació professional dual que actualment es fa, és a dir, en sortien els professionals formats a l'aula i a l'empresa que el sector productiu necessitava, en aquest cas el sector tèxtil.

Acabem aquest treball amb les paraules amb què Joan Maragall finalitzava el seu article «De hombre a hombre» fent referència a les Escoles del Districte Segon: «..., y la humilde escuela de barrio se ha convertido en moderna escuela modelo y alta escuela de amor».⁸²

Nota final dels autors. En el present article, la transcripció de textos publicats en diaris en català i castellà ha respectat la forma com van ser escrits. No se n'ha fet ni la traducció ni la correcció ortogràfica.

⁸¹ ALIBERCH, Ramon. «Historial de les nostres escoles». *L'Historial, els Homes i la Collita de les Escoles del Districte II. Edició íntima exclusivament destinada als professors i ex-alumnes*, Barcelona, 1, 1951, p. 8.

⁸² MARAGALL, Joan. «De hombre a hombre». *Diario de Barcelona*, 267, 10 d'octubre de 1905, p. 10946.

ASSAJOS I ESTUDIS

Los festivales escolares de Educación Física
en la Barcelona de principios del siglo xx:
mitos y tradiciones inventadas de la educación
moderna y de la regeneración

*The school festivals of Physical Education in
Barcelona at the beginning of the 20th century:
myths and invented traditions of modern
education and regeneration*

Xavier Torrebadella Flix

xtorreba@gmail.com

Universitat Autònoma de Barcelona

Marta Mauri Medrano

mmauri@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Data de recepció de l'original: 1 de setembre 2022

Data d'acceptació: 15 d'octubre 2022

RESUMEN

El análisis de tres imágenes en torno a los festivales de educación física escolar celebrados en la Barcelona de principios del siglo xx invita a indagar sobre los mitos y las tradiciones inventadas de la educación moderna. La crítica dialéctica a la que

sometemos las imágenes permite deconstruir la realidad visual, revelando las contradicciones sociales que se escondían detrás de estos festivales. En estos festivales, además de resaltar el valor social de la educación física, se manifiestan las voluntades de cimentar una conciencia nacional, asumiendo la argumentación idealizada que la modernidad, la regeneración y el progreso del país residía en una juventud sana y robusta. Concluimos que estos festivales de educación física formaban parte de una invención estética y del mito que revelaba el triunfo moral de una clase dominante y complaciente consigo misma.

PALABRAS CLAVE: Festivales, educación física, educación moderna, regeneración, patriotismo

ABSTRACT

The analysis of three images of the school physical education festivals held in Barcelona at the beginning of the 20th century invites us to investigate the myths and invented traditions of modern education. The dialectical critique to which we subject the images allows us to deconstruct the visual reality, revealing the social contradictions that were hidden behind these festivals. In these festivals, in addition to highlighting the social value of physical education, the will to cement a national consciousness is manifested, assuming the idealised argument that the modernity, regeneration and progress of the country resided in a healthy and robust youth. We conclude that these physical education festivals were part of an aesthetic invention and myth that revealed the moral triumph of a dominant and self-satisfied ruling class.

KEYWORDS: festivals, Physical education, modern education, regeneration, patriotism.

RESUM

L'anàlisi de tres imatges al voltant dels festivals d'educació física escolar celebrats a la Barcelona de principis de segle xx convida a indagar sobre els mites i les tradicions inventades en l'educació moderna. La crítica dialèctica a la qual sotmetem les imatges permet deconstruir la realitat visual, revelant les contradiccions socials que s'amagaven darrere d'aquests festivals. En aquests festivals, a més de ressaltar el valor social de l'educació física, es manifesten les voluntats d'establir una consciència nacional,

assumint l'argumentació idealitzada que la modernitat, la regeneració i el progrés del país residia en una joventut sana i robusta. Concloem que aquests festivals d'educació física formaven part d'una invenció estètica i del mite que revelava el triomf moral d'una classe dominant i complaent amb ella mateixa.

PARAULES CLAU: Festes, educació física, educació moderna, regeneració, patriotisme

I. INTRODUCCIÓN

Los conflictos de la lucha de clases en la Barcelona de principios del siglo XX marcaron muchas de las crispaciones políticas inspiradas por el regeneracionismo finisecular. La conciencia nacional en la población española estaba muy poco cohesionada y existía una fragmentación social como consecuencia de los grandes desequilibrios económicos. Los sueldos de la clase trabajadora se hallaban muy por debajo de sus necesidades de subsistencia. Mientras, opuestamente, crecía una burguesía que incrementaba sus rentas y patrimonios a costa de la explotación obrera.

Barcelona representó un modelo genuino de esta dialéctica social en la lucha de clases, por lo que también sufrió las consecuencias caóticas de la situación.¹ La Barcelona en crecimiento, abierta, europea, cosmopolita y civilizada se mostró teñida de revueltas y de protestas ideológicas de todo tipo: nacionalistas, antimilitaristas, antirreligiosas y obreras. La lucha de clases se expresaba en las calles con toda su virulencia y se materializaba con la creación de la Confederación Nacional de Trabajadores (CNT), fundada en 1910 para otorgar unidad al movimiento obrero de signo libertario. La división social era palpable y las diferencias entre pobres y ricos se hacían extremas.

En este contexto había que añadir la anti-popularidad de la guerra de Marruecos, que se encarnizaba especialmente con los jóvenes de la sociedad más desfavorecida y, que, en definitiva, eran los que acudían a *morir por España*, dejando a sus familias más pobres de lo que aún eran. Todo este

¹ EALHAM, Chris. *La lucha por Barcelona: clase, cultura y conflicto, 1898-1937*. Barcelona: Alianza, 2005; GONZÁLEZ CALLEJA, Eduardo. *La razón de la fuerza: orden público, subversión y violencia política en la España de la Restauración (1875-1917)*. Madrid: CSIC, 1998; Paz, Abel. *La Barcelona rebelde: guía de una ciudad silenciada*. Barcelona: Octaedro, 2003.

ambiente afectaba también a la infancia, a los distintos regímenes de escolarización y, en especial, a las formas de concebir la educación física y los ejercicios gimnásticos. Así, por ejemplo, a principios de siglo xx se constituían los primeros campeonatos del fútbol escolar, organizados por entidades como el FC Barcelona, retomaban impulso los batallones escolares, se constituía la Asociación de Los Exploradores de España (*Boy-Scouts*) y, también, se extendía el dominio de la metodizada, rígida e higiénicamente moralizante gimnasia sueca.²

Todas estas disciplinas pedagógicas de la corporalidad –técnicas de control de las subjetividades–, dentro y fuera de la escuela, fueron *racionalmente* concebidas en el «nuevo arte de gobernar» y de mejorar la raza, es decir, para encauzar la buena conducta de las futuras generaciones o, dicho de otro modo, para solventar las complicaciones instructivas de aquella infancia que era imaginada como peligrosa.³ Los problemas de la infancia llevaron a impulsar iniciativas eufemísticas de la clase burguesa cuya intención era la de minimizar los efectos producidos por la corrupción urbana –alcoholismo, delincuencia, prostitución, mendicidad y miseria– que afectaban especialmente a una gran parte de la población infantil sin escolarizar y que sufría los abusos del mundo adulto.⁴

La escolarización de la infancia y de la juventud marcaba la posición social. Los colegios religiosos protagonizaron una representación del estilo de vida burgués; los colegios de los padres Escolapios y de los Hermanos de las Escuelas Cristianas –Colegio Condal y Nuestra Señora de la Bonanova– representaban los emblemáticos paradigmas jerarquizados de clases. Entre esta distinción, la «manifestación de la raza» se hacía pública a través del deporte, símbolo idealizado de un modelo de educación modernista. En estos colegios, los festivales de las escuelas Pías y de otros colegios religiosos,

² TORREBADELLA, Xavier. «La aportación bibliográfica de Joan Bardina a la educación física moderna (1911-1939)». *Cabás*, 9 (2013), p. 1-22; TORREBADELLA, Xavier. «Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931)». ODEP. *Revista Observatorio del Deporte*, 1, 1, (2015), p. 32-70; TORREBADELLA, Xavier. «La escolarización de la educación física. Un análisis de cinco imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo xx (1910-1913)». *Revista Brasileira de História da Educação*, 20 (2020).

³ VARELA, Julia. «Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal». En POPKEWITZ, Thomas S, FRANKLIN, Barry y PEREIRA, Miguel Ángel (comp.), *Historia cultural y educación*. Barcelona: Pomares, 2003, p. 127-145.

⁴ BEMBO, Max. *La mala vida en Barcelona*. Barcelona: Maucci, 1912.

como bien indican Bantulà, Bosom, Carranza y Monés,⁵ hacían gala de su visibilidad en la prensa católica y burguesa de la época, inclusive también en las publicaciones deportivas.

Las imágenes de la época sobre la educación física escolar encierran una memoria histórica repleta de signos que describen las relaciones sociales y de poder del momento que pueden ser susceptibles para el estudio del pasado.⁶ Una manera de interrogación de la historia de la educación a través de las imágenes invita, como así consideran algunos autores,⁷ a experimentar la indagación hacia nuevos relatos para conceptualizar e interpretar la escolarización moderna.

En este alcance, la nueva mirada de la imagen, desde el giro visual como texto sujeto a una interpretación⁸ debería proporcionar un discurso metacrítico, es decir, que descubriese y profundizarse en los dispositivos de dominación que configuraron la educación como campo de disciplinas conducentes hacia la sociedad disciplinar⁹. Sobre este constructo, el objeto de estudio de este artículo no es otro que el de analizar tres imágenes desde la sociología crítica, poniendo el sello interpretativo en la mirada histórico-genealógica expuesta por Foucault.¹⁰ Dicho de otro modo, hacer del giro visual un medio de análisis para volver la mirada hacia al pasado y hacer visible hoy, la forma en que se construyeron las *invisibilidades* del ayer.

⁵ BANTULÀ, Jaume, BOSOM, Núria., CARRANZA, Marta, y MONÉS, Jordi. *Passat i present de l'educació física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1997.

⁶ TORREBADELLA, Xavier. «La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX». *Historia Social y de la Educación*, 6, 1 (2017), p. 78-108.

⁷ Vid. BRASÓ, Jordi. «Historia y pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). Estudio icónico-hermenéutico». *Historia Social y de la Educación*, 6, 3 (2017), p. 226-260; GROSVENOR, Ian. «En el “Colegio de Ciencias Morales”: espacios, sentidos y emociones en la historia de la educación urbana», *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 3, 5 (2015), p. 1-25; LOMAS, Carlos. *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Octaedro, 2011; ROUSMANIERE, Kate. «Questioning the visual in the history of education». *History of Education*, 30, 2 (2001), p. 109-116; TORREBADELLA, Xavier. «La escolarización de la educación física... *op. cit.*

⁸ COLLELDEMONT, Eulalia. *Investigar la historia de la educación con imágenes*. Vic: Eumogràfic: MUVIP, 2014; MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis. «Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia». *Historia y Memoria de la Educación*, 5 (2017), p. 73-155; NÓVOA, Antonio. «Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto». En POPKEWITZ, Thomas S, FRANKLIN, Barry y PEREIRA, Miguel Ángel (comp.), *Historia cultural y educación*. Barcelona: Pomares, 2003, p. 61-84.

⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.

¹⁰ ÁVILA-FUENMAYOR, FRANCISCO. «El concepto de poder en Michel Foucault». *A Parte Rei*, 53, (2007), p. 1-16; VARELA, Julia. «Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas... *op. cit.*

Es precisamente sobre este enfoque, del mismo modo que aborda Depaepe,¹¹ que participamos de la opinión en torno a la ineludible desmitificación de la educación del pasado; toda una labor que se nos presenta interminable, motivo por el cual no se puede desatender su acérrima y permanente revisión, (de)construyendo –re-inventando– las historias –y los discursos– que la han construido y que aún sostienen esa educación.¹²

Igualmente, como señala Pérez Vejo,¹³ distinguimos el poder que tienen las imágenes visuales para coadyuvar a la reconstrucción del imaginario social del momento histórico. El poder simbólico que contienen pone al descubierto el interfaz comunicativo de la historia, facilitando la reconstrucción de los textos narrativos y códigos en los que las imágenes fueron tomadas. Tanto es así, que el historiador puede ser «capaz de expresar, y entender, incluso aspectos no conscientes del imaginario colectivo».¹⁴

«Si queremos saber cómo una sociedad “era” es muy posible que el vestigio más apropiado no sean las imágenes sino otro tipo de documentos; pero si queremos saber cómo una sociedad se veía a sí misma y al mundo que la rodeaba, la trama en que articulaba sus creencias colectivas, las mentalidades que permitían funcionar y legitimar determinadas estructuras sociales y políticas, las identidades colectivas que hacían a los individuos sentirse miembros de una comunidad política o social y, en definitiva, el cúmulo de ideas preconcebidas y prejuicios morales a partir de los que toda sociedad se articula, las imágenes se convierten en un vestigio imprescindible y en muchos casos único».¹⁵

Como indica Francesca Comas,¹⁶ la imagen fotográfica como fuente histórica nos plantea la necesidad de desarrollar métodos de análisis distintos

¹¹ DEPAEPE, Marc. *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro, 2006.

¹² TORREBADELLA-FLIX, Xavier. «La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física». *Espacio, Tiempo y Educación*, 4, 1 (2017), p. 1-41.

¹³ PÉREZ VEJO, Tomás. «Imágenes e historia social: una reflexión teórica». En CAMACHO, Enrique (coord.). *El rebelde contemporáneo en el Circuncaribe: imágenes y representaciones*, México: Edere, 2006, p. 65-82; PÉREZ VEJO, Tomás. «¿Se puede escribir historia a partir de imágenes?: El historiador y las fuentes icónicas». *Memoria y Sociedad*, 16, 32 (2012), p. 17-30.

¹⁴ PÉREZ VEJO, Tomás. «¿Se puede escribir historia a partir de imágenes?... op. cit., p. 25.

¹⁵ PÉREZ VEJO, Tomás. «¿Se puede escribir historia a partir de imágenes?... op. cit., p. 25.

¹⁶ COMAS RUBÍ, Francesca. «Fotografia i història de l'educació». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15 (2010), p. 11-17.

de los que se habían utilizado hasta entonces para el análisis documental. Hay que tener en cuenta que las fotografías de contextos educativos normalmente no nos aportan una imagen objetiva o imparcial del hecho educativo: deben analizarse e interpretarse más allá de lo que uno puede ver a simple vista.

Presentamos tres imágenes localizadas en la prensa histórica de la época. Dos han sido localizadas en la hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España (BNE) y, una, en Arxiu de Revistes Catalanes Antiques (ARCA). Las imágenes se ubican en torno a los Festivales de Educación Física escolares celebrados en Barcelona durante los años 1911 y 1912. La primera imagen corresponde al Festival de Educación Física en la Plaza de Toros de Las Arenas, en 1912; la segunda, es el Festival Educación Física de los PP. Escolapios de Sarriá, en 1911, y, la tercera, corresponde al Festival Gimnástico de las Escuelas Salesianas de Artes y Oficios de Sarriá, en 1912.

2. CONSTRUIR LA MASCULINIDAD Y DISCIPLINAR LA CORPORALIDAD

La influencia de la civilización grecolatina en Occidente es omnipresente en muchísimos rasgos *culturales*. Uno de ellos, y de especial significación moderna, tiene su invención en los tiempos de la revolución francesa al reemplazar las fiestas religiosas por las festividades decadarias que fueron institucionalizadas como culto litúrgico de exaltación a las libertades y victorias nacionales. Sobre ello tratan Betancor y Vilanou¹⁷ y manifiestan que el ritual decenario se organizó a partir de la vinculación de tres elementos: «el ceremonial festivo, el ejercicio físico y el discurso moral y patriótico». De aquí que también debamos analizar en estas manifestaciones festivas la germinación ideológica, los «símbolos y los rituales o prácticas colectivas comunes» a la concienciación de las comunidades imaginadas.¹⁸ Así, y siguiendo a Hobsbawm y Ranger,¹⁹ consideramos que los movimientos gimnástico-deportivos modernos utilizaron los festivales y las celebraciones públicas para inventar tradiciones y construir mitos, en cuyos orígenes se asienta el poder burgués de la cultura

¹⁷ BETANCOR, Miguel Ángel, y VILANOU, Conrad. «Fiesta, gimnasia y república: lectura espartana de tres modelos estatistas de educación física (Platón, Rousseau y el jacobinismo revolucionario)». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 14-15 (1995), p. 81-100 (99).

¹⁸ HOBSBAWM, Eric. *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica, 2013, p. 80.

¹⁹ HOBSBAWM, Eric y RANGER, Terence. *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 1986.

dominante que pretende construir nacionalidades a través de la cohesión de una memoria colectiva.²⁰

En España, los desfiles y las exhibiciones gimnásticas públicas tienen sus antecedentes contemporáneos en el marco educativo del Real Instituto Militar Pestaloziano (Madrid, 1806-1808) y, durante el Trienio Liberal (1820-1823), con la organización del batallón infantil del Instituto Gimnástico-Militar que dirigía el capitán Miguel Roth en Barcelona.²¹ En Europa, las grandes manifestaciones gimnásticas de culto nacional se originaron a partir de 1871, como en el caso de Francia y Alemania,²² entroncándose con los escenarios bélicos nacientes de la guerra Franco-Prusiana, aspecto que no fue menos en el continente americano y países como Argentina, Chile, Colombia o Estados Unidos²³ cuya impronta militar forjaba en la educación física la construcción de las nacionalidades.

Hay que destacar, además, las grandes celebraciones gimnásticas que se dieron en Bohemia y que partían del movimiento sokol que edificó Myroslav Tyrš (1832-1884), y cuya influencia en Cataluña generó un poderoso atractivo en algunas organizaciones juveniles.²⁴ El primer *slet* o concentración gimnástica sokol se celebró en Praga en 1882 y, en 1938, se realizó el más

²⁰ ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993; MOSSE, George. La nacionalización de las masas. Simbolismo político y movimiento de masas en *Alemania desde las Guerras Napoleónicas al Tercer Reich*. Madrid: Marcial Pons, 2005.

²¹ TORREBADELLA, Xavier. *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX* (Col·lecció Espai/Temps). Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida, 2013.

²² CARITEY, Benoît y KRÜGER, Michael. «Les fêtes nationales de gymnastique en Allemagne et en France (1860-1914)». En GOUNOT, André, DENIS, Jallat y CARITEY, Benoît *Les politiques au stade. Étude comparée des manifestations sportives du XIXe au XXI siècle*, p. 31-54, Pres Universitaires de Rennes, 2007.

²³ MORENO GÓMEZ, William. «Escuela, cuerpo y milicia, historias de un redoble, de un simulacro que no termina». *Educación en Revista*, 33 (2009), p. 93-110; MORENO GÓMEZ, William. «Milicia y escuela: proxémica icónica de los juegos de guerra (Apuntes prosaicos para una genealogía de la educación física en Antioquia)». *Revista Educación y Pedagogía*, 17, 42 (2005), p. 101-119; PEISTER, Gertrud. *Gymnastics, a transatlantic movement: From Europe to America*. London-New York: Routledge, 2011; SCHARAGRODSKY, Pablo. «La constitución de la educación física escolar en Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX». En SCHARAGRODSKY, Pablo (coord.), *La invención del 'homo gymnasticus'. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, p. 299-320, Buenos Aires: Prometeo, 2011; TORO, Pablo. «Toy soldiers: the armed body of Chilean students. Military instruction and shooting lessons in schools (Ca. 1880-Ca. 1930)». *Encounters in Theory and History of Education*, 17 (2016), p. 77-91.

²⁴ TURRÓ, Guillem y VILANOU, Conrad. *La pedagogia esportiva de la Federació de Joves Cristians de Catalunya (1931-1936)*. Barcelona: Claret Editorial, 2013.

grande de todos ellos, con una participación de 250.000 gimnastas.²⁵ Este tipo de espectáculos de exaltación nacional fueron imitados por la mayoría de los países vecinos ²⁶ y, en España, su máximo desarrollo se alcanzó en la dictadura del general Francisco Franco con las Demostraciones Sindicales.²⁷

En el caso de España, los festivales gimnásticos-deportivos tienen su origen contemporáneo en las manifestaciones de índole regeneracionista que organizaba en Barcelona la Federación Gimnástica Española (FGE) a principios del siglo xx.²⁸ En septiembre de 1900 (coincidiendo con las celebraciones patronales de Nuestra Señora de la Mercè), con motivo de la Asamblea y Fiestas Federales de la FGE, el Comité provincial de Barcelona organizó diferentes eventos deportivos de carácter público (tiro, ciclismo, carreras a pie, riscat –o marro–, gouret –o hockey–, foot-ball y gimnasia), con la intención de propagar la cultura deportiva entre la población. El 24 de septiembre se celebró un Festival Gimnástico en la explanada de la antigua Ciudadela del Parque. Los alumnos de los gimnasios de Bricall, Santanach, Tolosa y Llaverías presentaron una demostración de ejercicios de gimnástica higiénica y, posteriormente, disputaron un concurso de gimnástica artística (ejercicios en aparatos de paralelas, anillas y trapecio). Este mismo día se procedió a la exhibición gimnástica, de ejercicios de conjunto, realizada por un centenar de niños de las escuelas municipales, que dirigidos por el Sr. Bricall, se presentaron perfectamente uniformados con pantalón azul, camiseta blanca –con las iniciales bordadas de la FGE– y faja encarnada.²⁹ Al finalizar estos ejercicios, la comisión de damas, presidida por la respetable Sra. D^a Trinidad Ruiz de Rodríguez Méndez «y un grupo de angelicales y bellísimas señoritas», ofreció a cada uno de los niños de las escuelas municipales unos «sandwichs, cajitas de bizcochos y botellitas de leche esterilizada, que aquellas tiernas criaturas recibían con gran complacencia y demostración de gratitud».³⁰

²⁵ ESPARZA, Daniel. «Miroslov Tyrs y el Sokol». *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8, 27 (2012), p. 103-105.

²⁶ CARR, G. A. «The Spartakiad: Its Approach and Modification from the Mass Displays of the Sokol». *Canadian Journal of History of Sport*, 18, 1 (1987), p. 86-96.

²⁷ LÓPEZ GALLEGOS, Silvia. «El deporte como forma de control social: la actividad de la Obra Sindical de Educación y Descanso durante el franquismo». *Historia, trabajo y sociedad*, 3 (2012), p. 81-114.

²⁸ LLAVERÍAS, Amadeo. «Gimnasia de adorno». *La Vanguardia*, 17 de abril de 1911, p. 9; Torrebaddella, Xavier. «Regeneracionismo e impacto de la crisis de 1898 en la educación física y el deporte español». *Arbor*, 190, 769 (2014) a173.

²⁹ Festival Gimnástico (1900, 30 de septiembre), *Los Deportes*, p. 618.

³⁰ Festival Gimnástico (1900, 30 de septiembre), *Los Deportes*, p. 618.

Esta escenificación se mostraba como propaganda de la clase burguesa, la cual deseaba visibilizar públicamente su contribución de beneficencia al llamado problema social de la ciudad. Así, los escolares de las escuelas municipales se presentaban ante la ciudadanía para evidenciar la eficacia de la enseñanza gimnástica, es decir, para demostrar fehacientemente como la instrucción lograba el dominio y el orden sobre la infancia. Con ello también se demostraba el poder *civilizador* de una ciudad que pretendía mostrarse ante sí misma compasiva con los hijos de clase obrera.³¹

El gimnasiarca Amadeo Llaverías,³² habitual redactor de la sección gimnástica en la revista *Los Deportes*, resaltaba los colegios de Barcelona que dieron inicio a los festivales gimnásticos –o de educación física–. Citaba que el primero de ellos fue el Colegio de Nuestra Señora de la Bonanova, en 1903, al que le siguió el Colegio Condal y los Escolapios de Sarriá, en 1907, y el Centro Obrero e Instructivo de Hostalfrancs, el Circulo Deportivo Don Bosco, la Sociedad Francesa Patrie y las Escolapios de Ocata, en 1909. Estos colegios remataban el curso con una celebración de puertas abiertas donde presentaban sus mejores combinaciones de «programas de gimnasia sueca, de juegos y gimnasia infantil, de gimnasia respiratoria, de evoluciones militares, de gimnasia rítmica y hasta de deportes con algunos números de gimnasia de adorno, que es el verdadero deporte gimnástico».³³

Pero como ya hemos citado, en Barcelona también se organizaban otros festivales gimnásticos que no estaban protagonizados por los niños ricos. También los desamparados, los hijos de la clase obrera se presentaban públicamente para mostrar el encauzamiento de su buena conducta. Uno de ellos fue el realizado el 16 de junio de 1907, en la plaza de Armas del parque de la Ciutadella, organizado por el Ayuntamiento y dirigido por el profesor Andrés Arias, cuyos protagonistas eran 1.000 escolares del Asilo Duran (menores delincuentes), la Casa de la Maternidad y las Escuelas Catalanas del distrito II y VI.³⁴

³¹ TORREBADELLA, Xavier. «Orígenes de la educación física en las escuelas públicas: El caso particular del Ayuntamiento de Barcelona durante el siglo XIX». *Cabás*, 13 (2015), p. 38-64; TORREBADELLA, Xavier y BRASÓ, Jordi. «Barcelona y el problema de la educación física en la primera enseñanza a principios del siglo XX. Las Escuelas Catalanas del Distrito VI». *Revista Brasileira de História da Educação*, 17, 2 (2017), p. 149-192.

³² LLAVERÍAS, Amadeo. «Concursos escolares de Gimnástica», *Gran Vida*, 1 de septiembre de 1910, p. 279.

³³ LLAVERÍAS, Amadeo. «Gimnasia de adorno», *op. cit.* p. 9.

³⁴ Los Deportes (1907, 22 de junio). Gimnasia. *Los Deportes*, p. 685-686; El Mundo Deportivo (1907,

En España estos festivales fueron el preludio de las manifestaciones gimnástico-deportivas tan representadas durante el siglo xx, ya fuese en tiempos de dictadura, la II República o el posfranquismo. Entre estos festivales hay que destacar el celebrado el domingo 16 de abril de 1916, en el Campo de la Sociedad Gimnástica Española ante SS. MM. los Reyes Alfonso XIII y Doña Victoria. En este festival, que dirigió el Capitán Augusto Condo, participaron la Academia de Infantería, el Asilo de huérfanos de la Guardia Civil, las escuelas Aguirre, el Colegio Nuestra Señora del Pilar, las Escuela Pía de San Antón y los Exploradores de España (*Boy-Scouts*), además de otras entidades y asociaciones.³⁵ El festival fue toda una demostración de *exaltación racial*, patriótica y militar que, en pleno desarrollo de la I Guerra Mundial, hacía la ostentación de un país que, paradójicamente, era el que menos había invertido en la educación física de los ciudadanos.³⁶

Así mencionaba el Capitán Augusto Condo sobre la intención de la Sociedad Gimnástica Española de instituir una Fiesta de la raza: «no constituyen un mero pasatiempo los festivales gimnásticos, pues son más bien demostraciones de la fortaleza y de la cultura de una raza».³⁷

2.1. Festival de Educación Física en la Plaza de Toros de Las Arenas

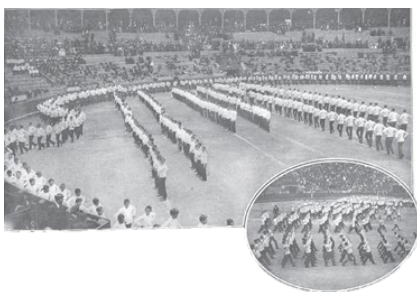


Imagen 1. *La Ilustración Artística*, 22 de abril de 1912. Localización: BNE.

13 de junio). Fiesta Infantil. Gimnástica Escolar. *El Mundo Deportivo*, p. 5.

³⁵ CONDO, Augusto. *Sociedad Gimnástica Española Festival de Educación Física – 1916*. Madrid: Imp. Alemana, 1916; L. L. (1916, 27 de abril). Gran Festival Educación Física. *El Liberal*, p. 3; MARTÍNEZ, C. (1916, abril y mayo). Festival de Educación Física, 1916. *Gran Vida* (154), p. 79-82; (155) p. 99-101.

³⁶ TORREBADELLA, Xavier. «España, regeneracionismo y deporte durante la I Guerra Mundial». *Athenae Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16, 1 (2016), p. 237-261; TORREBADELLA, Xavier. «Regeneracionismo e impacto de la crisis... *op. cit.*

³⁷ CONDO, Augusto. *Sociedad Gimnástica Española Festival de Educación... op. cit.*, p. 4.

En Barcelona, del 8 al 13 de abril de 1912, tuvo lugar el Primer Congreso Español de Higiene Escolar (1913), organizado por la Academia de Higiene de Cataluña y la Asociación Protectora de Amigos de la Enseñanza de Barcelona.³⁸ Uno de los temas más destacados se centró en la educación física y varias intervenciones aconsejaron la inclusión escolar de los ejercicios corporales más saludables y conformes al desarrollo infantil.³⁹ Este Congreso trataba de ofrecer una respuesta a las demandas higiénico-pedagógicas que el sector médico venía reclamando desde finales del siglo XIX.⁴⁰

Con el siglo XX se desarrolló una diligente protección de la infancia, cuyo sentido adquiriría una especial significación a raíz de la influencia internacional y la propagación del discurso de Ellen Key.⁴¹ Por otro lado, la coyuntura socioeconómica del momento encuadraba un conflicto que, en el imaginario colectivo, abordó y buscó soluciones a las preocupaciones degeneracionistas,⁴² pero también, a las latentes amenazas obreras y a la lucha de clases, que se había declarado abiertamente enemiga de la burguesía. En esta situación, la sociedad barcelonesa articuló soluciones para minimizar el efecto contagioso de la corrupción y la degeneración social del espacio obrero. Iniciativas filantrópicas como las escuelas catalanas del Distrito II y VI, la Junta de Protección a la Infancia y la Obra de Max Bembo fueron encaminadas en este sentido.⁴³

Como veremos, uno de los actos más emblemáticos del citado Congreso de Higiene fue el Festival de Educación Física. Se trataba de una escenificación gimnástica en la Plaza de Toros de las Arenas, de varios centenares de escolares; un acto que asentaba en el imaginario colectivo la conciencia de la obra social

³⁸ BERNABEU-MESTRE, Josep, ESPLUGES, Josep Xavier, y GALIANA, María Eugenia. «Higiene y pedagogía: El primer Congreso Español de Escolar (Barcelona, 1912)». EN PERDIGUERO, Enrique (Comp.), *Salvad al niño: Estudios sobre la protección a la infancia en la Europa Mediterránea a comienzos del siglo XX*, p. 251-269, Valencia: Seminario de Estudios, 2004.

³⁹ Editorial (1912, 22 de abril). Barcelona.- Festival de Educación Física... *La Ilustración Artística*, p. 283.

⁴⁰ GALERA, Antonio. «Educación física y protección de la infancia en la I Restauración (1875-1931). Regulaciones laborales e instituciones complementarias escolares». *Cabás*, 13 (2015), p. 1-37.

⁴¹ KEY, Ellen. *El siglo de los niños. tomo I/ tomo II*. Barcelona: Herrich y Ca, 1906.

⁴² CAMPOS, Ricardo. «La teoría de la degeneración y la medicina social en España en el cambio de siglo». *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 21 (1998), p. 333-356.

⁴³ SÁNCHEZ-VALVERDE, Carlos. *La Junta de Protección de la Infancia de Barcelona, 1908-1985. Aproximación y seguimiento histórico*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2009; TORREBADELLA, Xavier y BRASÓ, Jordi. «Barcelona y el problema de la educación física...», *op. cit.* TORREBADELLA-FLIX, Xavier. «Filantropía, educación y fútbol: la obra benéfica de Max Bembo en Barcelona (1907-1922)». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6, 2 (2017), p. 177-199.

y cultural *bien hecha*. En el citado Festival, los alumnos participantes más destacados pertenecían a la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (Hermanos de La Salle). En Barcelona se destacó el Colegio de Ntra. Sra. de la Salle de la Bonanova, que inició sus funciones en 1889. Desde sus inicios, las prácticas físicas fueron asiduas. Sus magníficas instalaciones, un gimnasio y campos de juego al aire libre permitían que la educación física se realizase en unas excelentes condiciones. Como en el resto de los colegios de su clase se organizaron importantes festivales y campeonatos deportivos, al menos desde 1903.⁴⁴ Esta tradición dio al Colegio una meritisima reputación deportiva durante los años del franquismo.⁴⁵

El Colegio de Nuestra Señora de la Bonanova favorecía juegos que simulaban los combates de la guerra o «ludus pro Patria».⁴⁶ Uno de estos juegos, realizado entre bandos, fue el protagonizado en el Festival de 1907, que consistía en «combates encarnizados con pelotas, manejando escudos de defensa»,⁴⁷ es decir, un juego en el que había que demostrar, públicamente, la astucia, la fuerza y la hombría.

En 1909, con motivo de una «Gran Fiesta Sportiva», el Duque de La Salle de Rochemaure ofreció una conferencia a los alumnos del colegio en la que remarcó la influencia que ejercían los deportes en el carácter de los jóvenes:

«Cultivar pues, las fuerzas corporales, al tiempo que se desarrolla la inteligencia. Es indispensable, tanto como sea en vuestras facultades, retroceder a los más léganos límites posibles, vuestra dureza física, vuestras energías motrices, pues cuando el árbol está sano y vigoroso, es cuando mejores y más gustosos frutos produce.

Los deportes os ofrecerán una hora de ejercicios apropiados a vuestra edad y fuerzas, un alivio dichoso, después de la fatiga mental. Los dos esfuerzos, el físico y el intelectual, legos de ser antagonistas, al contrario, en una pacificadora armonía, que la razón y la ciencia vienen a pregonar.

Incrementando vuestra fuerza y endurecimiento, doblando vuestra habilidad y dominio propio, la práctica de los deportes amplificará

⁴⁴ LLAVERÍAS, Amadeo. «Concursos escolares de Gimnástica... *op. cit.*

⁴⁵ SEGÚ, Josep y SANTAULÀRIA, Joan. *Cent anys de la Salle Bonanova (1889-1989)*. Barcelona: Monogràfics Joan Santaaulària Editor, 1989.

⁴⁶ BLANCO, Rufino. *Teoría de la educación, t. I*. Madrid: Lib. Ed. Hernando, 1930, p. 440-401.

⁴⁷ MASFERRER, Narciso (1907, 27 de julio). Concurso gimnástico. *El Mundo Deportivo*, p. 5.

vuestra energía latente, la transformará y coordinará sus resultados con el esfuerzo mental, os atemperará los tumultuosos estallidos de la inexperiencia, de la impetuosidad, tan peligrosa a los veinte años». ⁴⁸

El Colegio Condal San José de Barcelona, dirigido también por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, desarrolló desde 1880 una educación elitista según los principios de la moral cristiana. Situado en el barrio obrero de Las Corts, este colegio disponía de un excelente edificio con todos los adelantos que requería la pedagogía moderna. Así, en sus amplias dependencias, no faltaron las propias del gimnasio para las clases de educación física. Aparte de sus ya tradicionales exhibiciones gimnásticas de principios del siglo xx –gimnástica rítmica de conjuntos, con y sin aparatos y gimnástica sueca– muy pronto se organizaron varios equipos de *foot-ball* infantil (Colegio Condal San José, 1911).

Como bien cita Foucault, en estos colegios los alumnos aprendieron a vivir con la «sanción normalizadora»,⁴⁹ las normas incontestables, los códigos de la disciplina –de lo minúsculo– y las obediencias silenciosas. Las ordenes, las señales, los gestos, los espacios y el reloj, actuaban como dispositivos de vigilancia y de control, es decir, de mecanismos hacia el encauzamiento de la conducta y en donde el castigar se convertía en ejercitar. No cabe duda de que la educación gimnástica de aquella época también se prestaba acomodada a este régimen educativo.

Podemos ver [imagen 1] el festival de educación física celebrado el 12 de abril en la Plaza de Toros de Las Arenas con motivo del Primer Congreso de Higiene Escolar. La primera percepción es la presencia de una multitud de muchachos (1.500) alumnos del colegio de San Ignacio de los padres Jesuitas, del colegio de Nuestra Señora de la Bonanova, del colegio Condal de los hermanos de las Escuelas Cristianas y del colegio García.

En primer lugar, hay que destacar el espacio escénico, la plaza de toros o coso, punto de encuentro y esencia de la fiesta nacional. La plaza rememora las celebraciones de exaltación ciudadana y nacional de las repúblicas grecolatinas, es el punto de encuentro del pueblo, de la fiesta y la tradición, es también el lugar de confrontación, el campo de batalla (la arena de la antigua palestra),

⁴⁸ DE LA SALLE DE ROCHEMAURE. *Gran Festa Sportiva, discurs presidencial*. “Los sports i llur influencia en el caràcter”. Aurillac: Imp. Moderne, 1909. (El fragmento se ha traducido del catalán)

⁴⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*, op. cit., p. 199.

carácter genuino y «símbolo de lo español».⁵⁰ Pero la plaza (o el estadio), es también donde se homenajea a los hombres valerosos (a los héroes del deporte) dispuestos a luchar, a morir y a decidir quién son los mejores.

En la primera y superior instantánea se observa el desfile de una columna de muchachos moviéndose al paso gimnástico, con las manos en la cintura en dirección a ocupar el puesto asignado para iniciar los ejercicios; otros muchachos aguardan ya pendientes a la llegada de todos sus compañeros para iniciar los ejercicios gimnásticos a la orden. En la imagen inferior, la multitud de alumnos, todos a la vez y en perfecta sincronización, realizan ejercicios siguiendo las instrucciones del profesor, que se aprecia a la izquierda superior de la imagen. Varias instantáneas fueron publicadas en la prensa donde se visibilizan otros momentos de las columnas de muchachos, deshaciendo y rehaciendo los diferentes cuadros gimnásticos.⁵¹ Sabemos que estos ejercicios fueron dirigidos por el destacado profesor Jaime García Alsina (1874-1936), que era reconocido como uno de los prohombres del movimiento deportivo catalán. El acto contó con la animación de la banda de música del batallón de cazadores Alba de Tormes. Posteriormente al desfile se desplegó todo un amplio programa de ejercicios:

«Después de una interesante demostración de un partido de *football* en zancos por los alumnos del Colegio de la Bonanova, siguieron el conjunto rítmico, cuadro de gran afecto ejecutado por alumnos del Colegio Condal; el ejercicio y pirámides, por los del Colegio García; la batalla con escudos, por los del Colegio de la Bonanova; el campeonato de estribos, por los del Colegio Condal; los ejercicios suecos de conjunto a cuatro caras, por todos los alumnos; el campeonato de saltos con trampolín y los ejercicios suecos en barras móviles, por los del Colegio Condal; el conjunto de esgrima a cuatro caras, por los del Colegio Condal; los ejercicios de conjunto de masas, por 400 alumnos de los colegios Condal y de la Bonanova; y el Campeonato de carreras con obstáculos, por los del Colegio Condal. A continuación efectuáronse los ejercicios y danzas rítmicos y se canciones populares catalanas, y como número final ejecutóse el gran conjunto de cuatro

⁵⁰ DE LA FUENTE, Miguel Ángel. «El toro, el torero y la plaza: léxico, fraseología y metáforas culturales». Tabanque: *Revista pedagógica*, 22 (2009), p. 139-163.

⁵¹ *Mercurio* (Barcelona), 17 de abril de 1912, p. 12. *Mundo Gráfico* (Madrid), 17 de abril de 1912, p. 15. *España Médica* (Madrid), 1 de mayo de 1912, p. 7.

caras de ejercicios belgas, en el que tomaron parte 565 alumnos.
[sic.]»⁵²

En los festivales de educación física los desfiles y las evoluciones gimnásticas de conjunto son la íntima expresión de los ejercicios militares. El desfile de los gimnastas en columnas representa un *ejército* perfectamente adiestrado. Aquí se percibe la posición recta del soldado marchando de forma uniforme, siguiendo la cadencia del ritmo preciso de los pasos, toda una escena que coloca a examen la eficacia del método de adiestramiento y de su poder disciplinario del que trata Foucault:

«En cuanto a la disciplina, tiene su propio tipo de ceremonia. No es el triunfo, es la revista, es el “desfile”, forma fastuosa del examen. Los “súbditos” son ofrecidos en él como “objetos” a la observación de un poder que no se manifiesta sino tan sólo por su mirada. No reciben directamente la imagen del poder soberano; despliegan únicamente sus efectos –y, por decirlo así, en hueco– sobre sus cuerpos, ahora ya exactamente legibles y dóciles».⁵³

El evento se reviste de una estética solemne que representa el orden de una sociedad organizada –que se siente en el poder– y que avanza hacia la modernidad mostrándose segura de ella misma. También representa la unción que muestra el *saber hacer* de una colectividad que presume del eficaz «capital corporal» que ha construido y que es garantía de la defensa y del progreso nacional.

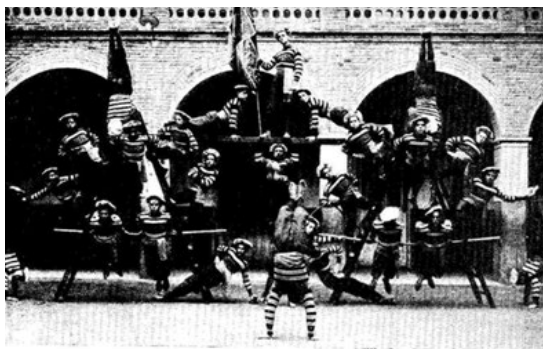
Para llegar a este punto, son necesarias muchas horas –fastidiosas– de ensayo, de ejercitación metódica –de castigo–, cuya naturaleza arrancaba en la gimnástica de la escuela de párvulos. Primero se actúa sobre la ejercitación de las partes del cuerpo, sujeto en un punto fijo y, luego, sobre el cuerpo entero y en movimiento –marchas gimnásticas, para así, poder repetir la misma acción en conjunto: todos los cuerpos unidos formando un solo cuerpo, que obedece a una sola voz. En esto consistía el éxito del dispositivo *pedagógico* de la educación física de entonces: ejercitar, dominar y gobernar.

Los niños son presentados en el coso taurino, como en el antiguo circo romano, sometidos en el centro de una visión panóptica de la sociedad que los cobijaba. Estos festivales re-presentaban también la intención de transmitir a la ciudadanía los efectos saludables y disciplinados que el programa educativo procuraba, es decir, la prueba de la *obra bien hecha*.

⁵² Editorial (1912, 22 de abril), *op. cit.*, p. 283.

⁵³ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*, *op. cit.*, p. 218.

2.2. Las Escuelas Salesianas de Artes y Oficios



Foto, Bordas
Cuadro final de conjunto

Imagen 2. Festival Gimnástico en los Salesianos.
Stadium, 15 de agosto, 1912, p. 4. Localización: ARCA.

En la obra pedagógica de San Juan Bosco (1815-1888) se aprecia una notable contribución al desarrollo de la educación física que fue extendida a todos los colegios salesianos. Bosco decía:

«Dad al niño amplia libertad de saltar, correr, gritar y gritar a su placer: la gimnasia, la música, la declamación, de teatrillo, y los paseos son medios eficacísimos para obtener la obediencia y coadyuvar a la moralidad y a la salud».⁵⁴

Las escuelas salesianas atendieron de forma excepcional a los hijos de las clases obreras y, del mismo modo que en otras congregaciones católicas, dedicaron una importante parte del tiempo a la educación física. Un ejemplo emblemático fue el de las Escuelas Salesianas de Artes y Oficios de Barcelona-Sarriá –fundadas en 1884–, las cuales organizaron, hacia 1909, el Circulo Deportivo «Don Bosco».⁵⁵

En 1909 las escuelas salesianas iniciaron los festivales gimnásticos demostrando la gran maestría que tuvieron sus profesores en la organización y dirección. En el segundo Festival de 1910 se vieron también «muchas evoluciones militares y, entre otras secciones, una muy fuerte en paralelas».⁵⁶

⁵⁴ BLANCO, Rufino. *Teoría de la educación*, op. cit., p. 440.

⁵⁵ CANALS, Juan. *100 años de presencia salesiana en Barcelona-Sarriá*. Barcelona: edb, 1984.

⁵⁶ LLAVERÍAS, Amadeo. «Concursos escolares de Gimnástica», op. cit., p. 279.

En 1911, el Círculo Deportivo «Don Bosco», realizó su tercer Festival, bajo la dirección del profesor Sr. Gausachs, presentando una exhibición de ejercicios gimnásticos de conjunto: equilibrios, paralelas, anillas, pértigas, barra fija, saltos, apoyos Bauman, etc.

«¡Cuánto puede la buena voluntad, la constancia de estos jóvenes y el auxilio de maestros tan buenos y hábiles como son los Salesianos! Ojalá que estos círculos de gimnasia se multipliquen más y más con tanto provecho de la juventud, pues la gimnasia bien entendida refuerza el cuerpo, alivia el alma y prepara soldados a la Patria».⁵⁷

En las escuelas salesianas se consagraba el tiempo a forjar ideal formativo del obrero-católico. Estas escuelas no utilizaban el modelo de gimnasia sueca, sino el de Amorós y, por eso, también se presentaban festivales, en donde los más pequeños realizaban evoluciones gimnásticas de conjunto con cantos y ritmos.⁵⁸ Los festivales fueron celebrados anualmente y estaban abiertos a todo el público que lo deseara:

«Un festival de educación física, que constaba de diversos números, entre los cuales debemos mencionar los ejercicios rítmicos progresivos con apoyos de Baumann; los ejercicios individuales en las paralelas, lanzamiento de peso, ejercicios de anilla y de barra fija, los ejercicios rítmicos de conjunto ejecutados en el Concurso internacional de Nancy el 1911, otros ejercicios colectivo-progresivos con bastones de jaeger, lucha a la cuerda y otros no menos interesantes».⁵⁹

Como trata Scharagrodsky,⁶⁰ en este tipo de educación se adiestraban modelos de masculinidad, la estrecha y constante vigilancia de las actitudes, reprobando conductas inapropiadas y estigmatizando toda huella de flojedad:

«Tanto la homosexualidad como la masturbación fueron fuentes de preocupación constante en los discursos y en las prácticas salesianas. En particular, para los niños Exploradores, todas las actividades

⁵⁷ Editorial (1911, 1 de agosto). Fiesta sportiva en el Colegio PP. Salesianos. *Stadium*, p. 5.

⁵⁸ Editorial (1912, 1 de mayo). La educación física en las escuelas salesianas. *Stadium*, p. 5.

⁵⁹ Editorial (1912, 1 de mayo). La educación física en las escuelas salesianas. *Stadium*, p. 5.

⁶⁰ SCHARAGRODSKY, Pablo. «En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico: Prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los Exploradores de Don Bosco en la Argentina de principios de siglo xx». *Educar, Curitiba*, 33 (2009), p. 57-74.

dentro y fuera del Oratorio fueron reguladas con el fin de controlar y estigmatizar ciertas emociones y sensibilidades “peligrosas”.⁶¹

Los ejercicios de gimnástica rítmica de conjunto fueron también uno de los números estrella de estos festivales. Estos ejercicios rítmicos no deberían confundirse con la gimnasia del método de Dalcroze, puesto que nada tenía que ver, a excepción del acompañamiento musical.⁶² En sí, estos ejercicios consistían en evoluciones gimnásticas a manos libres o con algún aparato de uso manual (bastones, aros, mazas, pesas, etc.) y tenían una estructura rígida y precisa de movimiento analíticos que, junto al canto, estaban acompañados por una banda musical.⁶³ El contenido sencillo de las canciones se inspiraba en alardes patrióticos, morales y religiosos relacionándolos con la gimnástica.



Imagen 3. Escuela Salesiana de Barcelona (1929). *Galería-Lírica Gimnástica. Festivales Gimnásticos*. Barcelona: Librería Salesiana. Localización: Autor.

⁶¹ SCHARAGRODSKY, Pablo. «En el nombre del Padre... *op. cit.*, p. 67.

⁶² El método de Jacques Dalcroze (1865-1950) utilizaba ejercicios mucho más globales, buscando la plasticidad, la armonía, la fluidez y la expresión espontánea del movimiento, de forma más libre y creativa.

⁶³ AYALA, Isabel María y ZAGALAZ, María Luisa. «“Gimnasia, Música y Patria”: exhibiciones gimnásticas en el franquismo. El caso de los Festivales salesianos y el XIV Campeonato Nacional de Gimnasia Educativa». *Retos*, 30 (2016), p. 114-124; Galera, Antonio. «Iniciación educativa a la resistencia aeróbica. (III) Canto en carrera: funciones y asignaciones». *Apunts. Educación Física y Deportes*, 115, 1 (2014), p. 82-89.

Para precisar con detalle los modos de realización de estos ejercicios rítmicos gimnásticos y la organización de los festivales pueden consultarse los cuadernillos que, con el nombre *Galería –Lírica Gimnástica*, imprimía la Escuela Salesiana de Barcelona (1929, 1930).⁶⁴ Así se disponía de un guía para organizar este tipo de eventos en base a una previa y metódica preparación forjada en la repetición disciplinaria de los ejercicios, que eran automatizados hasta la ejecución perfecta en el conjunto [imagen 3].

Véanse algunos de los cantos de gimnástica rítmica infantil en las Escuelas Salesianas de Barcelona (1929-1930):

«El grato ritmo
del movimiento
nos da contento
fuerza y salud:
pues la pereza
va con el vicio
y el ejercicio
con la virtud.

«Sí la gimnasia
bien se encamina,
es medicina
del corazón:
porque sí el alma
vive sin mancha,
también se ensancha
con el pulmón.

«Somos los gimnastas:
y aunque chiquillos,
somos la esperanza
de nuestra nación:
pues con la gimnasia
que se nos enseña,
crece fuerte el cuerpo
sano el corazón»

Alzad al cielo
la tersa frente,
y el pecho ardiente
de aire llenad:
la gimnasia es pura fuente
de robustez y agilidad»

De nuestros pechos
saca el contento
sonoro acento
que Dios va,
por los dones que sin cuento
a manos llenas Él nos da»

Los jóvenes gimnastas, todos varones, representan un cuadro estético [imagen 2] proporcionado que busca el equilibrio y la simetría perfecta de las formas. Esta misma imagen es la que desea mostrar la sociedad barcelonesa, una imagen de equilibrio, de orden, de perfecta organización y de belleza. Este ideario se identificaba con el sentir del desarrollo cultural del movimiento

⁶⁴ A estos cuadernillos acompañan las partituras musicales: *Galería –Lírica Gimnástica. Festivales gimnásticos*; *Galería –Lírica Gimnástica. La Gimnasia*; *Galería –Lírica Gimnástica. Gimnasia Infantil*, Librería Salesiana, Barcelona, s.a.

Noucentisme, cuyas ideas estuvieron promovidas por intelectuales como Eugenio d'Ors.⁶⁵

Además, hay que destacar la posición central de la bandera, que representaba el símbolo de identidad, de la unión y de la lealtad a una organización que protegía a los gimnastas –futuros obreros, artesanos, comerciantes, etc.–. Las miradas de los gimnastas se dirigían a la cámara, sabiendo que eran immortalizados; es «el cuadro final» que representaba la satisfacción del trabajo y del esfuerzo de la *obra bien hecha*. Era también el último esfuerzo para recibir la posterior aprobación del público, que no se divisa en la imagen, pero que está presente para premiar con sus aplausos el mérito de los alumnos, pero más aún, para premiar la labor educativa que la institución proporciona a la comunidad.

2.3. Festival educación física de los PP. Escolapios de Sarrià

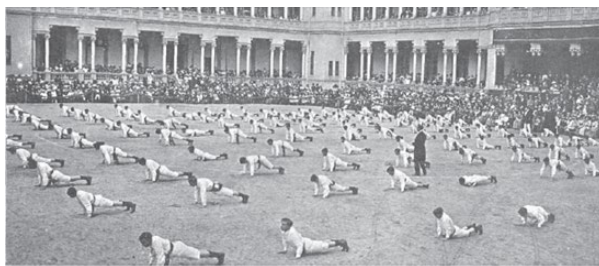


Imagen 4. *La Ilustració Catalana*, 4 de junio de 1911, p. 314. Localización: BNE.

La educación física en las escuelas de los PP. Escolapios tuvo una presencia habitual,⁶⁶ probablemente no hubo ninguna escuela Pía que no contemplase dicha educación. La incorporación de la educación física en estas escuelas religiosas y privadas fue mucho antes que en las escuelas públicas, que apenas

⁶⁵ El Noucentisme es un movimiento intelectual catalán de principios del siglo xx que se manifestó en un amplio desarrollo de producciones literarias, estéticas y políticas cuya expresión ideológica residía en el afán progresista y europeísta de la cultura catalana y cuya identificación nacional asumía los valores clásicos (grecolatinos) de serenidad, equilibrio, orden, medida, civilización, democracia y perfección de la *obra bien hecha*.

⁶⁶ BANTULÀ, Jaume, BOSOM, Núria, CARRANZA, Marta, y MONÉS, Jordi. *Passat i present de l'educació física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1997; FLORENSA, Joan. «Els esports als Escolapis de Catalunya (1883-1921)». En *XI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, p. 277-284, Reus: Centre de Lectura de Reus. 1992.

dispusieron de recursos para implantar una asignatura que, muy tardíamente –en 1901–, se había oficializado en la primera enseñanza.

En la Escuela Pía de Sarriá, la gimnástica se incorporó oficialmente en el bachillerato, en el curso de 1893-94. En sus inicios la asignatura se practicaba mediante la gimnástica «atlética», para cuya ejercitación se disponía de un gimnasio cubierto en invierno y, otro al aire libre, en verano. En el curso de 1906-07, la asignatura se orientó hacia la gimnasia sueca. A su vez se incorporó la gimnasia respiratoria, obligatoria para todos los alumnos, mientras que la gimnasia de aparatos fue optativa. Para los alumnos más pequeños se recurría a la gimnasia rítmica.⁶⁷

Los Escolapios de Sarriá tenían la costumbre de terminar el curso con una fiesta o certamen de educación física. El Festival Deportivo de 1907, que dirigió el profesor Eduardo Tolosa, fue todo un despliegue del lujo y de la distinción social de las prácticas deportivas. En este festival los alumnos realizaron ejercicios de esgrima, de equitación, de bicicletas y triciclos, de lucha grecorromana, de gimnástica de aparatos y otros ejercicios y juegos corporales con diabólos, zancos, etc.⁶⁸

Las escuelas Pías de Sarriá tuvieron los mejores profesores de educación física de la ciudad: Eduardo Tolosa, Jaime García Alsina, Andrés Arias y Fidel Bricall. Estos profesores utilizan el método sueco, que era considerado como una gimnasia racional, higiénica y científica.⁶⁹ También dispusieron de una Sección deportiva con prácticas de ciclismo, equitación, lucha, esgrima, fútbol, etc. Por otro lado, también crearon secciones de instrucción y gimnástica militar que, al margen del currículo oficial, eran prácticas comunes en los colegios de esta congregación.⁷⁰

En 1911 la Escuela Pía de Sarriá [imagen 4] celebró dos actos. El primero fue celebrado el 14 de mayo en el Campo del Club Deportivo Español. Hubo cuadros gimnásticos, pruebas atléticas, ejercicios con bicicletas y una parada de gimnástica militar.⁷¹ El segundo, que es la imagen presentada, se realizó el 21 de mayo en el patio del Colegio en Sarriá. La imagen representa

⁶⁷ PUIG, Miquel. *L'Escola Pia de Sarrià (1894-1995). Historia i crònica d'una escola religiosa a la Catalunya Contemporània*, Barcelona: Escolapis de Sarrià, 1998.

⁶⁸ L. D. (1907, 3 de junio). Festival deportivo en las Escuelas Pías de Sarriá. *La Ilustración Artística*, p. 374-375.

⁶⁹ TORREBADELLA, Xavier. *Gimnástica y educación física en la sociedad española... op. cit.*

⁷⁰ TORREBADELLA, Xavier. «La militarización de la educación física escolar... op. cit.

⁷¹ Escolapios de Sarriá (1911, 1 de junio). Fiestas Atléticas de los Escolapios. *Stadium*, p. 17.

un cuadro de gimnástica sueca. Como vemos, los alumnos perfectamente uniformados de blanco tratan de realizar los ejercicios de conjunto con precisión y la voz de mando del profesor Fidel Bricall (en el centro derecho de la imagen). Alrededor se acomodan los familiares y distinguidas autoridades que presencian el evento.

Todo está ensayado previamente y tiene que salir perfecto, la reputación del colegio y la de los profesores contratados está en juego. Para realizar estos ejercicios y evoluciones con precisión se necesitan muchas horas de ensayo y, sobre todo, mucha, muchísima disciplina. Aun así, en la parte inferior de la imagen se observa la imperfección de algunos alumnos, que van a destiempo o que no tienen la fuerza para aguantar la posición que requiere el ejercicio de la flexión de brazos en el suelo. Estos alumnos revelan su *debilidad* ante el público en general y los familiares; estos últimos probablemente, al terminar los ejercicios comentaran sus impresiones con los escolares, y puede que les reclamen mayor esfuerzo y vigor en su preparación física, del mismo modo que también lo requerían en el campo intelectual.

Este día también se presenciaron unos «ejercicios militares según el reglamento táctico de infantería española: formaciones, movimientos con y sin uniformidad, cargas, fuego, esgrima de fusil, etc.».⁷² Estos ejercicios fueron dirigidos por su profesor, el capitán de Caballería Emilio Pou. Terminados los ejercicios, tanto en un evento como en el otro, se procedió a rendir honores a la bandera nacional:

«Terminadas las evoluciones, procediose a la solemne entrega de la bandera española a la compañía infantil, que la recibió prestando armas, mientras una charanga tocaba la Marcha Real, y que prometía defenderla siempre como emblema de la Patria.

El capitán de Sr. Pou dirigió a los pequeños soldados una sentida arenga explicándoles el alcance de la promesa que acaba de hacer y el deber que ella les imponía de defender la patria y la religión recordándoles que los pueblos sin ideal de la patria son pueblos envilecidos y esclavos. Los alumnos ratificaron su promesa, entre las aclamaciones de sus compañeros, y la bandera fue retirada con los correspondientes honores».⁷³

⁷² P. (1911, 5 de junio). Festival de Educación Física. *La Ilustración Artística*, p. 374.

⁷³ T. (1911, 22 de mayo). Festival de Educación Física. *La Ilustración Artística*, p. 347.

3. CONCLUSIONES

Después del análisis de estas imágenes hemos de concluir en una necesaria interpretación final, que interroga sobre el porqué de la invención de los festivales de educación física escolar. La condición de ceremonial público de estos eventos era para demostrar los logros alcanzados por el trabajo escolar de la ejercitación del cuerpo. La puesta en escena de toda una estética de movimientos corporales, individuales y de conjunto representaba, por una parte, el control, el orden, la uniformidad, la armonía y el ritmo con el que se quería gobernar a las futuras generaciones.

Según Balandier,⁷⁴ todo poder político acaba obteniendo la subordinación por medio de la teatralidad, en distintos niveles de «espectacularización». Esta teatralidad en las demostraciones físicas representaba, en todas las acepciones del término, la «sociedad gobernada». El silencio y un lenguaje propio definían la expresión verbal del poder, al mismo tiempo que suponían una de las condiciones del arte dramático. Pretendían un efecto que iba más allá de la formación, y buscaban una influencia duradera sobre los súbditos.

Además, estos festivales mostraban la disciplina, la obediencia y la sumisión sobre una juventud que era la garantía continuista y del progreso. En estas ceremonias se rendía culto al éxito de una sociedad complaciente consigo misma, aparentemente *feliz* de sujetar las riendas de las futuras generaciones y, cuya misión era, únicamente, continuar elevando el triunfo de una moral de clase.

No podemos negar y ocultar que la educación física moderna, es decir, la del presente, fue una construcción burguesa y liberal para configurar la masculinidad del hombre. Con los *pre-textos* de la higiene, el regeneracionismo y el modernismo se involucraron la gimnástica y el deporte escolar, con el objetivo de «fabricar» *hombres*. Sí, hombres productores y reproductores, que siguiendo a Spencer no era nada más que recabar en la idea que el

«Éxito en el mundo es ser un buen animal, y la primera condición de prosperidad nacional es que la nación esté compuesta de buenos animales. No solo sucede frecuentemente que el éxito de una guerra depende de la robustez y del valor de los soldados, sino que en las

⁷⁴ BALANDIER, Georges. *El poder en escenas: de la representación del poder al poder de la representación*. Madrid, Paidós Ibérica, 1994.

luchas industriales también la victoria es compañera del vigor físico de los productores».⁷⁵

De aquí que el «capital corporal» o «stock físico nacional», que menciona Barbero-González,⁷⁶ fuese la *manufactura* de una conjunción de *dispositivos* sociales con claros objetivos de disciplinamiento hacia los modos productivos de las masas. Este es un aspecto muy poco estudiado en el campo de la educación física, y como trata este autor, tiene sus raíces en las bases sociales –ideológicas– de la cultura dominante. Todavía en el presente, esta cultura interviene y sostiene el negocio, construido históricamente a través de dispositivos de dominación, sobre los bienes y los valores de los «diferentes capitales corporales», es decir de los usos sociales y de las mercantilizaciones del cuerpo. Efectivamente, siguiendo a este autor, no cabe duda de que esta instrumentalización de las corporalidades fue configurada por la fuerza dominante del darwinismo social y toda una coyuntura de escenarios bélicos.

La educación física escolar no tenía otra misión que la de construir y custodiar el orden moral. La infancia en las fauces de la moral burguesa hacía que la educación física, que reprimía tanto como fortificaba o aleccionaba el cuerpo, fuese conceptuada también como una solución al problema social, un problema cuya solución pasaba por disciplinar a las masas y construía mitos a cerca de la *buen educación* y de los imaginarios de hacer hombres, fortalecer la raza, regenerar física y moralmente, ejercitar para disciplinar, disciplinar para servir y reprimir para liberar.

A través de las representaciones físicas analizadas se difundía el *imaginario social*⁷⁷ de la clase dominante, como un esquema de interpretaciones; el dispositivo imaginario provocaba la adhesión a un sistema de valores, moldeaba las conductas, cautivaba las energías, y llegado el caso, conducía a los individuos a una acción común. Baczko le asigna un papel de socialización al imaginario, como el aparato difusor de un imaginario social dominante a fin de controlar la circulación de determinados símbolos, esquemas interpretativos y discursos legitimadores. Las significaciones imaginarias despertadas por tales imágenes establecían referencias simbólicas que definían, para los individuos de una misma comunidad, los medios inteligibles de sus intercambios con las instituciones escolares.

⁷⁵ SPENCER, Herbert. *Ensayos sobre pedagogía*. Madrid: Akal, 1983, p. 591.

⁷⁶ BARBERO-GONZÁLEZ, José Ignacio. «El darwinismo social como clave constitutiva del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva Social». *Revista de Educación*, 359 (2012), p. 580-603.

⁷⁷ BACZKO, Bronislaw. *Les imaginaires sociaux. Mémoire et espoirs collectifs*, París: Payot, 1984.

Las relaciones entre el espacio público y la sociedad escolar fueron esenciales para comprender dicho espacio como una función productiva en la constitución de sujetos disciplinados y sanos. Las representaciones físicas mostraban a la sociedad las posibilidades del ejercicio y del deporte en la formación de los escolares interiorizando, además, un discurso que instituía en su materialidad un sistema de valores, como los de orden, disciplina y vigilancia, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motor y toda una semiología que cubría diferentes símbolos estéticos, sociales e ideológicos.

ASSAJOS I ESTUDIS

The *Meticci*¹ in the framework of school
separation between the colonizers and the
colonized in Italian Eritrea
*Els Meticci*² en el marc de la separació escolar
entre colonitzadors i colonitzats a l'Eritrea
italiana

Valentino Minuto
University of Macerata

Data de recepció de l'original: 12 desembre de 2022

Data d'acceptació: 15 gener de 2023

ABSTRACT

School organization was bipartite in Eritrea throughout the Italian colonial period: schools for Italians and schools for natives. The separatist structure of colonial social life was threatened by the presence of Italian Eritreans. The *Meticci* created ambiguity because they were partly Italian partly African. What schools could

¹ «Meticcio» (singular for «meticci») is the colonial term used to indicate the son of an Italian father and an African mother. This appellation is perceived by Italian Africans as offensive due to its negative semantic character. Nonetheless, the word «meticcio» is historiographically unavoidable because it gives the idea of the low status of these people in Italian colonial society.

² «Meticcio» (singular de «meticci») és el terme colonial utilitzat per indicar el fill de pare italià i mare africana. Els italoafricans perceben aquesta denominació com a ofensiva a causa del seu caràcter semàntic negatiu. Tanmateix, la paraula «meticcio» és historiogràficament inevitable perquè dona una idea del baix estatus d'aquestes persones en la societat colonial italiana.

Italian Eritreans go to? To those for Italians? To those for natives? Until 1939, the few *meticci* acknowledged by the Italian father had the right to attend schools for Italians. Italian Eritreans could also receive an Italian education in boarding schools run by catholic missionaries. These facilities were also open to unacknowledged *meticci*. During the second half of the 1930s colonial policy towards Italian Eritreans assumed a segregational character. This change took place under the influence of fascist biological racism: *meticci* were considered the manifestation of biological degradation since they had African blood in their veins. They therefore could not be treated as Italian: they were African. Consequently, law no. 822 of 13 May 1940 denied Italian Eritreans access to schools for Italians and banned missionary boarding schools specifically designed for outcasts. Mixed «race» people were allowed only to attend schools for natives.

KEYWORDS: Eritrea; colonialism; racism; educational policy; discrimination in education

RESUM

L'organització escolar a Eritrea va ser bipartida durant tot el període colonial italià: escoles per a italians i escoles per a nadius. L'estructura separatista de la vida social colonial estava amenaçada pels italo-eritreus. Els *meticci* creaven ambigüitat perquè eren en part italians, en part africans. A quines escoles podrien anar els italo-eritreus? A les per a italians? A les per a nadius? Fins a 1939 pocs *meticci*, reconeguts pel seu pare italià, tenien dret a assistir a escoles per a italians. Els italoeritreus també podrien rebre una educació italiana en internats dirigits per missioners catòlics. Aquests serveis educatius també estaven oberts als *meticci* no reconeguts. Durant la segona meitat dels anys trenta, la política colonial cap als italo-eritreus va adquirir un caràcter segregacionista. Aquest canvi es va produir sota la influència del racisme biològic feixista: els *meticci* eren considerats la manifestació de la degradació biològica ja que tenien sang africana a les venes. Per tant, no podien ser tractats com a italians: eren africans. En conseqüència, la llei núm. 822 del 13 de maig de 1940 va negar als italo-eritreus l'accés a les escoles per a italians i va prohibir els instituts educatius missioners destinats específicament als *meticci*. Les persones de «raça» mixta només eren admeses a les escoles per a nadius.

PARAULES CLAU: Eritrea; colonialisme; racisme; política educativa; discriminació en l'educació

RESUMEN

La organización escolar en Eritrea fue bipartita durante todo el período colonial italiano: escuelas para italianos y escuelas para nativos. La estructura separatista de la vida social colonial se vio amenazada por los italo-eritreos. Los *meticci* creaban ambigüedad porque eran en parte italianos, en parte africanos. ¿A qué escuelas podrían ir los italo-eritreos? ¿A las para italianos? ¿A las para nativos? Hasta 1939 pocos *meticci*, reconocidos por su padre italiano, tenían derecho a asistir a escuelas para italianos. Los italo-eritreos también podrían recibir una educación italiana en internados dirigidos por misioneros católicos. Estos servicios educativos también estaban abiertos a los *meticci* no reconocidos. Durante la segunda mitad de los años treinta, la política colonial hacia los italo-eritreos adquirió un carácter segregacionista. Este cambio se produjo bajo la influencia del racismo biológico fascista: los *meticci* eran considerados la manifestación de la degradación biológica ya que tenían sangre africana en sus venas. Por lo tanto, no podían ser tratados como italianos: eran africanos. En consecuencia, la ley núm. 822 del 13 de mayo de 1940 negó a los italo-eritreos el acceso a las escuelas para italianos y prohibió los institutos educativos misioneros destinados específicamente a los *meticci*. Las personas de «raza» mixta solo eran admitidas en las escuelas para nativos.

PALABRAS CLAVE: Eritrea; colonialismo; racismo; política educativa; discriminación en la enseñanza

1. INTRODUCTION

Italian colonial domination in Eritrea has two chronological extremities: 1890 and 1941. Italian possessions on the Red Sea were aggregated into what was called the Eritrean Colony with Royal Decree no. 6592 of 1 January 1890.³ On April 8th, 1941, after Mussolini had decided to support Hitler in World War II, the Eritrean territory came under British occupation. The Italian colonial course in Eritrea ended after 51 years.

³ *Regio decreto che istituisce una amministrazione civile nei possedimenti italiani nel mar Rosso con la denominazione di «Colonia Eritrea». In Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del Regno d'Italia. Parte Principale. Volume novantaseesimo, Rome, Stamperia Reale, 1890, p. 1-4.*

Looking at Italian Eritrea as a whole, educational services had as a structural feature bipartition into two channels: one for Italians, the other for natives. The Eritreans' educational segregation did not only imply their interdiction from schools for Italians, but the educational opportunities offered to natives were also extremely poor.

In the face of the racial division of the education system in Eritrea, those who were born from an Italian father and an indigenous mother were an anomaly to be managed due to their dual belonging. What kind of education could the *meticci* have access to? To the one which was dictated by national curricular lines? Or did they have to be relegated to schools for natives? Or was it necessary to formulate other educational solutions that suited the specific situation of these young people of mixed «race»?⁴

By reviewing the scientific literature produced, the two most important studies on the school organization of the Eritrean Colony are foreign and are not translated into Italian: the Eritrean historian Tekeste Negash, with his *Italian Colonialism in Eritrea, 1882-1941: Policies, Praxis and Impact*, illuminated the link between education and power in the context of a broader reconstruction of the history of Italian colonialism in Eritrea;⁵ the Norwegian historian Christine Smith-Simonsen, with her «...all'Ombra della Nostra Bandiera.» *A Study on Italian Educational Activities in Colonial Eritrea, 1890-1941*, offered substantial research on the colonial school in Italian Eritrea.⁶ Adane Taye devoted an essay to education in Eritrea from the pre-colonial period to the 1980s, making the links between educational achievements and political advantages clear⁷. Berhane Teklehaimanot deserves a mention for having investigated educational policy in Eritrea for the period

⁴ Given the unscientific nature of racist doctrines, I use the term «race» in its historical-ideological meaning.

⁵ NEGASH, Tekeste. *Italian Colonialism in Eritrea, 1882-1941: Policies, Praxis and Impact*, Uppsala, Uppsala University Press, 1987. Tekeste Negash produced an elegantly argued study about Eritrean colonial history. Negash's contribution to understanding the political value of education in the context of Italian colonial rule is the most remarkable in the historiographical panorama. The chapter «The Ideology of Colonialism: Educational Policy and Praxis», devoted to colonial educational policy in Italian Eritrea, is partly re-proposed in Id., *The Ideology of Colonialism: Educational Policy and Praxis in Eritrea*, in BENGHIAT, Ruth, FULLER, Mia (eds.), *Italian Colonialism*, New York, Palgrave Macmillan, 2008, p. 109-119.

⁶ SMITH-SIMONSEN, Christine. «...all'Ombra della Nostra Bandiera.» *A Study on Italian Educational Activities in Colonial Eritrea, 1890-1941*, unpublished M.A. thesis, University of Tromsø, 1997. I am grateful to Christine Smith-Simonsen for making her doctoral thesis available to me. A compendium of this doctoral study was presented in Ead., *The Beginnings of Western Education in Eritrea*, «Eritrean Studies Review», V, 1, 2007, p. 259-309.

⁷ TAYE, Adane. *A Historical Survey of State Education in Eritrea*, Asmara, EMPDA, 1991.

from the Italian occupation to the British military administration.⁸ Jonathan Miran's brief historiographical foray into missionary educational activities⁹ is interesting as is the one by Asgedet Stefanos into women's education.¹⁰ In the face of these research stimuli generated abroad, in Italy there is a lack of wide-ranging historiographic projects on the topic of education in the Eritrean Colony. Since the mid-1980s, a group of scholars has placed sectorial sources, limited periods, or parcelled aspects of educational phenomenology in the Eritrean Colony under the research lens, without reading what happened in a multidimensional and inclusive way at the same time. Massimo Romandini dealt with the school administration in Eritrea during Ferdinando Martini's ten-year governorship.¹¹ Gabriella Ciampi's historiographical attention focused on the attitude taken by Italian government forces regarding the problem of education in Eritrea from the first settlement on the Red Sea coast to Giuseppe Salvago Raggi's Governorship.¹² As we will see, Giulia Barrera is the only historian to have looked at the question of the *meticci* – the stone of scandal for Italian colonialism, and not only from the point of view of education.¹³ Laura Ricci is a linguist; nevertheless, she showed historiographical sensitivity in applying her scientific skills to the study of the spread of the Italian language in the colonial context and to the formal and content analysis of school manuals for natives.¹⁴ In addition to an examination of educational policy in

⁸ TEKLEHAIMANOT, Berhane. «Education in Eritrea during the European Colonial Period». *Eritrean Studies Review*, I, 1, 1996, p. 1-22.

⁹ MIRAN, Jonathan. «Missionaries, Education & the State in the Italian Colony of Eritrea, in HANSEN», Holger Bernt; TWADDLE, Michael (eds.), *Christian Missionaries & the State in the Third World*, Athens (OH), Ohio University Press, 2002, p. 121-135.

¹⁰ STEFANOS, Asgedet. «Women and Education in Eritrea: a Historical and Contemporary Analysis». *Harvard Educational Review*, LXVII, 4, December 1997, p. 658-689.

¹¹ ROMANDINI, Massimo. «Il problema scolastico nella Colonia Eritrea: gli anni 1898-1907». *Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto Italiano per l'Africa e l'Oriente*, XXXIX, 3, September 1984, p. 494-502.

¹² CIAMPI, Gabriella. *La scuola nelle colonie*, in GHEZZI, Carla (ed.), *Fonti e problemi della politica coloniale italiana. Atti del convegno, Taormina-Messina, 23-29 ottobre 1989*, 2 vols., Rome, Ministero per i beni culturali e ambientali – Ufficio centrale per i beni archivistici, 1996, vol. 2, p. 669-690.

¹³ BARRERA, Giulia. «Patrilinearità, razza e identità: l'educazione degli italo-eritrei durante il colonialismo italiano (1885-1934)». *Quaderni storici*, XXXVII, 1, April 2002, p. 21-54.

¹⁴ RICCI, Laura. *La lingua dell'impero. Comunicazione, letteratura e propaganda nell'età del colonialismo italiano*, Rome, Carocci, 2005 (in particular, the chapter «Il contatto: scuole, istituzioni, strumenti», p. 154-188); Ead. «Politiche culturali e didattiche dell'italiano nelle colonie africane». In GENTILI, Sonia; FOÀ, Simona (eds.), *Cultura della razza e cultura letteraria nell'Italia del Novecento*, Rome, Carocci, 2010, p. 191-209; Ead. «La debole "italificazione" delle ex colonie italiane. Sulla manualistica didattica in Libia e nel Corno d'Africa». *Testi e Linguaggi*, 11, 2017, p. 87-100.

Italian Eritrea during the fascist period, Alessandro Volterra focused on the educational opportunities offered to Eritrean askaris and the military training given by the organization called «Pre-askari» in schools for natives.¹⁵ Besides a panoramic treatise of the stages of the educational policy in the Eritrean Colony, Silvana Palma analysed textbooks for natives and was a pioneer in the exploration of class registers compiled at Roma School in Adi Keyh and Vittorio Emanuele III School in Asmara.¹⁶ Finally, I would like to point out my contribution on Eritreans' memories of the colonial school past.¹⁷

Within the historiographical panorama, only Giulia Barrera dealt with the position of Italian government forces on the education of *meticci*; the period, which the scholar considered, goes from 1885 to 1934, that is, from the taking of Massawa¹⁸ to before the promulgation of the colonial racial laws. Furthermore, as we will see, Barrera examined the variations in the legal status of Italian Eritreans over time, starting from the controversial tendency to their assimilation because of their paternal Italian descent, up to the segregationist position, which was regulated by the fascist state on the basis of biological racism.

This paper – written owing to the research interest that reading Barrera's contribution aroused in me – intends to reconstruct the history of the education of Italian Eritreans in its essential lines until the package of colonial racial legislation was fully implemented in 1940. Regarding the collocation of Italian Eritreans within the dual educational system, the turning point took place when fascist ideology incorporated racist prejudices during the 1930s, receiving a pseudoscientific *imprimatur*. In this work, which I am about to propose, analytical attention is mainly addressed to explain the political

¹⁵ VOLTERRA, Alessandro. «Le politiche educative fasciste per gli indigeni in Eritrea (1931-1941)». *Mondo contemporaneo*, 1, 2007, p. 5-42; Id., *Sudditi coloniali. Ascari eritrei 1935-1941*, Milan, Franco Angeli, 2010 (in particular, p. 125-139).

¹⁶ PALMA, Silvana. «Educare alla subalternità. Prassi e politiche scolastiche nella Colonia Eritrea». In CARCANGIU, Bianca Maria, NEGASH, Tekeste (eds.), *L'Africa orientale italiana nel dibattito storico contemporaneo*, Rome, Carocci, 2007, p. 211-238; Ead., *L'oro e la scrittura. La formazione della gioventù eritrea nelle scuole elementari dei primi anni Trenta*, in CHELATI DIRAR, Uoldelul, PALMA, Silvana, TRIULZI, Alessandro, VOLTERRA, Alessandro (eds.), *Colonia e postcolonia come spazi diasporici*, Rome, Carocci, 2011, p. 113-143; Ead., «L'istruzione in colonia. La scuola governativa per indigeni di Asmara». In BAUSI, Alessandro, BRITA, Antonella, MANZO, Andrea (eds.), *Aethiopica et Orientalia. Studi in onore di Yaqob Beyene*, 2 vols., Naples, University "l'Orientale", 2012, vol. II, p. 443-458.

¹⁷ MINUTO, Valentino, «School memories from the Eritrean Colony. The Eritreans' oral testimonies». *History of Education & Children's Literature*, XVII, 2, 2022, p. 293-310.

¹⁸ The taking of Massawa, which occurred in 1885, was the first one of the military actions for the conquest of the territory which was given the name of Eritrea.

reasons for placing the *meticci* on one of the two sides of the racial boundary, first on the Italian side and then on the African one.

2. EDUCATIONAL APARTHEID IN THE ERITREAN COLONY

Before dealing with the topic of the education of Italian Eritreans,¹⁹ a brief survey of the school organization in Colonial Eritrea is necessary. Taking stock of the achievements of education policy in the Eritrean overseas territory, Adane Taye underlines the meanness of the colonial government initiative in creating schools for natives:

«During the Italian colonial period, Eritrea had been educationally a desert. There were few poor schools. Trained teachers were non-existent and nor were there suitable textbooks available. Education in Eritrea remained at an elementary level. Within a span of fifty years, there were only few elementary schools.»²⁰

Although partly caused by the lack of financial resources available to Italian government forces, the limited scope of educational initiatives in the Colony reflected the political determination to keep the natives' educational level low. Educational deficiencies alienated from the Eritreans the feeling of equality with the Italians or, rather, imprinted a mark of inferiority on their conscience; once internalized by new generations, this stigma significantly contributed to the perpetuation of the colonial order.

Not exposing natives to «too» intellectually fruitful inputs meant denying them the educational opportunities made available to Italian young people. This is why the education system in Eritrea was dual: schools for Italians and schools for natives. Although definitively corroborated by fascist state racism, educational apartheid was the norm throughout the period of the Italian occupation. In addition to exclusion from schools for Italians, known

¹⁹ As regards the Italian population in the Eritrean Colony, *sex ratio* was disproportionate: the number of males was significantly higher than females. Therefore, it is not surprising that a lot of Italian men kept indigenous women with them from whom they received not only domestic services. In the coexistence *more uxorio* with these women, following a practice known as «*madamato*», the male part easily accessed sexual services without being required to correspond with the duties associated with marital unions. Progeny, whose extent is difficult to quantify, were born from these concubinage relationships. In 1931, the total number of people registered in the Italian civil registries amounted to 4,188, where there were 515 *meticci*; it can be deduced that about one in eight Italians was born from an Eritrean mother. See BARRERA' Giulia. *Patrilinearità, razza e identità*, *op cit.* p. 23-24.

²⁰ TAYE, Adane. *A Historical Survey of State Education in Eritrea*, *op cit.*, p. 32.

as «metropolitan schools», educational separatism implied the limitation of education given to the Eritreans to four years and the impoverishment of the curriculum which was addressed to them: «Dual system of education, always of lower quality for Eritreans, was to persist not only in government schools, but to a larger extent in missionary schools as well».²¹

Although the principle of racial separation was the foundation of the educational policy towards natives, Silvana Palma refers to some exceptions to this rule in real school life. The historian examines the case of Roma School in Adi Keyh, which was officially listed among metropolitan schools; however, it emerges from the statistical data in the *Annuario delle scuole coloniali dell'Africa Orientale* that there were 5 Italians, 11 *meticci*, 6 Greeks, and 133 Eritreans on January 1st, 1935.²² The prohibition of racial coexistence in classrooms was probably overcome in the light of a factual observation: the low number of European pupils did not make it possible to open a racially reserved school. So, the pragmatic solution of a mixed school prevailed over the imperative of educational apartheid.²³

Nonetheless, exceptions to the separatist canon were not unlimited, as Palma points out:

«In its reality of being a mixed school, the one in Adi Keyh appears at least formally indifferent to the racial criteria [...] which sustain the hierarchization of fascist colonial society. However, the same indifference does not guide the programs followed by the school. In this respect, the colonial administration bears in mind the goals of the natives' education to the point of evading the curriculum of «metropolitan» schools (like the school in Adi Keyh is actually), practically adopting the program planned in schools for natives, without worrying about heavily penalizing the education (and «the rights») of the small Italian white minority who attends that school.»²⁴

The justifications for the separation of educational channels were specious: an intellectually demanding education of natives was not in keeping with the

²¹ WAGAW, Teshome G. *Education in Ethiopia. Prospect and retrospect*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1979, p. 43. If missionary educational services pre-existed the foundation of the Eritrean Colony, the government school system saw the light at the turn of the twentieth century: the first metropolitan schools opened in the early years of the century; the first schools for natives arose in the early 1910s.

²² *Annuario delle scuole coloniali dell'Africa Orientale*, Rome, Angelo Signorelli, 1935, p.33.

²³ See PALMA, Silvana. *Loro e la scrittura, op cit.*, p. 117-122 and 142

²⁴ *Ibid.*, p. 142.

strictly practical needs of agricultural and pastoral tradition in Eritrea;²⁵ it was not suited to natives' «nature», which was more inclined to manual labour;²⁶ it was beyond the mental capacity of the black race.²⁷

The function of the separatist structure of the school organization in Italian Eritrea was enunciated by Ferdinando Martini with no ideological masking. Governor in Eritrea in the decade 1897-1907, he foreshadowed the possibility that Eritrean pupils might outperform Italian ones in mixed schools; this would have undermined that feeling of colonizer superiority which is necessary to instil into colonized people. In his *Diario Eritreo*, the Governor wrote – «That mixture of whites and blacks is not good at school»; the white man's prestigiousness «on which every colonial regime is founded» risked being «disproved»²⁸ in mixed schools; in order for it to be preserved, comparisons between Italian and Eritrean pupils had to be «therefore avoided».²⁹

What was the purpose of the separation between colonizers and colonized? It was to psychologically bend a population who had already been subjected with weapons. The colonial regime could last over time only through a psychological artifice: making natives believe that colonization was right because it was led by a superior population. White supremacy in Africa would have held out as long as blacks had been intimately persuaded that

²⁵ Mattia Mininni Caracciolo, a jurist who had risen to the role of colonial education expert, argued that the educational services intended for Eritreans had to be convenient to the socio-economic peculiarities of the local *milieu*, without any regard for the natives' intellectual training. See MININNI CARACCILO, Mattia. «La scuola nelle colonie italiane di dominio diretto». *Rivista pedagogica*, XXIII, 3, 1930, p. 183-207.

²⁶ Reading the preface of the textbook *Industrie, arti, mestieri. Manuale ad uso degli indigeni nelle due lingue italiano-tigrignà* written in 1914, we learn that the colonial government was careful to give «indigenous young people the opportunity to perfect themselves in that manual art, which is more suited to their taste and their innate qualities». The concern to adapt the didactic material to the Eritreans' presumed natural inclination to manual activities had nothing pedagogical; it was due to the fact that the Italians skimmed on theoretical teachings by concentrating on the natives' professional training in order to have cheap Eritrean labour. MISSIONE CATTOLICA (ed.). *Industrie, arti, mestieri. Manuale ad uso degli indigeni nelle due lingue italiano-tigrignà. Vol. II*, Asmara, Tipografia Francescana, 1914, preface with no numbered pagination.

²⁷ On the basis of the fascist racist ideology, Italian colonialism legitimized itself through pseudoscientific speculations on the irremediable intellectual insufficiency of African populations. Thus, the anthropologist Lidio Cipriani wrote: «A biological law makes African races less and less able not only to assimilate a bit elevated foreign civilization, but even to maintain their own one. [...] Therefore, it is unfounded to expect the evolutionary rise of people, who are dragged [...] by invincible congenital causes to decay». CIPRIANI, Lidio. «Razzismo e Possessi Coloniali». *La Difesa della Razza*, I, 3, 5 September 1938, p. 16.

²⁸ MARTINI, Ferdinando. *Il Diario Eritreo*, 4 vols., Florence, Vallecchi Editore, [1946], vol. I, p. 38.

²⁹ *Ibid.*, vol. II, p. 472.

they were inferior; colonial institutions would have been safe as long as African populations had been deeply convinced that they deserved a subject social status. Therefore, the subjection of natives depended on the myth of unattainability to white men. The feeling of superiority of the white man – and complementarily the feeling of inferiority of the «black» – was instilled in African populations through segregationist praxis in all the fields of colonial social life, including education. As Adane Taye writes,

«through well planned policy and instruction, natives were reminded of race purity and white supremacy. The members of the white race had the best education, the best homes, the best jobs, and public services. As a result, their beliefs of superiority were strengthened, while the natives were reminded from time to time and everywhere of their inferiority. In fact, the natives had no social benefit, such as those enjoyed by the white people. The colour bar was enforced. They were segregated from school, areas of residence, dining and sleeping houses, employment and other public facilities. Even in regard to items such as clothing and footwear the natives were limited to only locally made clothes, products, etc.»³⁰

Blacks introjected an image of themselves as being deficient through racial segregation. Therefore, segregationist praxis, with its inferiorizing effects, was functional to construct and maintain inequality between colonizers and colonized.

3. WHICH SCHOOLS FOR THE *METICCI* ?

In relation to the described political plan of social division, the *meticci* were a reason for ambiguity, as they were partly Italian and partly African.³¹ In 1908, the journalist Renato Paoli wrote:

³⁰ TAYE, Adane. *A Historical Survey of State Education in Eritrea*, op cit., p. 33.

³¹ I recall the definitions provided by Nicola Marchitto, one of the members of *Manifesto of racist scientists: the meticcio* was an object of social contempt because he was the «fruit of a fault», having been born from a non-marital union; in addition, this «hybrid», or worse, this «bastard», made the application of racial categorization standards problematic. MARCHITTO, Nicola. *La difesa della razza nell'Impero: il problema dei meticci*, Naples, G.U.F. «Mussolini», 1939, p. 21-28.

«We are multiplying madame³² and *cioccolatini*³³. But this is the Achille's heel of the matter. What will the fate of *meticci* be? How will the children from an Italian man and a black woman be considered, once they were recognized by their father, apart from the rights conferred by law?»³⁴

The ambivalence of «children from an Italian man and a black woman» undermined the separatist structure of the colonial system. How were the *meticci* supposed to be considered? As Italians? As Africans? Which schools should they attend? Metropolitan ones? The ones for natives?

Colonial policy towards the Italian Eritreans was assimilationist on the basis of patrilineal criteria for cultural identification until 1935 – that is, for most of the Italian colonization in Eritrea; in other words, the concept that the cultural identity of *meticci* descended from their paternal side prevailed, even if it aroused controversies: the son of an Italian father and an indigenous mother was to be considered Italian.

Few Italians, especially those who had permanently settled in the Colony, acknowledged and brought up the children they had from indigenous women³⁵.

The few acknowledged *meticci* had the right to Italian citizenship and the privileges it implied, including attending metropolitan schools.³⁶ In addition, Catholic missionaries ran boarding schools, which were specifically established to ensure *meticci* an Italian education.

However, most Italians, especially the ones whose stay in the Colony was temporary, did not acknowledge the offspring they had from indigenous women.

What was the fate of unacknowledged Italian Eritreans? Even the *meticci* without paternal acknowledgement experienced a process of Italianization; starting from 1917, after the necessary investigations, they could be registered

³² The term «madama» to designate the indigenous woman cohabiting with an Italian man was contemptuous; in Italy, it was used to indicate the brothel manager.

³³ The reference to Italian Eritreans as «cioccolatini» – chocolates in English – testifies the mortifying consideration to which they were subjected.

³⁴ PAOLI, Renato. *Nella Colonia Eritrea: studi e viaggi*. Milan, Fratelli Treves, 1908, p. 299.

³⁵ The best-known man is Alberto Pollera, an ethnographer and colonial official in Eritrea, who had six children from two indigenous women. He was the protagonist of a personal battle against the colonial racial laws which prohibited marital relationships between Italian men and African women and acknowledgment of the mixed «race» offspring.

³⁶ See TEKLEHAIMANOT. *Education in Eritrea during the European Colonial Period*, op cit., p. 6.

in the Italian civil registries as children of an unknown Italian father;³⁷ then, law no. 999 of 6 July 1933³⁸, in Article 18, granted Italian Eritreans the possibility of obtaining Italian citizenship on the basis of the following requirements: 1) passing a medical assessment of «the physical features and other clues [which] indicate with a good reason that one of the parents is white» (this exam was called «race test») and 2) having «a perfectly Italian education».³⁹

Most of the Tigrinya⁴⁰ indigenous women promoted the assimilation of their *meticci* children into Italian culture. For these mothers, in accordance with the Tigrinya social norm, the cultural identity of their offspring was patrilineal; the fact that the children's culture followed «the paternal line of descent played a fundamental role in the construction of the identity of Italian Eritreans»;⁴¹ therefore, indigenous women encouraged their offspring to identify with Italian culture, even in the case of paternal abandonment. Consequently, «the Italianization of the Italian Eritreans was more an Eritrean achievement than an Italian one».⁴²

Indigenous women entrusted their children not acknowledged by their Italian father to missionary boarding schools. Italian Eritreans, who entered these facilities as children, «were kept up to the age of 17, subjected to severe discipline and in complete isolation from the surrounding society».⁴³ While missionaries took custody of these young people, their mothers lost control of them. These women

«could not get their children back before the age of 17; besides, children were never allowed to go home, not even for holidays. [...] They were forbidden to speak their mother tongue, so that the children came out of the institute knowing only Italian, being entered when they were too young. The education given was purely Italian.»⁴⁴

³⁷ See BARRERA, Giulia. *Patrilinearità, razza e identità*, op cit., p. 39-40.

³⁸ *Legge 6 luglio 1933, n. 999. Ordinamento organico per l'Eritrea e la Somalia*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», LXXIV, 89, 16 August 1933, p. 3674-3679.

³⁹ *Ibid.*, p. 3676. See: BARRERA, Giulia. *Patrilinearità, razza e identità*, op cit., p. 42-43; STRAZZA, Michele. «Faccetta nera dell'Abissinia. Madame e meticci dopo la conquista dell'Etiopia». *Humanities*, I, 2, June 2012, p. 118-119.

⁴⁰ The Tigrinya ethnic group is numerically the largest one in Eritrea.

⁴¹ BARRERA, Giulia. *Patrilinearità, razza e identità*, op cit., p. 46.

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*, p. 41.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 36-41.

The mothers of unacknowledged *meticci* were often needy. For this reason, the colonial government took charge of placing these young people in the residential educational establishments managed by Catholic missionaries.

This government initiative was not aimed at protecting Italian Eritreans. In reality, the Italianization policy towards *meticci* served to clear the colonial field of every form of ambiguity. As a result of racial combination, the *meticci* were a confusing element that disturbed separatism in colonial social life. In order to perpetuate the existence of two separate communities, Italian Eritreans had been assimilated until 1935, even if that caused protests. Thus, the distinction between colonizers and colonized could remain clear.

1936 was the year of the turning point: the policy towards Italian Eritreans changed from an assimilationist one to a segregationist one; the political strategy was oriented to Africanization and no longer to Italianization. Italian Eritreans were forcibly placed on the African side of racial categorization with the intention of removing their duplicity, so that the apartheid lines could be indubitable.

What was the cause of this change? The large turnout of Italians in the Horn of Africa – due to military mobilization for the Ethiopian campaign between 1935 and 1936 – caused concern regarding the uncontrolled spread of *meticci* and, with this, the distance between rulers and ruled would be dangerously shortened. So, starting from 1936, the day after the conquest of Ethiopia, there was an ideological campaign against the «burden of bastards in the colonies».⁴⁵ This operation ended in establishing the colonial racial laws with which the segregationist praxis that had already existed for some time acquired a legal form.⁴⁶ Following the institutionalization of racism,

«the living conditions for the local population were continuously deteriorating in every way. Still, there was one group, namely the half-castes,⁴⁷ which probably suffered the greatest loss, due to a harshening of racial prejudice within fascist policies. Up till now, they had enjoyed certain privileges, thus the depriving of these not only lowered their status, but left them in a kind of social void; “not quite/not white”».⁴⁸

⁴⁵ CIPRIANI, Lidio. «Razzismo». *La Difesa della Razza*, I, 1, 5 August 1938, p. 12.

⁴⁶ «This sort of institutionalised racism was a peculiarity of Italian Fascism: under pre-Fascist Italy, [...] racism was embedded in everyday life rather than made explicit with written norms». PRETELLI, Matteo. «Education in the Italian colonies during the interwar period». *Modern Italy*, 16, 3, 2011, p. 276.

⁴⁷ «Half-caste» is the word to translate «meticcio» into English.

⁴⁸ SMITH-SIMONSEN, Christine. «...all'Ombra della Nostra Bandiera.», *op cit.*, p. 152. With the formula

The most adopted ideological argument in support of the fight against the «plague» of *meticci* was the defence of the white race, of which the Italians were distinguished members. This thesis stemmed from the pseudoscientific claims of fascist biological racism. On this regard, Lidio Cipriani, an anthropologist who had signed the *Manifesto of racist scientists*, wrote:

«It was time [...] that we also began to look ambitiously at the qualities which were biologically inherent in our people and promoted a movement to convince all the citizens of the very noble reasons why it is necessary to hand down these qualities as unaltered or, if possible, improved. [...] I repeat, it is time [...] to see that our work and our success in the world are favoured by a particular biological substrate; and it is time to understand that this success would be lacking if we altered this precious substrate [...]. In the eyes of an anthropologist [...], the increasingly serious dangers of unregulated interracial contacts appear so clear [...]. The crusade for the biological defence of our race is sacrosanct. Indeed, it is necessary to right now say «woe to transgressors!» because they compromise the Italy of tomorrow, even if their shady dealings consisted in leaving to posterity the unshakable, heavy and dangerous burden of bastards in the colonies⁴⁹ – and this is no small thing! –.»

According to the racist doctrine of the fascist regime, combination with inferior races – the black one was the lowest – caused the decay of the superior «qualities which were biologically inherent in our people». The *meticci*, since they were born from the contamination of Italian blood with African, were an expression of biological degradation of the white race. Because of this blood impurity, Italian Eritreans were biologically inferior, and, with this, they could not be classified as Italians: they were African. The Africanization policy of *meticci* found legitimacy in this idea of corruption of the superior white race.

The package of colonial racial legislation, which preceded and accompanied the well-known anti-Semitic racial laws passed in 1938, is a page of fascist state racism which is still largely unknown.

«not quite/not white», the scholar means that the mixed racial attributes of the *meticci* – *not quite (white)* – made it impossible for them to be assimilated to whites – *not white*.

⁴⁹ CIPRIANI, Lidio. «Razzismo». *op. cit.*, p. 12.

Royal decree-law no. 1019 of 1 June 1936⁵⁰ repealed the 1933 provision which allowed unacknowledged *meticci* to obtain Italian citizenship (Article 28), as we have seen.

Royal decree-law no. 880 of 19 April 1937⁵¹ made interracial cohabitation liable to prosecution: an Italian man was at risk of imprisonment from one to five years if he had a relationship *more uxorio* with an indigenous woman. Criminalization of interracial sexual contacts was intended to reaffirm that distance between Italians and Africans, which was essential to the preservation of colonial order.

In the name of defending the superiority of the white man, law no. 1004 of 29 June, 1939⁵² further strengthened the separation between Italians and Africans. The circumstances under which an Italian citizen was charged with «injury to the prestige of the race» could, for example, be the usual frequentation of places intended for the indigenous population (Article 12) and the acceptance of subordinate employment from colonial subjects (Article 13). Committing these acts had the effect of «diminishing the moral figure of an Italian man»⁵³ – in the natives' eyes.

Law no. 822 of 13 May, 1940⁵⁴ was the decisive act of racial segregation for Italian Eritreans: the *meticcio* «cannot be acknowledged by the citizen parent» (Article 3); he «assumes the legal status of the native parent and is considered native to all intents and purposes» (Article 2).⁵⁵ In other words, Italian Eritreans were equated with natives, without any regard for their paternal Italian descent.

In the field of education, the normative provisions were the following:

Support, upbringing, and education of *meticci* are totally and exclusively borne by the native parent [Article 5].

⁵⁰ *Regio Decreto-Legge 1° giugno 1936-XIV, n. 1019*. «Ordinamento e amministrazione dell'Africa Orientale Italiana». Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, LXXVII, 136, 13 June 1936, p. 1912-1917.

⁵¹ *Regio Decreto-Legge 19 aprile 1937-XV, n. 880*. «Sanzioni per i rapporti d'indole coniugale tra cittadini e sudditi, Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, LXXVIII, 145, 24 June 1937, 145, p. 2351-2352.

⁵² *Legge 29 giugno 1939-XVII, n. 1004*. «Sanzioni penali per la difesa del prestigio di razza di fronte ai nativi dell'Africa italiana». Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, LXXX, 169, 21 July 1939, p. 3299-3301.

⁵³ *Ibid.*, p. 3299.

⁵⁴ *Legge 13 maggio 1940-XVIII, n. 822*. «Norme relative ai meticci». Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, LXXXI, 166, 17 July 1940, p. 2626-2627.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 2627.

Institutes, schools, colleges, students' hostels and special boarding schools for *meticci*, even if they are confessional, are prohibited. Institutes for nationals must not welcome *meticci*, who can be welcomed in institutes, schools, colleges, students' hostels and boarding schools for natives. Violators are punished with a fine of up to three thousand lire; furthermore, the institutes involved can be closed [Article 6].⁵⁶

So, Italian Eritreans «were prohibited from accessing schools and other socio-educational institutes which had historically served the community with a mixed background».⁵⁷

The forced Africanization of Italian Eritreans was aimed at averting the threat that the *meticci* acted as a «link among different races», an «amalgam between colonizers and colonized people».⁵⁸ In the words of Tekeste Negash,

«from 1940 the Italian East African Empire was inhabited by the Italians and the natives with positions clearly defined and without any in-between groups such as half-castes and educated natives. [...] By forbidding inter-racial cohabitation and by closing the possibility for [half-castes] to acquire Italian citizenship, Italy created two polarized communities, namely the rulers and the ruled. This polarization made the implementation of native policy along «apartheid» lines considerably easier to handle.»⁵⁹

4. CONCLUSIONS

Colonial power in Eritrea had the purpose to rule as cheaply as possible through establishing a separation between the Italian colonizing master and the African colonized subject. Since a distinction had to be drawn between the colonizer and the colonized, the situation of the *meticci* had to be clarified: being neither all Italian nor all African, they made it problematic to maintain separatism in colonial social life. Italian Eritrea had a two-channel education system: schools for Italians were set apart from those for natives. How did the colonial government go about regulating the position of Italian Eritreans in

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ CALCHI NOVATI, Gian Paolo. *L'Africa d'Italia. Una storia coloniale e post-coloniale*, Rome, Carocci, 2011, p. 246.

⁵⁸ MARCHITTO, Nicola. *La difesa della razza nell'Impero*, *op cit.*, p. 19-23.

⁵⁹ NEGASH, Tekeste. *Italian Colonialism in Eritrea, 1882-1941*, *op cit.*, p. 109-110.

the framework of school separation between Italians and natives? Facing this research question, what emerged is that education for the *meticci* was open to their Italianization until 1939 and then Italian Eritreans were given access only to school for natives: placing the *meticci* on either the Italian or the African side of the color bar aimed at keeping the apartheid lines intact. Although this paper contributes to observing the issue of Italian Eritreans from a historical educational perspective, much still remains unexplored and further insights into this research topic are sorely needed.

ASSAJOS I ESTUDIS

Coeducadoras. La renovación educativa no esperada

Coeducators. The unexpected educational renovation

Victoria Robles Sanjuán

vrobles@ugr.es

Data de recepció de l'original: 12 novembre de 2022

Data d'acceptació: 1 febrer de 2023

RESUMEN

La Transición a la democracia trajo consigo reformas en las prácticas docentes y contenidos educativos que no han sido suficientemente investigadas, y que fueron claves para la comprensión de la ruptura del régimen franquista y su modelo androcéntrico de educación. Vamos a analizar una parte de estas reformas desde la lógica de las prácticas educativas de las coeducadoras que impugnaron la educación franquista con herramientas creativas pedagógicas y de política de la cotidianeidad, buscando una escuela no sexista. En este trabajo presentaremos las experiencias coeducativas de Mercè Otero (Barcelona), Conxa Delgado y Rosa Ferrando (Valencia), en sus renegociaciones constantes con la teoría y la práctica pedagógica, que fueron transformando las aulas con técnicas dialógicas, autorreflexivas y de observación del aula.

PALABRAS CLAVE: Coeducación; escuela; Transición democrática española; renovación pedagógica.

ABSTRACT

The Transition to democracy brought with it reforms in teaching practices and educational content that have not been enough investigated, and that were key to understanding the breakdown of the Franco regime and its androcentric model of education. In this paper we will present and analyze the coeducational experiences of Mercè Otero (Barcelona), Conxa Delgado and Rosa Ferrando (Valencia), in their constant renegotiations with pedagogical theory and practice, which were transforming classrooms with dialogical, self-reflection and classroom observation techniques.

KEYWORDS: Co-education; schools; Spanish democratic transition; pedagogical renovation.

RESUM

La Transició a la democràcia va comportar reformes en les pràctiques docents i continguts educatius que no han estat prou investigades, i que van ser claus per a la comprensió del trencament del règim franquista i del seu model androcèntric d'educació. Analitzarem una part d'aquestes reformes des de la lògica de les pràctiques educatives de les coeducadores que van refutar l'educació franquista amb eines creatives pedagògiques i de política de la quotidianitat, cercant una escola no sexista. En aquest treball presentarem les experiències coeducatives de Mercè Otero (Barcelona), Conxa Delgado i Rosa Ferrando (València), en les seves renegociacions constants amb la teoria i la pràctica pedagògica, que van anar transformant les aules amb tècniques dialògiques, autoreflexives i d'observació de l'aula.

PARAULES CLAU: Coeducació, Escola; Transició democràtica espanyola; coeducadores catalanes; renovació pedagògica.

1. INTRODUCCIÓN

A este debate y a este análisis sobre la Transición relacionada con la educación llegué desde la crítica feminista hecha la Transición y a la educación de los setenta. Fue mi pregunta sobre en qué había beneficiado la Transición a las mujeres y cómo se había operado el vínculo entre feminismo

y coeducación la que me permitió darme cuenta que era imprescindible saber de sus experiencias, tensiones y apuestas político-educativas por una nueva escuela basada en un nuevo modelo de ser humano más ancho y amplio, al que me referiré más adelante.

Conceptualizar la coeducación en la Transición es esencial para no confundir los discursos oficiales de aquellos relatos oficiosos más conservadores, ajenos al discurso feminista y/o progresista sobre la coeducación, que precisamente se elabora en el momento en que se cuestiona un sistema total de opresión para las mujeres y la necesidad de crear otra forma de entender la política a partir de sus experiencias.

La elaboración del discurso coeducativo, aún en mantillas en 1977 -año en que se publican los dos primeros monográficos sobre *Educación y Mujeres* (Cuadernos de Pedagogía, 1977; Vindicación, 1977)-, implicó un cierto reconocimiento de un término que, ya a finales del siglo XIX, sus defensoras y defensores propusieron como la normal reunión de niñas y niños en espacios comunes. La Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE) apostó por dar a las aulas la imagen de lo que era la sociedad,¹ pese a que esto no modificó la percepción desigual de los sexos.

Tras algunas experiencias de escuelas mixtas al inicio del siglo XX, con la Escuela Moderna, la ILE o la Escuela Horaciana,² sin que por ello desapareciera una parte del programa dirigido exclusivamente a las niñas, fueron las coeducadoras republicanas las que trabajaron y defendieron en la II República el beneficio de la escuela mixta, un modelo pedagógico al que ya denominaron «coeducación». Fue Margarita Comas quien planteó de manera más avanzada un enriquecimiento de la educación dirigida a las niñas y adolescentes en las escuelas mixtas, partiendo de una mayor y mejor formación específicamente para ellas. Fue por eso que este modelo de pedagogía fue reprimido, prohibido y ocultado hasta finales de los años sesenta del franquismo. Entonces se retomó su significado más restrictivo, el de la escolarización conjunta o concurrencia de los sexos al mismo aula y currículum, con la salvedad de las disciplinas específicas domésticas para la formación femenina.

¹ GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La nerviosidad y la educación». En *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Santillana, 1977, p.155-156.

² CORTADA ANDREU, Esther. «De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad», *Cuadernos de Pedagogía* 286 (1999), p.44.

La coeducación como concepto relativo a un modelo de escuela que retornó en el año 77³ mantuvo la línea sucesoria en la defensa de la educación de/para las mujeres, y también se apercibió de una denominación genuina que en aquel momento había sido descartada en países como Reino Unido o EE.UU.

Las coeducadoras, de las que aquí traemos a tres con sus respectivas experiencias coeducativas en Barcelona y Valencia, subrayaron en su primera década que la educación que recogía la Ley General de Educación (LGE) era una educación machista, patriarcal, que reproducía al pie de la letra los condicionamientos coactivos de las niñas y adolescentes que mermaban sus derechos y libertades. La coeducación se convirtió en la encargada de rediseñar una escuela que, en ese momento, sólo representaba a los varones, acrítica y llena de valores reproductores del machismo.

¿De qué escuela hablaban desde el proceso de democratización de la sociedad? ¿Qué prácticas y qué estrategias políticas siguieron para implantar experiencias de igualdad educativa en los centros escolares? Estas preguntas guiarán nuestros tres casos, prolongados desde 1976 hasta 1995, aproximadamente.

2. MERCÉ OTERO. LA ASSEMBLEA DE DONES DE L'ENSENYAMENT (1985-1999)

Mercè Otero se hace feminista antes que coeducadora. Fue en mayo del año 1976, en las *Jornades Catalanes de la Dona*, cuando se recaban unos puntos básicos para entender qué educación proponía en aquel momento el movimiento catalán feminista.⁴

Para ser un evento que concitó el interés general de las feministas para la discusión de todos los temas que ya formaban parte de una agenda política preliminar, las enseñantes tuvieron escasa presencia en aquellas *Jornades*. Esto fue un signo del modelo feminista de Transición: las feministas priorizaron unos temas sobre otros, generaron una cultura democrática de signo

³ VV.AA. Mujer y Educación I. La inculcación. *Cuadernos de Pedagogía*, 6 (1977) p.31-32.

⁴ SECRETARIAT DE LES JORNADES. COMISSIÓ CATALANA D'ORGANIZACIONS NO GOVERNAMENTALS. *Jornades Catalanes de la Dona*. Barcelona: Documentación y Publicaciones Generales S.A., 1977; ROBLES SANJUÁN, Victoria. «Feminismo e Igualdad Educativa: un proyecto en construcción». En JIMÉNEZ RAMÍREZ, Magdalena y DEL POZO SERRANO, Francisco (Coords.). *Propuestas didácticas de educación para la igualdad*. Granada: Nativola, 2013, p.17-38.

feminista,⁵ donde la educación aún tendrá que esperar a ser un eje transversal de sus agendas.⁶

Las mujeres iniciaron un proceso de cambio interior, que Mercè Otero llama «de deconstrucción», escogiendo así un concepto actual que emerge en los feminismos decoloniales para sacudirse modelos hegemónicos blancos de colonización de epistemologías occidentales. Deconstruir, en este caso, aquello que el patriarcado ha socializado e impregnado todas las estructuras de convivencia, era la parte previa a la acción educativa con el resto.

Lo primero que una coeducadora debía hacer si quería entender, ver y cambiar la realidad del sistema educativo hecho a las hechuras de los varones era repensar en sus propias dinámicas androcéntricas y en las del sistema escolar. No es un trabajo explicitado entonces, ni aparece en ningún proyecto coeducativo de este modo: sencillamente se necesitan contramodelos de maestras, de mujeres: «Yo no haré nunca lo que han hecho conmigo», señalaba Mercè Otero.⁷

Trabajó en los años 70 en un instituto nocturno de alumnas que, al no tener el bachillerato, se inscribían automáticamente en el grupo de adultas. En aquel momento tenían su misma edad: 23 y 24 años. Aquello fue una relación educativa entre iguales que le produjo un sentido de reconocimiento de su propia maestría, junto a la de sus iguales, a la que respondía con reconocimiento de esfuerzo y voluntad.

«Deconstruirse» era, por ejemplo, tomar referentes de mujeres en la historia, en aquel momento ausentes de cualquier análisis historiográfico que las ocultaba como referentes en investigaciones, manuales escolares y enciclopedias. Al ser profesora de Latín, descubrió con los años a Diótima, Aspasia, Hildegarda de Bingen, Rosvita, Christine de Pizan, entre otras muchas. «Deconstruirse» era también auto-observarse en las contradicciones del discurso y la práctica:

«Entrábamos en el instituto todas:... la catedrática de Latín, la catedrática de Historia, la catedrática de Matemáticas (...), muy bien.

⁵ NASH, Mary. «Resistencias e identidades colectivas: el despertar feminista durante el tardofranquismo en Barcelona». En NASH, Mary (Ed.). *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista*. Granada: Comares, 2013, p.57-76.

⁶ ROBLES SANJUÁN, Victoria. «Feministas educadoras en la conformación de un nuevo modelo escolar. Propuestas coeducativas transformadoras». En ROBLES SANJUÁN, Victoria (Ed.). *Educadoras en Tiempos de Transición*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2018, p.19-80.

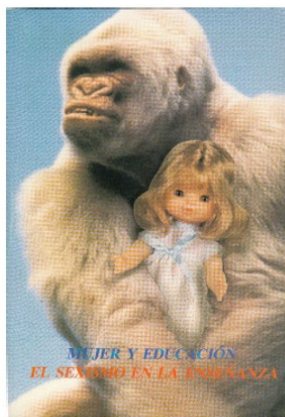
⁷ Entrevista a Mercè Otero. Barcelona (Ca la Dona), 29/02/2020.

Entonces, (...) a la hora del recreo salía una: ¡hay una oferta de dodotis en el Spar de aquí al lado! ¡te dan dos por uno, no sé cuánto...! Salíamos todas disparadas, comprábamos todos los dodotis y los guardábamos detrás de la puerta de la sala de profesorado (...) A la hora de la salida, ¡imagínate tú!: tú habías estado diciéndole a las niñas que tenían que ser unas profesionales, y que tú eras una profesional... Entonces, salía el compañero de Dibujo, salía el compañero de Matemáticas y tal, con su carterita y con sus manos en el bolsillo, y nosotras salíamos con todos los dodoties (...) Usted me pide un ejemplo de currículum oculto y (jajaja): ¿cómo puedo yo estar diciendo dos cosas a la vez? Pues claro, doble jornada, trabajo doméstico....».⁸

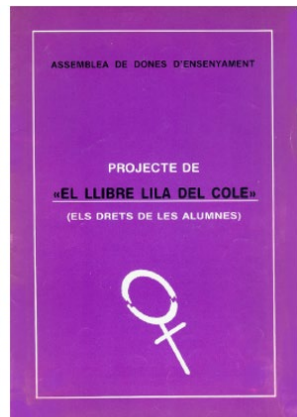
Hay que reseñar el dato de que las universidades del Estado no tuvieron una respuesta inmediata desde posicionamientos feministas teóricos potentes, accionados por el periodo de Transición; mucho menos para propuestas de escolaridad coeducativas. A excepción de Marina Subirats desde 1977, Tina Brullet y Montserrat Moreno en los ochenta, que empezaron muy pronto a trabajar la ciencia, el androcentrismo y el sexismo educativo, la respuesta tuvo que esperar a que el movimiento activista se consolidara en el grupo de mujeres enseñantes. Sobre esto, en 1978 se conformó un pequeño grupo universitario que denominó a su espacio *Seminari d'Estudis de la Dona* (SED) en el departamento de Sociología de la Autònoma de Barcelona, con Marina Subirats (coeducadora), Judith Astellarra y Teresa Torns como fundadoras, al



1978 Primeres Jornades de Dona i Educació



1985 Segones Jornades de Dona i Educació



1988 El llibre lila del cole

⁸ Entrevista a Mercè Otero. Barcelona (Ca la Dona), 29/02/2020.

que pocos años después se incorporaron las también coeducadoras Cristina Brullet y Ma Jesús Izquierdo.

2.1. *La assemblea de dones de l'ensenyament*

A partir de las *Jornades Catalanes de la Dona*, en 1976, se abrió un debate que cuestionará el modelo de escolarización mixta por insuficiente para las mujeres. En Cataluña se sucedieron esos años varios eventos relevantes para la educación: *Las I Jornades de Dona i Educació*, organizados por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en 1978, y en 1985 se celebrarán las II. Ese mismo año, la Coordinadora Estatal feminista organizó en Barcelona las *Jornades Estatales Feministes de la Dona*, en conmemoración de los diez primeros años de lucha del movimiento feminista, que en 1975 se habían celebrado en semi-clandestinidad. Durante los días 2, 3 y 4 de noviembre de 1985 se congregaron cuatro mil feministas para debatir cómo introducir en la norma jurídica el derecho al aborto libre, en aquel momento el principal escollo de las estructuras de un Estado posfranquista y una vieja reivindicación del movimiento. Hay que subrayar que, considerada ya entonces como derecho, la educación no sexista ocupó un lugar específico en los debates.⁹

De esas *Jornades* y de la valoración que se hace sobre el sexismo en la educación, surgió un grupo de debate de enseñantes de secundaria y primaria: Eulalia Lledó, Mercè Otero, Lola Rivelles, Isabel Porta, Nuria Solsona, Montse Roset, Teresa Sanz junto a otras, bajo la autodemanda de pensar en las claves de la agenda feminista (aborto, sexismo, ciencia...) que les permitiera traducirlas y adaptarlas en sus enseñanzas: ¿cómo se enseña qué es el aborto a las niñas? ¿qué hacemos con todo el caudal reivindicativo del feminismo en las escuelas e institutos?, eran preguntas que había urgentemente que abordar.

El grupo recibió la denominación de *Assemblea de Dones de l'Ensenyament*, y desde 1985 permitió que la dispersión de esos años de grupos de trabajo coeducativo de enseñantes, con algunos nudos grupales ocasionales que le precedieron (caso del Col·lectiu de Dones de Batxillerat de Barcelona, constituido en 1984), acabara por congregarse con identidad de equipo de

⁹ FRAU GARRIGA, M^a Antònia. *El moviment feminista espanyol de la transició des del punt de vista de la premsa escrita. Anàlisi del tractament informatiu*. Trabajo fin de Grado. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2017. Recurso electrónico. Url: https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2017/180467/TFG_Frau_Garriga_MariaAntonia.pdf (consultado el 12 de mayo de 2020).

trabajo educativo. Fue una respuesta espontánea a una necesidad colectiva que llegaba desde el activismo feminista y el interés de traducirlo en acción educativa.

Nació bajo un carácter plural, con enseñantes de todas las etapas no universitarias, con alguna excepción hacia alguna profesora universitaria. Sin local fijo, decidieron reunirse con cierta periodicidad en aulas y otros recintos para debatir y crear materiales coeducativos. Algunas se conocían, las del «núcleo inicial», así definido por Mercè Otero, mujeres que ya tenían contactos esporádicos con trabajos puntuales en común, al lado de muchas otras que se irán incorporando poco a poco.

Les nenes bones van al cel i les dolentes a tot arreu es para Mercè Otero no sólo un lema que surge del grupo, sino un símbolo de su intención inicial transgresora. Así quedó reflejado en su *El llibre Lila del Cole. Els Drets de les Alumnes*, un documento que recoge la experiencia de trabajo de sus tres primeros años de debates, y que fue muy reconocido por maestras y profesoras como ayuda en el quehacer educativo desde la teoría educativa feminista. En él llegaron a plasmar su modelo escolar y el enfoque coeducativo, que veremos más adelante.

2.2. De la praxis a la teoría: de la práctica educativa a la reflexión y análisis sobre lo que produce y reproduce la relación educativa contra las alumnas y profesoras

Las reuniones comenzaron por poner en común las experiencias y conocimientos que hasta ese momento habían sido repensados y que se iban introduciendo en las distintas asignaturas. El enfoque interdisciplinar, adelantado algunos años por pura necesidad a su inclusión como metodología en la LOGSE, ponía en común los riesgos del sexismo en las materias y en el centro escolar: ausencia de mujeres en la historia, el masculino genérico como lenguaje universal, el trabajo de visibilidad de las niñas y mujeres en las ciencias exactas, invisibilidad de las mujeres en cargos y experiencias pedagógicas, autoritarismo, manuales androcéntricos y un largo etcétera.

Partir de cero y valerse de la incipiente agenda coeducativa en aquel momento era parte de la normalidad de estos grupos de enseñantes coeducadoras. La ausencia total de formación inicial del profesorado en aspectos igualitarios, tanto en primaria como en secundaria, ni sobre herramientas psicopedagógicas, tomando en consideración epistemologías que no salían del genérico masculino en todas las materias les hizo tener que

estudiar mucho, observar, registrar y analizar cada paso de sus alumnas, de sus alumnos y de la interacción entre ambos: «¿Cómo hacemos para que las chicas tomen la iniciativa, y cómo hacemos para que los chicos laven los trastos? (...) Es lo que se llama la práctica reflexiva. O sea, el movimiento feminista sabemos que se parte de una práctica y luego se teoriza».¹⁰

De ahí que las coeducadoras dieran la bienvenida a las pedagogías alternativas, renovadoras o de liberación como forma de cuestionar el sistema patriarcal y capitalista. Para muchas, que no llegaron a vincularse a los movimientos de reforma pedagógica, sin embargo la ola de renovación del currículum escolar permeaba en esa atmósfera de cambio que supuso la democratización de las escuelas.

Todo trabajo en torno a temas prioritarios como: agresiones, relaciones de poder, sexualidad y enseñanza sexual, la coeducación sentimental, contenidos curriculares, uso del lenguaje sexista o el androcentrismo en la ciencia y el pensamiento eran automáticamente absorbidos para su debate y traducción didáctica en el aula. La publicación de algunas de estas reflexiones era considerada imprescindible para llegar más allá del grupo, en una labor de extensión educativa.

Coeducadoras catalanas como Amparo Tomé y Marina Subirats siempre han destacado que las metodologías para hacer coeducación hubo que inventárselas. En la Asamblea ocurrió algo parecido. Constituida en un sistema de mesa redonda de debate de grupo de hasta treinta docentes, establecían el orden del día como una rutina necesaria dada la diversidad de experiencias y la urgencia de tantos temas.

La costumbre de organización y el rigor en los trabajos que cada una debía hacer fueron exigencias para garantizar el éxito de la Asamblea: no eran un grupo de autoayuda, sino de autoaprendizaje a través de reflexiones colectivas para la construcción de un modelo coeducativo que eliminara el sexismo de las aulas y de los centros educativos.

Mercè Otero señala a Eulalia Lledó dentro de ese grupo como paradigma de rigor en el estudio de un tema: «¡bueno tú, esto es Harvard, ¿eh?!» venía a decirle cuando presentaba ‘garabatos’ tomados de unas cuantas lecturas no sistematizados en el problema que fuera: “¡hostia, tú, con lo que me han costado a mi cuatro garabatos...!”.¹¹

¹⁰ Entrevista a Mercè Otero. Barcelona (Ca la Dona), 29/02/2020.

¹¹ Entrevista a Mercè Otero. Barcelona (Ca la Dona), 29/02/2020.

La resistencia en los muchos años de reuniones fue el resultado de un modelo bien enfocado, donde gestionar la pluralidad no fue sencillo pero sí posible. La llegada al grupo venía del boca a boca de la experiencia entre ellas.

De entre folletos, pegatinas y poster que reforzaron actividades y campañas, *El Llibre Lila del Cole. Els Drets de les Alumnes*¹² fue su gran proyecto, valiente en el abordaje de algunos aspectos, y digamos que la respuesta a una parte de las preguntas sobre qué hacer, cómo hacer, con quiénes y qué decir. Por reseñar algunos ejes de análisis, para ir finalizando, el *Llibre* contempló:

- Al alumnado como grupo humano con derechos libres de discriminaciones, entre ellas la de una enseñanza no sexista que se produce en detrimento de la mujer.
- El modelo tradicional masculino como normatividad para las relaciones entre los varones y las mujeres, y las mujeres que rompen con su destino de desiguales.
- El lenguaje sexista y el lenguaje que discrimina y oculta a la mujer.
- Análisis de los aspectos de los libros de texto que discriminan a la mujer.
- Agresiones de las alumnas en la escuela: ridiculizaciones, empujones, bromas pesadas, agresiones físicas, dibujos ofensivos.
- Orientación profesional para potenciar a las alumnas, eficaz y no discriminatoria. En casa, todos somos responsables del trabajo doméstico.
- Sexualidad, afectividad que rompe tabúes y se centra en la libertad de su enseñanza para su disfrute (también de las mujeres).
- Derechos de las profesoras a tiempo libre, vacaciones, horarios precisos de trabajo y a ser reconocidas como mujeres enseñantes.¹³

Podemos entender estos puntos no sólo como parte importante del estado de la cuestión de la coeducación en aquel momento, sino como el avance de

¹² ASSEMBLEA DE DONES D'ENSENYAMENT. *El Llibre Lila del Cole. Els Drets de les Alumnes*. Els Drets de les Alumnes. Barcelona, multicopiado en pdf, 1988. Documento electrónico. Url: <https://caladona.org/el-llibre-lila-del-cole-1988-una-eina-de-reflexio-pedagogica-molt-util-encara/>

¹³ Ídem.

lo que luego serían debates en torno al papel de los hombres y el trabajo de coeducación sentimental, que tanto ha marcado a las coeducadoras hasta hoy.

3. CONXA DELGADO. DE LOS MRPS A LA COEDUCACIÓN COMO ENSAMBLAJE EDUCATIVO

En las coeducadoras hay un doble enfoque educativo: uno que consiste en transformar la educación franquista en una educación democrática, y otro en hacerlo partiendo de principios democráticos en la educación, revisados y corregidos por el feminismo. Si la educación franquista fue el paradigma del modelo educativo patriarcal para estas coeducadoras, la democracia será el análisis de la cultura escolar de lo que se enseña,¹⁴ cómo se enseña y de en qué consiste la enseñanza.

Es el caso de la maestra coeducadora Conxa Delgado, de profundas raíces en la lucha por las libertades mamadas de una familia represaliada, que redefinieron su enfoque social y le donaron la convicción de que la democracia puede transformar la sociedad desde la escuela.

De la mano del que consideró un gran maestro, el pedagogo Gonzalo Anaya Santos, entendió la complejidad de la educación y la necesidad de intervenir desde ella. El magisterio fue su lugar, y junto a un grupo cercano a Anaya organizó en los años iniciales de la Transición todo un sistema de debates asamblearios y seminarios, que incluyeron la figura de Ferrer i Guardia o los métodos de Freinet, entre otros. Precisamente fue de su contacto con el movimiento Freinet del que aprendió herramientas teóricas y docentes participativas y rigurosas. A la vez, se implicó en las asociaciones de vecinos (entonces en masculino) como movimientos sociales, con los que llegó a compartir luchas en apoyo de las ‘guarderías’ en los barrios. Se hizo maestra por oposición en 1980.

Conxa Delgado intentó, junto a colectivos en defensa de las escuelas de párvulos, crear un Patronato de Escuelas Infantiles al estilo del que ya funcionaba en Barcelona, sin mucho éxito. Pero el movimiento en favor de las llamadas escuelas de párvulos fue muy reivindicativo a finales de los setenta frente al poder (principalmente municipal): el objetivo de estos colectivos era mantener las guarderías que hasta el momento estaban sostenidas por

¹⁴ SUBIRATS, Marina. «Nens i nenes a l'escola: una exploració dels codis de gènere actuals». *Perspectiva Escolar*, 98 (1985), p.2-10.

los vecinos y vecinas: «La gente de ese tipo de escuelas nos reuníamos y discutíamos sobre lo que quería decir una “escuela infantil”, que no fuera... llegar el niño y hacer fichas...».¹⁵

En Benicalap trabajó en un centro de párvulos con nenas y nenes de 0 a 5 años: «Conseguimos con mucha lucha que el Ayuntamiento arreglara un local para Escuela Infantil (sic). Nos instalamos en un local hasta que el Ayuntamiento se dio cuenta de que tenía que desescombrarlo y cederlo».¹⁶ Esta lucha la sostuvieron principalmente madres.

La falta de formación y experiencia en la enseñanza de esas edades provocó su acercamiento al movimiento freinetista para el aprendizaje de la etapa de preescolar, y al de Montessori, donde aprendió a partir de la intuición, con ideas globales sobre lo que ha de ser la educación, la autonomía del niño y niñas, acompañándolos, confiando en ellas y ellos. Trabajar en barrios obreros con criaturas pequeñas fue un aprendizaje acelerado y anticlasista.

3.1. De la militancia social-educativa a los mrps, y de ahí a la coeducación: haciendo democracia

Conxa Delgado¹⁷ no separa su vínculo con los movimientos de reforma pedagógica de la práctica coeducativa escolar. Lo uno y lo otro se retroalimentarán, llegado el caso.

Su incorporación al movimiento de reforma pedagógica de Valencia y específicamente al movimiento de escuela popular del Movimiento de Cooperación de Enseñanza Popular (MCEP), al freinetismo y a las Escoles d'Estiu, desde 1979, fueron conformando su pensamiento y una forma de entender la escuela democrática, dialogada, abierta y participativa. Se establece un hilo conector entre los talleres, seminarios y debates con docentes de muchos centros escolares de la provincia de Valencia y de la misma Valencia, partiendo de talleres, cursos de verano, encuentros y, sobre todo, lecturas y prácticas educativas que constituyeron vivencias profesionales y modos de entender la educación transformadora en equipo.

¹⁵ Entrevista a Conxa Delgado. Valencia, 09/05/2015.

¹⁶ Idem.

¹⁷ MARTÍNEZ BONAFÉ, Àngels. «Conxa Delgado Amo. Otra manera de poner fin al franquismo». En *VV.AA. 30 retratos de maestras*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía, 2004, pp.157-162.

Ya como maestra en Benicalap y en el Colegio Público Mas d'Escoto (Riva-roja de Túria), con la estabilidad que daba la permanencia de años en un mismo centro, prosiguió su trabajo militante educativo desde la organización de las Escoles d'Estiu, que le dieron consistencia a su pensamiento y práctica educativa. Aunque no se incorporó hasta el momento de la legalización e institucionalización de las Escoles d'Estiu como sección de la *Direcció General de Conselleria* en 1983,¹⁸ en ellas, la coeducación apareció y desapareció. La primera vez que se tocó el tema fue en 1977, en su III Edición, y no volvió a aparecer de manera explícita hasta bastantes años después, más de una década. Conxa Delgado entró en esa etapa del 83 como equipo organizador y desarrolló reflexiones sobre globalización, currículum y evaluación, tras la aparición y consolidación del movimiento de reforma valenciano como cabeza de la Federación de los movimientos de reforma pedagógica (mrps) del País Valencià.

Su trabajo era un trabajo de equipo, del que luego van saliendo materiales para discutir y llevar a la práctica. La verdadera comunidad estaba en la visión colectiva dialogada de una realidad común diversa en los centros educativos. Semanal o quincenalmente se trabajaban los problemas del centro, los enfoques hacia una escuela popular, los contenidos de materias, la organización escolar no jerárquica, apoyados en los textos de Carr y Kemmys y su teoría crítica de la emancipación; Gimeno Sacristán en sus análisis sobre el currículum; Marina Subirats y el papel del profesorado en la reproducción del sexismo, y en los Freinet y la vida escolar centrada en la infancia y en su libertad, entre muchos otros.

Esta fuente de modelos pedagógicos alternativos para una escuela democrática le llevó a percibir asuntos como los abusos de autoridad del equipo directivo de turno, los celos profesionales entre compañeros y compañeras, las malas prácticas contra algunas compañeras, la verbalización de ofensas, e incluso el exceso de control sobre las actividades y autonomía de los grupos de trabajo, o de maestras y maestros concretos, todo ello percibido como problema que impactó en su pensamiento, para el que necesitó un enfoque de género transformador del machismo en la escuela.

Su incursión en alguna movilización feminista llegó a través del activismo de las madres de la asociación de vecinas y vecinos de Benicalap, más el feminismo teórico de algunas coeducadoras ya mencionadas. Se habían

¹⁸ SANSANO ESTRADERA, Albert. *L'escola que volem (25 anys de l'Escola d'Estiu del País Valencià a l'Horta)*. Valencia: Tandem edicions, 2003.

organizado en un grupo feminista denominado *Terra* en el que compartían agenda política de barrio.

Al llegar al centro Mas d'Escoto comenzó a utilizar recursos lingüísticos no sexistas (uso del femenino y el masculino), y a dar especificidad a las liturgias feministas como el 8 de marzo, como modelo integral de cambio que pusiera patas arriba el colegio. Con maestras que insistieron en la lucha de las mujeres en la educación, y contando con el alumnado, llegaron a preparar jornadas vistosas, llenas de imágenes, esculturas, pasajes, de la visibilidad de las mujeres en la historia, lo que acabó por involucrar a todo el centro en una experiencia colectiva coeducativa, prácticamente.

Cuando los equipos directivos estaban formados por mujeres (ella llegó a estar algunos años en uno) todo era más fácil, según recuerda. A partir de lecturas y reflexiones, la manera de entender la escuela, aún sin militancias externas en otros movimientos sociales, era transformadora. Fue clave en su formación el contacto con grupos coeducativos montados por los Centros de Profesores para la coeducación y la educación sexual, junto al hecho de que fueran itinerantes para un intercambio de experiencias más amplio en la provincia de Valencia desde la mirada crítica que aportaban.

La renovación del pensamiento y la práctica escolar coeducativa, para estas maestras que no llegaban directamente del activismo feminista, estaba inserta en los marcos de reflexión de movimientos teórico-prácticos que no siempre funcionaban por separado, sino que, como es el caso, interaccionaban. Fue una forma de activismo que provocó una mirada global, donde se incluía no sólo lo predominante y relevante pedagógicamente hablando, sino lo que era debatible y estaba en el centro de la pedagogía feminista. No se vinculaban ni un pensamiento ni el otro a nada encasillado en compartimentos disciplinares, otro rasgo característico de la coeducación: la visión total de la estructura global de opresión y subordinación de las docentes y alumnas.

Como todas las coeducadoras, reflexionar sobre las bases androcéntricas y sexistas de la escuela fue un acto de toma de conciencia, de autonomía y de poder sobre sí mismas, y para las nenas y nenes. “La coeducación como enfoque se introduce mejor cuando hay mayoría de maestras en un centro escolar”, valora Conxa Delgado,

«... por cómo se cuidan y por la ausencia de broncas: ... Sí que he visto, hablando del tema este, más de la igualdad en la escuela... Yo lo he notado mucho... En primaria yo lo notaba, lo notaba en los nanos, o sea, sobre todo en las nanas.. En los nanos pero... al sentirse un poquito molestos... Pero en las niñas yo creo que se han sentido...

yo creo que ahí la educación tiene mucho, muchísimo poder, el decir: es verdad que yo existo, yo puedo hablar, yo puedo decir, yo puedo opinar y además puedo hacer lo que me da la gana, si quiero. Yo en eso sí que he visto muchísimo cambio. Esto hay que decírselo a la escuela, fundamentalmente, porque la tele y lo demás poco han hecho...». ¹⁹

Las relaciones en los centros con enfoque coeducativo fueron percibidas por las coeducadoras como el modo de analizar y corregir abusos y excesos, aportando enfoques y miradas hacia la experiencia de las mujeres, y de éstas hacia la colectividad.

«Veo algún nano de estos que te cogen y te dicen: ¡Ay, maestra!, si no hubiera sido por ti mi vida hubiera sido una mierda...! Eso para mí es lo mejor. Queda desmontar el sistema educativo, lo tengo claro...». ²⁰

Quedó, como ella misma advierte, la satisfacción del trabajo de acercamiento a las necesidades de las niñas y niños. Parte de esa recepción de gratitud tuvo que ver con la idea que ellas desarrollaron de innovación. «Innovación» fue un término que usaron no sólo en el aula, sino fuera de ella, en el reconocimiento del otro y de la otra. Innovación excluía cualquier forma de agresión y malestar. Con las excepciones que también reflejan algunas relaciones difíciles con compañeras, aceptaron que las cuestiones importantes para establecer buen ambiente en un centro iban mejor y hacían la vida más agradable con miradas no jerárquicas ni verticales. Esto era parte de la coeducación también: el cuidado.

4. ROSA FERRANDO. ESPILLI: UN PROYECTO COEDUCATIVO GLOBAL PARA EL INSTITUTO

Parte del trabajo coeducativo de reforma desde dentro del centro escolar se consiguió con iniciativas coeducativas de grupos de profesoras y profesores, aparentemente descoordinadas de otras experiencias del Estado, pero que en cambio tuvieron la doble ventaja de ir alterando la modorra androcéntrica curricular y organizativa de la práctica educativa y la teoría pedagógica, y de ir permeando en el conjunto del profesorado de la provincia.

¹⁹ Entrevista a Conxa Delgado. Valencia, 09/05/2015.

²⁰ Idem.

El caso de *Espilli. Grup de coeducació* pone de relieve un trabajo de equipo educativo, coordinado a lo largo de catorce años, con la garantía de la estabilidad que daba estar como equipo en el mismo centro de bachillerato y de tener subvenciones para proyectos.

La coeducadora Rosa Ferrando, bióloga de formación y de ejercicio docente, se organizó en el Instituto Sorolla de Valencia con un grupo de ocho compañeras y compañeros para «profesionalizar la educación revolucionando metodologías, trabajo en equipo».²¹ Animada por la profesora de Historia del Arte Rosa Pascual, entonces más en contacto con la renovación pedagógica y la formación, introdujeron el enfoque coeducativo en actividades y contenidos, que en aquel momento de finales de los ochenta tanteaban ya la transversalización que propuso un par de años después la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

En el grupo *Espilli* intervinieron docentes de distintas disciplinas: Rosa Pascual, profesora de Historia del Arte; Pilar Torrecillas, de Lengua; Ana Pérez, de Lengua Valenciana; Mercedes García, de Educación Física; Rosa Real de Educación Física; Sator Encinas, de Filosofía; José Asensi y Rosa Ferrando, de Biología.

Aunque las experiencias coeducativas aún no contaban con redes estables y coordinadas autónoma o estatalmente en grupos de expertas, eran sobradamente conocidas coeducadoras como Marina Subirats o Montserrat Moreno. Junto al trabajo coeducativo de todas ellas, el feminismo había crecido en demandas políticas y propuestas teóricas, por lo que mujeres como Celia Amorós o Victoria Sau eran ya referentes teóricos para las coeducadoras.

El grupo *Espilli. Grup de coeducació*, sin carácter oficial, basó su trabajo de más de una década en la necesidad de incidir en todo el centro escolar y en la comunidad de familias. Para ello, fue necesario la disponibilidad de recursos económicos del Centro de Profesorado de la *Conselleria de Educació* valenciana, que les permitió recursos para elaborar materiales y coordinar actividades dirigidas al exterior del Instituto. Los ejes de trabajo de equipo se centraron en su autoformación en coeducación para la sensibilización del profesorado, la creación de una red de intervenciones (aulas, tutorías, cargos directivos, departamentos, asociaciones de padres de alumnos (en adelante, APAs), biblioteca, actividades extraescolares y alumnado), partiendo de materiales que pudieron divulgar dentro y fuera del centro.

²¹ Entrevista a Rosa Ferrando. Valencia, 08/06/2015.

Cada proyecto solicitado englobaba con una sola temática, la que ese año se sugería en la convocatoria oficial. La temática vendría a condicionar los enfoques de enseñanza y los aspectos a tratar dentro de todo el conjunto de asignaturas. Si la temática sugerida era el lenguaje, el trabajo era riguroso en cuanto al enfoque coeducativo sobre el lenguaje en las distintas disciplinas, sesiones de tutorías, departamentos, con las APAs, claustros, alumnado y actividades extraescolares.

La idea base, que en los primeros ochenta prevaleció en enfoques disciplinares historiográficos y en las ciencias sociales, puso el acento en el rescate de mujeres singulares, sus aportaciones y vidas trabajadas en la literatura, la ciencia, la historia, la educación física y en todas las disciplinas que tocaban.

4.1. ¿Cómo era un proyecto coeducativo en un centro de bachillerato? ¿qué implicaba?

La coeducación en aquel momento, y hablamos de finales de los ochenta y primeros años de los noventa, había reunido miradas y análisis suficientes para entender que su envergadura abarcaba toda la cultura de centro. Tiempos, espacios, discursos, prácticas docentes y relacionales, equipos, actividades, relaciones con las familias, materiales pedagógicos..., todo pasaba por el tamiz de la mirada no sexista, crítica, y por implementar la relación educativa desde la docente coeducadora hacia el resto de personas, proyectando este lenguaje a todo el centro en la idea de transformarlo y aprehenderse de esa nueva cultura de igualdad.

El profesorado debía reaprender, y debía hacerlo individual y colectivamente. La auto-observación y las metodologías dialógicas de grupo fueron desvelando desde primer momento las prácticas de poder, el ejercicio de invisibilidad de una escuela sexista que marcaba tiempos, espacios, recursos, materiales y relaciones. Rosa Ferrando dice al respecto: «Yo trato a todos los alumnos igual», o “en este centro no hay problemas de sexismo” eran reflexiones frecuentes que iban y venían con argumentación y, sobre todo, “mano izquierda”..., sobre todo hacia aquellos compañeros más reticentes a entender este modelo».²²

²² Entrevista a Rosa Ferrando. Valencia, 08/06/2015.

A finales de los ochenta, el movimiento feminista estaba consolidado y desarrollaba su agenda política con logros estimables. En aquel momento era reconocible la organización de pequeños grupos de coeducadoras repartidas por todo el Estado, y se contaban ya con algunas experiencias importantes, refrendadas por equipos docentes en todo el Estado español. Su oportunidad para transformar la escuela era ya inapelable, aunque no fuera masiva. Las instituciones comenzaban a reconocer la necesidad de sustentar experiencias coeducativas. La *Conselleria de Educació* en Valencia, el *Institut de la Dona de València* junto a la Universidad de Valencia, organizaron las *Jornades internacionals de coeducació* en 1989, probablemente las primeras Jornadas regionales sobre este modelo de escuela igualitaria que se ofrecieran para repensar el modelo educativo desde enfoques de género.

El impulso que dieron estas Jornadas y las siguientes está por investigar. Rosa Ferrando ha reconocido que entre este primer evento, los intercambios propiciados por los centros del profesorado (CEPs) y los contactos con el *Institut de la Dona*, pudieron crear fructíferos materiales, bibliografía, libros para bibliotecas y divulgación de experiencias coeducativas.

Las I Jornadas, con un aforo de unas 400 docentes, incluyeron el estudio de la formación del profesorado, la elaboración de materiales didácticos y la revisión de los manuales escolares, en aquel momento parte de las demandas de las coeducadoras²³.

En contacto puntual con los mrps, mucha de la apertura de miradas a la educación se debía a estos movimientos de renovación. Su trabajo partía del diagnóstico del instituto, que ella denominaba “la foto del centro”. No siempre satisfechas ni contentas con todos los objetivos alcanzados, sin embargo las gafas invisibles para mirar y escrutar las prácticas sexistas les permitían radiografiar al claustro, al equipo directivo, al lenguaje oficial (tutom-tutoratutor), al Consejo Escolar, a la APA (a la que le introdujeron la necesaria ‘M’ de madres, pasando a denominarse AMPA), entre muchos otros elementos.

Y los proyectos internos de centro eran compartidos en las jornadas de los centros de formación, innovación y recursos educativos (CEFIREs) de la *Conselleria d'Educació de València* y de otros pueblos (Sagunto, Torrent y otros) adonde acudían invitados como grupo coeducativo.

²³ PÉREZ OLIVA, Milagros. «Más de 3.000 mujeres buscan una nueva estrategia del feminismo al hacer el balance de los 10 años del movimiento». *El País*, 1 de noviembre (1985). Ver también, de la misma autora: «Las feministas practican en Barcelona dos abortos ilegales para denunciar la insuficiencia de la ley de despenalización». *El País*, 2 de noviembre (1985).

4.2. Estrategias organizativas y actividades de difusión. Cargos directivos y tutorías

Al alumnado había muchas maneras de llegarle. Cuando aún no había metodologías bien definidas para la reflexión y la concienciación del sexismo en la cultura escolar y social, el contacto reducido, cercano y directo era una opción inmediata. El grupo coeducativo procuraba elegir todas las tutorías disponibles porque allí se podían trabajar e inducir en medianos grupos o, a veces, individualmente, conceptos, ideas, debates o reflexiones.

Las tutorías se repartían por asignaturas: siete tutorías para biología, seis para matemáticas, y así sucesivamente. Eso suponía una hora a la semana con el alumnado en tutoría, dinamizando de otro modo la temática que se eligiera. Una hora a la semana para decidir cada debate como parte del horario escolar. La tutoría era un espacio muy importante.

Otra estrategia pedagógica fue la elección de cargos directivos, de los que tampoco ellas huían porque supusieron decisiones, autonomía y recursos: bien desde la jefatura de estudios, dirección, secretaría (Rosa estuvo ocho años en la secretaría para tener disponibilidad en el diseño y aplicación del proyecto de equipo), era importante estar para no tener que pedir a nadie favores: «La estructura del equipo directivo contaba si estabas en ella», afirma Rosa Ferrando.²⁴

El departamento de Orientación tenía una cualidad pedagógica y coeducativa por el modo de organizar y detectar necesidades destacadas por estas coeducadoras. Su competencia en la coordinación de todas las tutorías, junto con la jefatura de estudios, implicaba dar la alerta sobre todo lo que pasaba en ellas. Servía para dar mejor orientación profesional a las alumnas y alumnos para las carreras, lo que en el caso de las alumnas se convertía en un avance importante. La feminización de las carreras y la ausencia de modelos femeninos en carreras técnicas o de ciencias hacía que pocas veces ellas eligieran alguna de las carreras que podía apetecerles. Rosa Ferrando lo expresa así por boca de una alumna:

«...Pues es que quiero hacer medicina, pero a lo mejor me quedo con farmacia, pues siendo una enfermera..., porque no me atrevo...-. Veías a una chica con un expediente estupendo..., pues tenías que orientarla a Medicina. Siempre profesiones que no tenían por qué estar vinculadas a chico o chica, sino a lo que verdaderamente.... a potenciar

²⁴ Entrevista con Rosa Ferrando. Valencia, 08/06/2015.

lo que era las posibilidades que tenía el alumno y la alumna. Eso tenerlo muy en cuenta».²⁵

Los tiempos coeducativos se medían en tiempos profesionales y extraprofesionales, con la organización y participación en muchas actividades extraescolares. Se tenía en cuenta quién proponía, qué proponía y quiénes participaban. El modo de corregir inercias de sobre-representación masculina en deportes, por ejemplo, consistía en proponer deportes menos marcados por el género, como el bádminton y el tenis de mesa. Esta situación también venía condicionada por la ocupación espacial, en aquel momento muy en los debates coeducativos. ¿Quién ocupa los espacios del Centro? Las alumnas, alentadas por estas profesoras, lejos de aparecer en los bancos mirando el deporte masculino, participan mucho.

La visibilidad de las mujeres era parte del debate del movimiento feminista, que a esas alturas ya había analizado el vínculo poder-política-mujeres en todas las esferas públicas. Esto lo sabía muy bien Rosa Ferrando cuando explica que uno de los elementos de representación del Instituto, el de delegado o delegada, recaía siempre en los chicos. Incidir en estas decisiones aparentemente neutrales no era sencillo, y sin embargo era fundamental para darles espacio y poder a las alumnas. Ella explica así el proceso:

«... Lo normal es que el chico más espabiladillo que estaba con los profesores... y las chicas...no. Eso lo pudimos cambiar con algunas actividades pre-tutoría.... Haciendo una actividad, de por ejemplo: ¡vamos a ver!,... era como un dossier. ¿Qué persona crees tú que debe reunir unas cualidades de delegado y delegada? Entonces tienen que poner allí: que sea amable, educada, que sepa hablar con profesores y profesoras... Es decir, que elegían al chico de turno, pero luego resulta que no los quieren porque no saben hablar con profesores, profesoras, porque se cansan... Entonces poniendo cualidades como personas, ...eso era una reflexión de verdad de lo que les interesaba a ellos como delegado y delegada. Y luego pues, así un poco por imposición, que tenía que haber delegado con delegada... tenían que votar. El más votado o la más votada... Aquí sois más chicos que chicas,... sí, sí... Lo que pasa es que siempre con los alumnos chicos siempre ha sido más complicado..., no es tan fácil que lo vean, que te reconozcan que eres la delegada... Son protagonistas. Tienes que utilizar un poquito..., con

²⁵ Entrevista a Rosa Ferrando. Valencia, 08/06/2015.

mano izquierda con los chicos, para que no se te rebotan... Es que el tacto con los chicos ha sido siempre más complicado. Es lo que ven en casa, los medios de comunicación....y hay que ir un poquito con...».²⁶

Se trataba de no mermar la ‘supuesta’ democracia escolar construida sobre la invisibilidad de las profesoras y alumnas.

5. VALORACIONES FINALES

La coeducación no ha sido un universal cultural y ahistórico, y tuvo mucho que ver con cómo las educadoras tomaron agencia para defender derechos en un momento específico donde el feminismo irrumpió como discurso teórico y activista; también guardó relación con el tipo de derechos demandados, lo que condicionó no sólo la educación que iba a dirigirse a las niñas, adolescentes y enseñantes, sino el aparato que las sostenía: la escuela.

Tanto la definición como los avances sugeridos por este reformador modelo escolar, que fue (y es) a la vez práctica educativa y diseño curricular y organizativo no sexista, se apoyaron y no pudieron desligarse de otros factores que los reforzaron en los ochenta, los nutrieron y llenaron de contenido. A su vez, tampoco quedaron aislados de influencias las corrientes renovadoras pedagógicas, como se ha visto en dos de los tres casos, ni del modelo educativo que desde la Transición hacia la democracia fue perfilándose, precisamente porque parte de sus protagonistas fueron coeducadoras. Aquí hemos visto tres casos.

No es el momento aquí de cuantificar todas las influencias de aquella nueva definición de ciudadanía, democracia y sistema escolar elaboradas por las coeducadoras ni cómo afectó todo ello al modo en que se fueron elaborando normas, discursos y reglamentos educativos. Pero aunque esto esté pendiente de investigación y análisis, que es algo que estoy en estos momentos, sí puede ser de utilidad traer aquí estas propuestas y experiencias que, sin duda, fueron el germen de algo que hoy, por vez primera, ha llevado a una ministra de Educación y a otra de Igualdad a reflejar en un borrador de Ley un modelo escolar que integra el elemento coeducador.

²⁶ Entrevista a Rosa Ferrando. Valencia, 08/06/2015.

ASSAJOS I ESTUDIS

L'Hort de les Palmes de Picanya. Un nou espai per a la residència de senyoretes en temps de guerra

L'Hort de les Palmes de Picanya. A new place for the residence of ladies in a war times

Wilson Ferrús Peris

pasfepe@uv.es

Universitat de València, Departament d'Història Comparada i Història de l'Educació. Catedràtic d'institut de Llengua i Literatura

Data de recepció de l'original: 15 de gener de 2022

Data d'acceptació: 20 de setembre de 2022

RESUMEN

En dos publicaciones anteriores ya analizamos la última de las etapas del Grupo Femenino de la Residencia de Estudiantes de Madrid, la que transcurrió a lo largo la guerra civil en l'Hort de les Palmes de Picanya, en tierras valencianas. Una experiencia de renovación e innovación pedagógica que durante la guerra se transformó en un instrumento de extensión cultural y educación popular. Un ejemplo de sororidad de un grupo de mujeres que vivieron y convivieron en unas circunstancias adversas de confrontación bélica, formándose y formando a otras mujeres, tejiendo importantes redes de relaciones personales y prestándose entre ellas soporte material y emocional. Ahora, ofrecemos las imágenes del espacio donde aquellas mujeres aspiraron, mientras duró el sueño republicano, a ser modernas, emancipadas, independientes y libres en igualdad de condiciones que el hombre. Al mismo tiempo, presentamos dos documentos imprescindibles para conocer y reconstruir la vida y la acción educativa que se llevó a cabo. Uno, la parte de la Memoria que hace referencia a la Residencia de Estudiantes

que en julio de 1937 publicó la Comisión delegada de la JAE en Valencia y el otro, el certificado que Regina Lago presentó ante el MIP en agosto de 1937 con la relación de las colaboradoras de la Residencia y el plan de Trabajo.

PALABRAS CLAVE: Residencia de Señoritas, Grupo Femenino de la Residencia de Estudiantes de Madrid, Hort de les Palmes, Paiporta, Picanya, JAE, educación, formación, cultura.

RESUM

Ja hem analitzat en dues publicacions anteriors l'última de les etapes del Grup Femení de la Residència d'Estudiants de Madrid, la que va transcórrer al llarg de la guerra civil a l'Hort de les Palmes de Picanya, en terres valencianes. Una experiència de renovació i innovació pedagògica que durant la guerra es va transformar en un instrument d'extensió cultural i educació popular. Un exemple de sororitat d'un grup de dones que visqueren i convisqueren en unes circumstàncies adverses de confrontació bèl·lica, formant-se i formant a altres dones, teixint importants xarxes de relacions personals i donant-se suport material i emocional. Ara, oferim les imatges de l'espai on aquelles dones aspiraren, mentre durà el somni republicà, a ser modernes, emancipades, independents i lliures en igualtat de condicions amb l'home. Al mateix temps, presentem dos documents imprescindibles per a conèixer i reconstruir la vida i l'acció educativa que s'hi va portar a terme. Un, la part de la Memòria que fa referència a la Residència d'Estudiants que en juliol de 1937 publicà la Comissió delegada de la JAE a València i l'altre, el certificat que Regina Lago presentà davant el MIP en agost de 1937 amb la relació de les col·laboradores de la Residència i el pla de treball.

PARAULES CLAU: Residència de Senyoretes, Grup Femení de la Residència d'Estudiants de Madrid, Hort de les Palmes, Paiporta, Picanya, JAE, educació, formació, cultura.

ABSTRACT

We have already analyzed in two previous publications the last stage of the Women's Group of the Student Residence of Madrid, the one that lived during the civil war in Hort de les Palmes de Picanya, in Valencia. A renewal and pedagogical innovation experience that during the war became an instrument of cultural extension and popular education. An example of sisterhood of a group of women who lived

in adverse circumstances of war confrontation, training themselves and training other women, building important personal relationships and providing material and emotional support between them. Now, we offer the images of the place where those women aspired, while the republican dream lasted, to be modern, emancipated, independent and free under equal conditions with men. At the same time, we provide two essential documents to know and rebuild the life and the educational action that took place in that place. The first one, the part of the Memory that refers to the Student Residence published in July 1937 by the Delegate Commission of the JAE in Valencia, and the other, the certificate that Regina Lago presented to the MIP in August 1937 with the relationship of the collaborators of the Residence and the Work Plan.

KEY WORDS: Residence of Ladies, Women's Group of the Residencia de Student Residence of Madrid, Hort de les Palmes, Paiporta, Picanya, JAE, education, training, culture.

I. INTRODUCCIÓ. TRASLLAT I ALLOTJAMENT A L'HORT DE LES PALMES DE PICANYA

Durant la guerra, la Junta per a l'Ampliació d'Estudis i Investigacions Científiques (JAE), de la qual depenia la Residència d'Estudiants, continuà funcionant en la zona republicana, mentre que en la zona ocupada pels rebels les seues funcions, serveis, establiments i fundacions van ser assumides per l'Instituto Español i les universitats, després de la seua dissolució el maig de 1938.

Les autoritats republicanes en confiscaren els edificis i en depuraren el personal. Més tard, el desembre de 1936, davant l'assetjament que patia la capital i amb la finalitat d'assegurar, mantenir i continuar els seus treballs i les seues activitats, decidiren crear una Comissió Delegada de la JAE a València, ciutat on es van traslladar, juntament amb els seus col·laboradors i la resta dels centres i institucions que gestionava.

El Grup Femení de la Residència d'Estudiants, denominat també Residència de Senyorettes, institució sota la dependència i la gestió de la JAE, tancà els seus locals a Madrid i es traslladà també a València, on es mantingué activa fins a principis de 1939, pràcticament fins a la fi de la guerra, i sempre, dependent de la Junta.

Va ser, concretament, el gener de 1937, quan, per ordre ministerial del 21 de gener d'aquell any, les últimes estudiants que encara ocupaven un dels pisos de la Residència de Senyoretas a Madrid al carrer de Rafael Calvo, foren evacuades urgentment cap a terres valencianes. Van anar acompanyades per algunes de les professores i també per Pilar Coll i Esperanza González, membres del nou Comitè Directiu, sota la direcció i la coordinació de Regina Lago. La carestia d'aliments, el perill que suposaven per a les seues pròpies vides el setge i els bombardejos a què estava sent sotmesa la ciutat per les forces colpistes i la impossibilitat de tornar a les seues cases, ho feia necessari. A més, la Residència estava ja pràcticament buida, la seua activitat havia cessat i els seus edificis estaven en perill de ser ocupats, reutilitzats o destruïts. L'únic personal que allí restava eren Lucía Calvillo, en aquell moment comptable de la Residència de Senyoretas i responsable dels edificis de Madrid, i Habencio Martín, qui fora porter de la institució pràcticament des dels inicis.¹

Més tard, el 18 de febrer, primer, i el 16 de març, després, isqueren nous combois des de Madrid cap a València carregats d'accessoris, estris, mobles, equipaments i diversos objectes necessaris per a posar en marxa la nova Residència, juntament amb algunes pertinences de les professores i del personal auxiliar.² I encara, en aquesta nova Residència establerta en terres valencianes, es van allotjar també un grup d'infants evacuats de Madrid, amb la intenció de donar-los protecció i seguretat.³

Tant en les resolucions oficials com també en l'escassa documentació conservada, sempre s'afirma que la Residència de Senyoretas de Madrid, juntament amb les xiquetes evacuades, es va establir «en el pueblecito de Paiporta (Valencia)» i s'identifica com a «grupo femenino de la Residencia de Estudiantes instalada en Paiporta (Valencia)», «Residencia de Estudiantes (Grupo Femenino) de Paiporta», «Grupo de Paiporta» o «Residencia Huerto de las Palmeras Paiporta Valencia»,⁴ un fet en què coincideixen igualment els

¹ ZULUETA, Carmen de; MORENO, Alicia. *Ni convento ni College. La Residencia de Señoritas*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes - Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), 1993, p. 207 i 236; Archivo de la Residencia de Señoritas, Fundación José Ortega y Gasset - Gregorio Maraón (ARSFOM), 60/4/3 i 60/2/1.

² ARSFOM, 60/2/2 i 60/2/3.

³ ARNÁIZ AMIGO, Aurora. *Retrato hablado de Luisa Julián. Memorias de una guerra*. Madrid: Compañía Literaria, 1996, p. 149-150.

⁴ COMISIÓN DELEGADA DE LA JUNTA. *Trabajos de investigación y ampliación de estudios*. València: Ministerio Instrucción Pública (MIP)-JAE, Gráficas Vives Mora, 1937, p. 69; «Carta nombramiento Comisión encargada de los grupos de Paiporta y Valencia», Residencia de Madrid (M-Resid), JAE, 280790340/JAE/167/18/18; ARSFOM, caixa 60; Ordre (O) 1-9-1938, *Gaceta de la República* (GR), 250

testimonis localitzats.⁵ Però, en realitat i sense cap tipus de dubte, es va establir a Picanya, una població de l'Horta Sud veïna de Paiporta, on des de sempre i de manera inequívoca ha estat ubicada la finca on es van traslladar i establir les joves de la Residència de Madrid, l'Hort de les Palmes, un dels horts més antics d'aquesta població, probablement de mitjan segle XIX.⁶

Una confusió derivada del fet que al cap de poc temps de produir-se el colp d'estat una gran quantitat de terres del terme municipal de Picanya van ser confiscades pel Comitè Executiu Popular del poble veí de Paiporta, que ordenà la seua ocupació i vigilància. Açò provocà friccions entre les dues poblacions i protestes per part de Picanya, que exigia la devolució de totes les seues propietats. Però, des de Paiporta, no solament s'hi resistien sinó que reclamaven l'ocupació total de les terres i l'abolició dels límits municipals. Una situació que no es va resoldre fins a les acaballes de 1936,⁷ moment en què el Consell Municipal de Picanya tornà a recuperar aquestes terres, coincidint amb la constitució a la població, el desembre d'aquest mateix any, del Sindicat de Treballadors del Camp. Des d'aquell moment, les terres passaren a ser col·lectivitzades i treballades pels mateixos llauradors de Picanya organitzats al voltant del Sindicat.

L'Hort de les Palmes, doncs, havia estat confiscat pel Comitè Executiu Popular de Paiporta i amb aquest degueren negociar en un primer moment les autoritats republicanes perquè els cediren un edifici on poder allotjar les joves residents que s'havien de traslladar des de Madrid. Però, a més, la convicció que eren a Paiporta potser vingué també donada pel fet que el nucli urbà d'aquesta població era molt més pròxim a la Residència que el de Picanya i l'accés era molt més ràpid i còmode a l'hora de comprar, passejar o fer ús d'infraestructures tan necessàries com l'estació de tren o l'estafeta de correus.

(7-9-1938) i O 27-12-1938, GR, 1 (1-1-1939).

⁵ Josefa Vergé Rodríguez, jove estudiant de Magisteri que es va traslladar el febrer de 1937 per a impartir classes de Matemàtiques i Ciències Fisiconaturals a les residents mentre continuava els seus estudis a la Normal de València. I M. Luisa García Treviño, una de les joves estudiantis que es va traslladar des de Madrid per a preparar el batxillerat obrer. Els dos últims testimonis vius que restaven van morir al llarg del 2020. Josefa, el 3 de març, a 103 anys, i Luisa, el 24 d'agost, amb 97 anys.

⁶ Així queda patent a: INSTITUTO GEOGRÁFICO Y ESTADÍSTICO. TRABAJOS GEOGRÁFICOS. «Planos geométricos geográficos por términos municipales mandados formar por la ley de 27 de Marzo de 1900». Provincia de Valencia, Término municipal de Picaña, 9 de maig de 1903, i DIRECCIÓN GENERAL DEL INSTITUTO GEOGRÁFICO Y CATASTRAL. «Trabajos topográficos, Provincia de Valencia, Término municipal de Picaña», 1 de març de 1938.

⁷ SMYTH, Terence M. [trad. Joan Francesc Mira]. *La CNT al País Valencià 1936/1937*. València: Eliseu Climent, 1977, p. 92-93.

2. LA TRIA DE L'ESPAI. UNA ELECCIÓ GENS CASUAL

Una elecció, per part de les autoritats republicanes i la direcció de la Residència de Senyoretas de Madrid, que no va ser fortuïta. Tant Paiporta com també Picanya no sols es trobaven a escassos quilòmetres de la ciutat de València sinó que eren tot un referent en la defensa i protecció, però també escolarització, de la infància evacuada. Arribaren a assumir, protegir i escolaritzar una quantitat més que respectable de xiquets i xiquetes evacuades de les zones de guerra, no solament en colònies col·lectives sinó també en règim familiar, sota la protecció de les mateixes famílies. Tota una mostra de solidaritat, fraternitat i humanitat en temps de guerra, totalment allunyada de la caritat, que mantingueren aquestes dues poblacions fins a la fi de la guerra.⁸

El Grup Femení de la Residència d'Estudiants de Madrid es traslladà a un edifici amb totes les infraestructures adequades per a allotjar-hi una colònia d'aquestes característiques i suficientment ampli i còmode per a poder ubicar-hi tant les professores, el personal auxiliar i les joves estudiants com el grup de xiquetes evacuades de Madrid que, en un primer moment, arribaren amb elles i amb les quals degueren conviure i compartir edifici, activitats i formació. Un edifici formidable que ocupava una xicoteta part d'una extensa propietat envoltada de tarongers i gran quantitat d'arbres fruiters i amb enormes possibilitats per a la pràctica d'una pedagogia activa, viva i arrelada al medi i on poder ubicar tant les diverses activitats de formació com els dormitoris, la cuina, el menjador, la biblioteca, els tallers...

Una propietat al mig de l'horta amb nombroses fanecades de tarongers, de terra i d'espai per a poder realitzar-hi activitats de caràcter molt divers i rebre una educació completa i integral.

3. ESPAI, VIDA I ACCIÓ. FONTS IMPRESCINDIBLES PER A LA SEUA RECONSTRUCCIÓ

Un espai formidable i unes activitats riques i diverses que ja tractàrem de reconstruir en dues publicacions anteriors. En 2018, en el número 31 d'aquesta mateixa revista *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*,

⁸ FERRÚS PERIS, Wilson. *Mestres i escoles a l'Horta Sud 1936-1939. Perspectiva històrica i anàlisi quantitativa*. València: Institució Alfons el Magnànim, 2015, p. 198-202 i 203-216. FERRÚS PERIS, Wilson. «Les colònies escolars en règim familiar a l'Horta Sud. Protecció, solidaritat i educació en temps de guerra», DDAA. *Educar en temps de guerra*. València: Institució Alfons el Magnànim, València, 2016, p. 249-362.

amb un treball que portava per títol «La Residència de Senyorettes en temps de guerra (1937-1939). Una experiència d'extensió cultural i educació popular». Posteriorment, en *Modernes, lliures i preparades. El Grup Femení de la Residència d'Estudiants de Madrid en temps de guerra: l'Hort de les Palmes de Picanya (1936-1939)*, guardonada amb el XXI Premi d'Investigació de l'Horta Sud i publicada el desembre de 2018 per Perifèric Edicions - IDECO Horta Sud.

En aquell moment, i també ara, vam comptar, per una banda, amb el testimoni de Josefa Vergé Rodríguez, a qui entrevistàrem els dies 5, 20 i 28 de maig de 2017,⁹ i, fonamentalment, amb la descripció tan extraordinàriament minuciosa i completa que, sobre l'Hort de les Palmes i la Residència, realitzà M. Luisa Treviño i recollí el seu fill Luis en el llibre que va escriure i publicar de les memòries de la seua mare.¹⁰

Per altra banda, van ser igualment fonamentals dos documents per conèixer la labor cultural i educativa portada a terme allí, i també les activitats, el pla de treball, l'horari de les classes i la seua organització al llarg de la setmana; sense oblidar el quadre docent i les assignatures de les quals es van responsabilitzar cadascuna de les professores, així com la relació de les altres col·laboradores, el personal auxiliar que exercí unes funcions i unes activitats complementàries a les d'aquelles que tenien la responsabilitat d'impartir classe.

Un d'eixos documents és la Memòria que el juliol de 1937 publicà la Comissió Delegada de la Junta sobre els treballs i l'activitat que s'havien anat realitzant en els diversos centres de la JAE des que el desembre de 1936 el Ministeri d'Instrucció Pública (MIP) posara en marxa a València aquesta Comissió.¹¹ L'altre és el certificat que Regina Lago, com a presidenta del Comitè del «Grupo Femenino de Paiporta», presentà davant el MIP l'agost de 1937 amb la relació de les col·laboradores i el pla de treball que posen en marxa.¹² Dos documents escassos, complementaris i amb alguna dada contradictòria, almenys diferent, que ens aproxima a l'organització del treball i a les activitats que allí, amb total seguretat, es van portar a terme durant

⁹ FERRÚS PERIS, Wilson. *Modernes, lliures i preparades. El Grup Femení de la Residència d'Estudiants de Madrid en temps de guerra: l'Hort de les Palmes de Picanya (1936-1939)*. Catarroja: Perifèric Edicions - Torrent: IDECO Horta Sud, 2018.

¹⁰ TREVIÑO, Luis R. *Una vida casi centenaria (memorias de M. Luisa García Treviño)*. www.lulu.com, 2017, p. 57-73.

¹¹ COMISIÓN DELEGADA DE LA JUNTA. *Trabajos de investigación...*, op. cit.

¹² «Expediente Centros de la Junta», CDM-Resid, JAE/155/36/23.

aquests anys de guerra. Amb els testimonis, els documents i, ara també, amb l'aportació de les fotografies que sobre l'espai hem pogut realitzar i posar a l'abast de tothom, hem reconstruït i reproduït de la manera més fidedigna possible el que allí es va viure.

4. LA DESCRIPCIÓ DE L'ESPAI I EL SEU VINCLE AMB LA VIDA I L'ACCIÓ

L'edifici consta de tres parts totalment unides però clarament identificables en la seua façana principal. En primer lloc, l'habitatge dels propietaris, de dues plantes i emmarcat per dues torres, entre les quals es troba, centrada, la porta principal d'accés a l'interior de la casa. La torre de l'esquerra és una torre mirador a la qual s'accedeix a través d'una escala exterior adossada que parteix del pati interior i travessa la teulada, mentre que la de la dreta té l'aparença de torre per la muralleta que s'alça per amagar la teulada. En segon lloc, l'habitatge dels estatgers, que, tot i semblar que ocupa dues plantes, és d'una sola. I, finalment, el magatzem per a les taronges i els aliments, d'una sola planta. En la part de darrere es conserva encara un pati delimitat per una tanca destinat als animals.

L'altra façana, la lateral orientada cap al sud, malgrat no ser la principal, era la primera amb la qual es trobaven els visitants, perquè donava al camí d'accés principal a l'antiga casa, un passeig llarg emmarcat per dues fileres de palmeres per on sempre accedien les joves residents a l'interior de la casa. Aquesta façana encara conserva les arcades que conformen el pòrtic. El passeig de les palmeres acabava en una mena de placeta amb un molí d'aigua en el centre, que es trobava davant d'aquesta entrada lateral a la casa. Només eixir hi havia un jardí molt gran que corria paral·lel al camí de les palmeres i, entre l'entrada lateral a la casa i el molí d'aigua, també hi havia un estany en forma octogonal envoltat de testos de geranis.

A més, disposaven d'aigua suficient per al consum i per al reg, transportada des d'un motor als afores de Picanya, el motor de Moret, que feia totalment autosuficient la colònia. També tenien una caldera de llenya impressionant, que procurava calor a tota la casa i que encara s'hi conserva.

Amb la col·laboració del Ministeri d'Agricultura, feien assajos pràctics d'avicultura i cunicultura i també d'apicultura i agronomia. Unes activitats que estaven previstes en el pla de treball de les residents. Les primeres activitats les realitzaven en un gran pati posterior tancat, amb estable i destinat i condicionat per a la cria dels animals. Per a portar endavant els altres dos

tallers, tenien a l'exterior de la casa una nombrosa quantitat de possibilitats, sense oblidar ni el jardí ni la gran porxada que permetia impartir classes a l'aire lliure i cultivar i observar les flors i les plantes.

Una casa, doncs, ubicada en un extens i extraordinari espai natural que no solament ofería un ventall de possibilitats per a l'esbarjo, el passeig, l'entreteniment, els jocs, la conversa, la contemplació..., formidable per a viure i conviure, per a formar-se i impartir classe, per a lliurar-se a la lectura i a l'activitat, per al treball i la contemplació..., sinó també un edifici ampli, amb totes les comoditats i els espais indispensables per a ubicar-hi les joves estudiants i les col·laboradores de la Residència: una sala destinada a biblioteca i classe; un menjador còmode i espaiós; habitacions suficients per a totes, ben dotades, exteriors i ben ventilades; una gran cuina amb un rebost amb tot l'indispensable; bugaders, lavabos i banys suficients per a totes... Un espai idíl·lic convertit en un vertader centre de cultura i formació, de vida col·lectiva i interclassista, on convisqueren, es formaren, estudiaren i treballaren, juntes i donant-se suport unes a altres, joves estudiants i mestres. Un vertader exemple de sororitat conformat i protagonitzat exclusivament per dones.

Des de la porta de la façana principal de la casa s'accedeix directament al menjador i des d'ací a les diverses estances de la planta baixa i al primer pis a través d'una monumental escala que es troba al fons. En el mateix buit de l'escala hi ha una habitació xicoteta on guardaven les màquines de cosir que usaven en el curs de tall i confecció, impulsat i dirigit per les estudiants mateixes amb la finalitat de confeccionar roba per als milicians que combatien al front i per a les colònies infantils. Una activitat que es feia les vesprades, una vegada acabades les classes.

El menjador és espaiós, gran i rectangular. Encara conserva la llar en un racó, al costat d'una gran finestra. A l'altra banda, hi havia un piano i vuit taules disposades de manera lateral. Allí, les joves residents i les professores menjaven juntes cada dia. El lloc que ocupaven els era assignat de manera fixa i en cada taula s'hi asseia una de les professores o de les col·laboradores, que es feia responsable de les joves, una fórmula introduïda en la Residència de Senyorettes de Madrid en 1922 i que, des d'aleshores, ja no s'havia abandonat. Cal suposar, a més, que les joves estudiants compartien espai, taula i menjar amb la resta de les xiques que hi eren esporàdicament de pas o hi romanien evacuades. I, igual que es feien càrrec de la neteja i la cura de la seua roba i de la seua habitació, hem de suposar que també s'encarregaven elles mateixes de servir el menjar i parar i desparar taula. L'hora de menjar, doncs, també tenia una funció social i educativa. Servia per a cohesionar el grup, per a distribuir

tasques i responsabilitats, per a relacionar-se i socialitzar-se, per a compartir experiències i coneixements, per a aprendre, debatre i reflexionar.

Des del menjador, a través d'una porta, s'accedia també al jardí. En els laterals d'aquesta porta hi havia dues habitacions amb portes grosses de fusta, on les joves deixaven les bicicletes que usaven diàriament per a passejar pels horts i per la població, aprofitant eixa llibertat de què disposaven no solament per a rebre visites de familiars sinó també dels joves amics de la població de Paiporta, amb qui quedaven a les vesprades i els dies de festa per a passejar i eixir en grup. Unes passejades i unes eixides que podien fer soles o en grup, amb altres residents, però també, el més habitual, acompanyades pels xics que les visitaven sovint.

En el menjador, també hi ha una porta, al costat de la qual hi havia un moble on es guardaven els coberts, els tovallons i les estovalles, per accedir a l'habitació on hi havia la biblioteca, oberta i accessible durant tots els dies de la setmana entre les 18 i les 20 hores, i al capdavant de la qual estava Sofia Rey Pavón, que s'encarregava també de les classes d'alfabetització que impartien algunes de les joves residents i les professores en aquesta mateixa habitació. Era una sala amb molta llum, gràcies a les dues grans finestres; una, orientada a la façana principal de l'edifici, i l'altra, a la part lateral, des de la qual es veia el passeig de les palmeres. Disposava d'un sofà i d'una taula grossa amb cadires. Tenia prestatgeries plenes de llibres i al costat d'una de les finestres (la que donava a la part principal de l'edifici) hi havia també una tauleta amb butaques per a poder llegir còmodament i lliurement. Un complement educatiu imprescindible per a fomentar i facilitar la lectura de les estudiants i contribuir a la seua formació intel·lectual i acadèmica per a la qual comptaven amb el suport de l'organització comunista Cultura Popular¹³ i que restava oberta no solament a les residents sinó a tota la comunitat.

En aquesta sala, un equip docent constituït per cinc professores impartia també les classes cada dia de la setmana, de dilluns a dissabte, dins d'un horari clarament definit i establert als matins. Cadascuna estava al capdavant d'una àrea de coneixement i s'organitzaven a través d'un pla de treball ben ordenat, sistematitzat i coordinat per una d'elles, Pilar Coll Alas. Allí, rebien classes de

¹³ La Secció de Biblioteques de Cultura Popular es creà en un primer moment amb la finalitat d'organitzar biblioteques obreres als centres d'organitzacions polítiques i sindicals. Amb l'inici de la guerra, es fixaren també l'objectiu d'arribar als diversos fronts de guerra, a les casernes i als hospitals, amb total sintonia i col·laboració amb les Milícies de la Cultura, i repregueren la idea de les Misiones Pedagógicas de crear biblioteques en qualsevol racó d'Espanya, al mateix temps que organitzaven actes culturals i conferències.

Geografia i Història i d'Història de l'Art i de la Cultura, a càrrec exclusivament de la mateixa Pilar Coll fins que Josefa Aurora Burgueño Cayuela es responsabilitzà de les classes de Geografia; de Ciències Fisiconaturals i Matemàtiques, a càrrec de Josefa Vergé Rodríguez; de Gramàtica Castellana i Redacció, a càrrec d'Aurora García Castilla; de Literatura Castellana i Lectures Comentades, al capdavant de les quals estava Adelaida López Urmeneta, que assumí després l'àrea completa de Llengua i Literatura Castellana fins a l'arribada de Josefina González Rubio, que la va substituir. També rebien classes de Francès, de les quals es responsabilitzà Alicia Montejo Parra, que també assumí les classes d'Educació Física, impartides en l'espai exterior i en contacte directe amb el medi natural, i com a part important de l'educació integral que es pretenia aconseguir i fomentar. I tot això, juntament amb el foment d'hàbits de neteja i cura personal i l'educació per a la higiene, indiscutiblement lligat a la formació, que es duia a terme i s'impartia a les 8.30 hores, immediatament després de la classe de gimnàstica. Posteriorment, prenen el desdèjuni, el qual donava pas a les classes, que s'iniciaven a les 9.30 hores. Algunes de les residents, Manuela Gil, Carlota Rodríguez i Felicidad Odriozola, també col·laboraren en les tasques docents, sobretot en els moments més difícils de la Residència, en què la manca de professorat era ja una realitat.

Un aprenentatge que es complementava amb conferències, cursos de taquimecanografia (a càrrec d'una de les col·laboradores de la Residència, Petra González Guijo, la qual, al mateix temps, actuava també com a auxiliar de Secretaria), atenció i suport a l'estudi (a càrrec de la també secretària del Comitè Directiu de la Residència de Senyoretes, Esperanza González Ramos) i els ja al·ludits cursos de tall i confecció i tallers pràctics i experimentals. Unes activitats que, a excepció d'aquesta última, que es devia portar a terme en l'exterior, tenien lloc a les vesprades en el mateix espai reservat a la biblioteca i les classes, una vegada acabades aquestes.

S'organitzaren també conferències, probablement amb el suport de Cultura Popular. Unes, sobre temes generals, organitzades i impartides per les mateixes estudiants, amb la col·laboració i l'orientació de les professores. D'altres, sobre temes diversos, a càrrec de les professores i també de destacats professionals en el món de les ciències i l'art. Es pretenia no solament promoure la curiositat intel·lectual i facilitar l'adquisició d'una cultura general sinó també l'autoaprenentatge de les joves a través de la recerca cultural, el descobriment, la investigació, l'interès intel·lectual..., alhora que tractaven d'aconseguir, de

nou, un nivell de col·laboració i de participació entre les alumnes molt elevat i intens.

I, en aquest mateix espai, s'organitzaven igualment les classes que algunes de les joves residents, juntament amb les professores, impartien a les xiquetes que havien estat evacuades des de Madrid i amb les quals vivien. Unes classes a les quals devien poder assistir altres joves del poble, amb l'única intenció d'aprendre i augmentar o consolidar la seua cultura general amb aquelles que esporàdicament quedaven a la Residència buscant-hi protecció. Unes classes de cultura general, però també d'alfabetització, dirigides no solament a les joves de la població sinó també a les dones adultes. Un aprenentatge en comú que, per altra banda, reforçava els valors de solidaritat, cooperació, col·laboració i participació.

En aquesta mateixa planta també hi havia la cuina, a la qual es podia accedir des del menjador o des de la biblioteca. Davant d'aquesta, a mà esquerra, hi havia un lavabo i la porta de la cuina i la del safareig. La cuina era gran, tenia un rebost i un gran finestral que donava a la façana lateral i al jardí.

I, al fons del menjador, com ja hem indicat, encara es conserva la impressionant escala de fusta a través de la qual s'accedeix a la planta superior. En el replà, des del terra fins al sostre, hi havia una gran vidriera amb vidres de multitud de colors i mides units per tires de plom, que en l'actualitat ha desaparegut.

Una vegada en el primer pis, s'accedeix, a través d'una porta situada a la dreta, a les habitacions que estaven destinades al personal auxiliar i les professores, i a través d'una altra porta situada a l'esquerra s'arriba a un distribuïdor gran pel qual s'accedia a les habitacions de les joves residents i les xiquetes evacuades, un total de 5, amb capacitat per a allotjar-hi entre 5 i 7 persones. A l'esquerra hi ha una habitació, i davant d'aquesta, una altra. Al fons s'hi troba una altra habitació i des d'aquesta s'accedeix, encara, a altres dues, una a la dreta i l'altra a l'esquerra. Totes les habitacions constaven de balcons i amplis finestrals i accés directe a banys i lavabos. Cada habitació tenia també una còmoda i cadascuna de les residents que allí s'allotjaven disposava d'un calaix. També tenien un armari per a poder penjar-hi la roba i, en el mateix accés al bany, hi havia una habitació xicoteta amb algunes perxes, on dipositaven la roba bruta.

Un espai, doncs, perfecte per a facilitar una educació integral i completa que oferia multitud de possibilitats per a l'aprenentatge i la convivència dins d'un ambient de seguretat i protecció, allunyats dels perills de la guerra. Un espai que cal, ara, rehabilitar i dignificar.

5. ELS DOCUMENTS

DOCUMENT I¹⁴

RESIDENCIA DE ESTUDIANTES

GRUPO UNIVERSITARIO. La necesidad de atender a los numerosos niños que en Madrid se vieron privados de asistencia en los primeros meses de guerra, llevó a utilizar los pabellones, comedor y servicio del Grupo Universitario como Guardería infantil.

Posteriormente los locales de la Residencia fueron dedicados a alojamiento de fuerzas militares.

Suspendidos los cursos de ampliación de Análisis químico, de carácter práctico, que venían dándose en la Residencia, para alumnos que se disponían a salir al extranjero, los Sres. Ranedo, González, Portillo y Gallego Sáez han continuado en la Facultad de Farmacia sus trabajos acerca de la obtención de anestésicos derivados del alcohol bencílico, determinación cuantitativa del aldehído cináurico en la esencia de canela, análisis de silicatos, estudio de tiosulfatos complejos, etc.

GRUPO FEMENINO. El Grupo Femenino de la Residencia de Estudiantes ha cerrado sus locales de Madrid y se ha instalado temporalmente en el pueblecito de Paiporta (Valencia), dirigido por un Comité que preside la profesora Regina Lago. La labor cultural que desarrolla este grupo se acomoda a las siguientes normas:

- a) Ensayo de fusión en vida colectiva, de núcleos de muchachas de distinta procedencia bajo el punto de vista cultural (estudiantes, obreras y campesinas).
- b) Clases organizadas por las estudiantes y profesorado, para las otras muchachas que conviven con ellas, así como para las que habitan

¹⁴ COMISIÓN DELEGADA DE LA JUNTA. *Trabajos de investigación y ampliación de estudios*. València: Ministerio Instrucción Pública (MIP)-JAE, Gráficas Vives Mora, 1937, p. 69-70.

en el pueblo a quienes les interese, hasta completar el grupo que permitan las posibilidades de local.

1. Matemáticas (Aritmética y Geometría). Prof. Josefa Vergé.
 2. Geografía e Historia. Prof. Srta. Pilar Coll.
 3. Gramática y Ejercicios de Redacción. Prof. Srta. Aurora García Castilla.
 4. Francés. Prof. Srta. Alicia Montejo.
 5. Lecturas comentadas y Literatura. Prof. Srta. Adelaida López Urmeneta.
 6. Ciencias Físico Naturales. Prof. Srta. Josefa Vergé.
 7. Historia del Arte y de la Cultura. Prof. Srta. Pilar Coll.
 8. Taquí-Mecanografía. Prof. Srta. Petra González Guijo.
- c) Curso de charlas sobre temas generales a cargo de las mismas estudiantes, con la colaboración del profesorado.
- d) Curso de conferencias sobre temas diversos a cargo de personas destacadas en la Ciencia y en el Arte. Para la organización de estas conferencias se cuenta con el apoyo de Cultura Popular, que se ha encargado de la formación de una Biblioteca.
- e) En colaboración con el Ministerio de Agricultura, se establecerán ensayos prácticos de avicultura, apicultura y cunicultura, así como también algunos cultivos agrícolas.
- f) Clases de cultura general para los adultos de la localidad.
- g) Creación de 10 becas para muchachas obreras y campesinas que posean aptitudes para el estudio.
- h) Además de las distintas clases indicadas anteriormente, se ha organizado un curso de corte y confección con la finalidad de que las alumnas contribuyan con su trabajo a la confección de ropas para el frente de guerra y para colonias infantiles.

DOCUMENT II¹⁵

RESIDENCIA DE ESTUDIANTES. GRUPO FEMENINO. PAIORTA
(VALENCIA)

REGINA LAGO GARCÍA, como Presidente del Comité de la Residencia de Estudiantes, Grupo Femenino de Paiorta,

CERTIFICO: Que los colaboradores y becarias que a continuación se citan, realizan los trabajos siguientes:

Aurora Burgueño, Prof. de Geografía, da clase los M. J. S. de 10.30 a 11.30.

Alicia Montejo, Prof. de Gimnasia y Francés, da clase diaria de 8 a 8.30 y de 9.30 a 10.30.

Pilar Coll, prof. de Historia, da clase los L. M. V. de 10.30 a 11.30.

Josefina Vergé, Prof. de Matemáticas, da clase los M. J. S. de 15.30 a 16.30.

Adelaida L. Urmeneta, Prof. de Gramática, da clase diaria de 11.30 a 12.30. (No figura en nómina por estar agregada como Catedrático en el Instituto Escuela).

Sofía Rey Pavón, Bibliotecaria, de 18 a 20 (tarde).

Esperanza González, Encargada de estudios de las becarias.

Petra González, Auxiliar de Secretaría.

BECARIAS.- Teófila Estévez, Isabel Gallego, Julia Iglesias, Tomasa García, Gloria Rubio, Carmen Gallego, Josefa Torres, Elvira Rubio, María Luisa García, Rosario García.

El profesorado antes citado, aparte de las clases, organiza pequeñas charlas para las alumnas, colaborando en la formación moral y cultural de éstas.

Las becarias asisten a las clases y algunas de ellas se están preparando para el ingreso en el Bachillerato Obrero. También han organizado una clase de corte y confección, dirigida por una de ellas, en la que confeccionan ropa para las Colonias y Guarderías Infantiles.

Aparte de las becarias que se citan, hay dos más del Patronato Jorge Calvo, que también asisten a las clases.

Este plan de Trabajo, fue aprobado por el Ministerio en un informe presentado recientemente al Sr. Subsecretario de Instrucción Pública.

¹⁵ «Expediente Centros de la Junta», CDM-Resid, JAE/155/36/23.

Paiporta, 4 de Agosto de 1937.= Por el Comité: REGINA LAGO (Rubricado).= Hay un sello en tinta del «Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Residencia de Estudiantes. Grupo Femenino».

RESIDENCIA DE ESTUDIANTES. GRUPO FEMENINO. PAIPORTA
(VALENCIA)

Aurora Burgueño:

200 ptas. mensuales como Profesora de Geografía.

Alicia Montejo:

200 ptas. mensuales como Profesora, y

Dos tercios del sueldo como Prof. de Instituto.

Pilar Coll:

200 ptas. mensuales como Profesora.

Josefa Vergé Rodríguez:

200 ptas. mensuales como Profesora.

Sofía Rey:

200 ptas. mensuales como Bibliotecaria.

Esperanza González:

200 ptas. mensuales como Encargada de Estudios.

Petra González:

200 ptas. mensuales como Auxiliar de Secretaría.

Teófila Estévez:

200 ptas. mensuales como Becaria.

Isabel Gallego:

200 ptas. mensuales como Becaria.

Julia Iglesias:

200 ptas. mensuales como Becaria.

Tomasa García:

200 ptas. mensuales como Becaria.

Gloria Rubio:

200 ptas. mensuales como Becaria.

Carmen Gallego:

200 ptas. mensuales como Becaria.

Pepita Torres:

200 ptas. mensuales como Becaria.

Elvira Rubio:

200 ptas. mensuales como Becaria.

María Luisa García:

200 ptas. mensuales como Becaria.

Rosario García:

200 ptas. mensuales como Becaria.

Valencia, 9 de Agosto de 1937

RESIDENCIA DE ESTUDIANTES. GRUPO FEMENINO. PAIPORTA
(VALENCIA)

Dolores Mora Carmona:

200 ptas. mensuales como Becaria.

Elena del Pozo:

200 ptas. mensuales como Becaria.

Margarita Población:

200 ptas. mensuales como Becaria.

Valencia, 23 de Agosto de 1937

RESIDENCIA DE ESTUDIANTES. GRUPO FEMENINO. PAIPORTA
(VALENCIA)

REGINA LAGO GARCÍA, como Presidente del Comité de la Residencia de Estudiantes (Grupo Femenino), de Paiporta:

CERTIFICO: Que las compañeras Lola Mora Carmona, Elena del Pozo y Margarita Población son becarias de esta Residencia, la primera de las cuales es estudiante de Magisterio y las otras dos asisten a las clases organizadas por esta Residencia, colaborando con sus compañeras en la confección de ropas para los niños de las Colonias.

Paiporta, 23 de Agosto de 1937.= Por el Comité: REGINA LAGO (Rubricado).= Hay un sello en tinta del «Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Residencia de Estudiantes. Grupo Femenino».

6. LES IMATGES



A i B-Una imatge del menjador. Al fons, l'escala d'accés a la primera planta i una xicoteta habitació en el buit de l'escala, on guardaven la màquina de cosir. Des del menjador, a través d'una porta, s'accedia al jardí. En els laterals d'aquesta porta hi havia dos habitacions amb portes grans de fusta, on les residents deixaven les bicicletes que usaven diàriament per a passejar pels horts i per la població. Al menjador s'accedia directament des de la porta principal de l'edifici però també s'hi arribava des de l'entrada lateral de la casa, per on normalment entraven les residents.



C-El menjador era espaiós, gran i rectangular. Tenia una llar en un en un racó, al costat d'una gran finestra. A l'altra banda de la llar hi havia un piano. Comptava amb buit taules disposades de manera lateral, on menjaven les residents i les professores. Al capdavant de cadascuna de les taules hi havia una responsable i totes tenien el seu lloc fixe.

D-Per aquesta porta, s'accedia des del menjador a l'espai destinat a biblioteca, on també s'impartien les classes. Al costat d'aquesta porta hi havia un moble en el qual es guardaven els coberts, els tovallons i les estovalles. Davant de la biblioteca, a mà esquerra, hi havia un lavabo, la porta de la cuina i la del safareig. La cuina era gran, tenia un rebost i un gran finestral que donava al jardí. Hi havia una taula gran en el centre de la cuina.



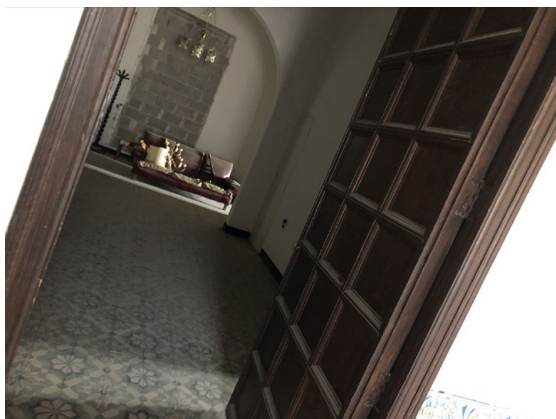
E-La biblioteca tenia una finestra que donava a la façana principal de l'edifici i una altra que donava a la part lateral. Disposava d'un sofà i d'una taula gran amb cadires, que s'usava per a les classes. Tenia prestatgeries amb llibres i al costat d'una de les finestres (la que donava a la part principal de l'edifici) comptaven amb una tauleta amb butaques per a poder llegir còmodament i lliurement.



F i G-Una vista de l'espaiós i formidable menjador des de la primera planta de l'edifici.

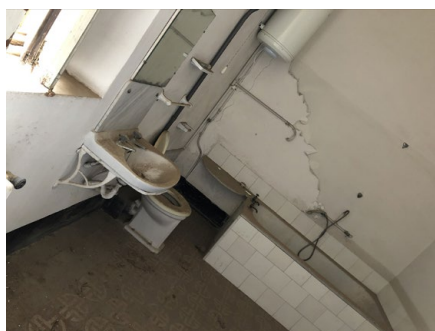


H i I-Detall de l'espectacular escala de fusta a través de la qual s'accedia a les habitacions de la planta superior. En el replà, des del sòl fins al sostre, hi havia una gran vidriera amb cristalls de multitud de colors i mides units per tirs de plom.



J-Una vegada en el primer pis, a mà dreta s'accedia a les habitacions destinades al personal auxiliar i les professores. Davant de l'escala hi havia un lavabo i a l'esquerra una porta que comunicava amb un distribuïdor gran per el qual s'accedia a les habitacions de les residents. En el distribuïdor hi havia una còmoda.

K-Imatge del distribuïdor a través del qual s'accedia a les diverses habitacions de les residents, un total de cinc. A l'esquerra hi havia una habitació i davant d'aquesta una altra. Al fons s'hi trobava altra habitació i des d'aquesta s'accedia a altres dues, una a la dreta i altra a l'esquerra. Totes les habitacions comptaven amb balcons i amplis finestrals i accés directe a banys i lavabos. Tenien capacitat per allotjar entre 5 i 7 persones.



L-M-N-O-P-Q-Detalls de les habitacions i dels bany. Cada habitació disposava d'una còmoda i cadascuna de les residents que allí s'allotjaven en disposaven d'un calaix. També comptaven amb un armari per a poder penjar la roba. En el mateix accés al bany, hi havia una xicoteta habitació amb algunes perxes i una taleca menuda per a cadascuna d'elles per a dipositar la roba bruta.



R1-R2-Junt a la casa de dues plantes destinada a la Residència es trobava l'habitatge dels estatgers, d'una sola planta, i el magatzem, on s'hi guardaven els aliments necessaris per a la manutenció de les residents, les professores i el personal auxiliar. En les fotos, interior de la casa habitada pels estatgers.



S1-S2-Façana de l'edifici amb la porta d'accés a la casa d'una sola planta dels estatgers (la més allunyada) i la porta d'accés al magatzem (la primera de les portes, sobre la qual es conserva el nom en taulellets de "Huerto de las Palmas").



T-Interior del magatzem.



U1-2-3-4-5-Restes dels estables, de grans dimensions, ubicats en la part posterior de la casa, on realitzaven assajos pràctics d'avicultura i cunicultura.



U-6-Una vista de la part posterior de la casa on s'ubicaven els estables.



V1-2-3-4-5-6-Vistes des de la torre de l'esquerra de la casa, a la qual s'accedia a través d'una escala exterior



W-Impressionant caldera de llenya que procurava calor a tota la casa i que encara s'hi conserva.



X 1-2-3-Part lateral de la casa porxada per on accedien les residents a l'interior de la casa. Només entrar, a mà dreta hi era una porta que donava accés a la biblioteca-sala de classe. A l'esquerra hi havia un lavabo, la porta que donava a la cuina i altra porta per la qual s'accedia al safareig. Enfront d'aquesta entrada hi havia un accés al menjador.



Y 1-2-Vista actual de la casa. La primera porta, començant per l'esquerra, és l'accés principal a la casa. En la part de baix s'hi trobava la cuina, la biblioteca-sala de classe i el menjador. En la part superior, les habitacions. La finestra que s'hi troba a l'esquerra de la porta (mirant de front) dona a la biblioteca-sala de classe i la que s'hi troba a la dreta dona al menjador. La següent porta és la de la casa dels estatgers, només la planta baixa. I la tercera porta, l'accés al magatzem.

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

Informació sobre els autors dels articles

Information about the authors of the articles

CERCOS-CHAMORRO, Beatriz. Graduada en Pedagogia con mención de Premio Extraordinario y un Postgrado en Máster en Acción Social y Educativa especialidad en menores, ambas por la Universitat de València. Actual contratada predoctoral y beneficiaria de la ayuda FPU por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en el Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació en la Facultat de Filosofia y Ciencias de la Educación de la Universitat de València. Miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). Sus investigaciones se centran en los Movimientos de Renovación Pedagógica.
E-mail: <Beatriz.cercos@uv.es>

LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. Catedrático de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación. Ha sido decano de la Facultat de Filosofia y Ciencias de la Educación de la Universitat de València y director del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la citada Facultat y Universidad. Ha sido Visiting Research Scholar en la Bangor University (Reino Unido), en Uppsala Universitet (Suecia), y en la University of California, Los Ángeles (UCLA, Estados Unidos). A lo largo de los últimos años, ha impartido cursos de Doctorado y Postgrado y ha desarrollado seminarios en el terreno de la Educación Comparada e Internacional en Universidades públicas de España y América Latina (Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Honduras y Perú). Ha sido presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada y de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada. Es miembro del Consejo Ejecutivo del World Council of Comparative Education Societies (WCCES).
E-mail: <Luis.Lazaro@uv.es>

ABAJO ALCALDE, José Eugenio. Mestre i pedagog. Membre de l'Associació d'Ensenyants amb Gitanos, de l'Associació Presència Gitana i del Grup d'Educació del Consejo Estatal del Pueblo Gitano. Autor de *Educación frente al antigitanismo* (2022).

MASSES TARRAGÓ, Josep Maria. Llicenciat en Història, Diploma d'Estudis Avançats (DEA) en Arqueologia, Enginyer Forestal. Professionalment ha estat Coordinador de Capacitació Agrària; Inspector de Serveis; Cap de Servei de Protecció i Gestió de la Fauna; Coordinador de Comunicació i Difusió Tecnològica (2006-2017) del Departament d'Agricultura de la Generalitat de Catalunya. Director del portal d'Internet RuralCat; Coordinador de la revista «Dossier Tècnic» sobre formació i assessorament en el sector agroalimentari i membre del seu Consell de Redacció. Organitzador i/o ponent de congressos, simposis, cursos i seminaris a nivell nacional i internacional en matèria de TIC o en temes relacionats amb la natura. És autor de diverses publicacions (llibres, articles, comunicacions). Darrerament, les seves línies de recerca s'orienten a la història de l'esport, de l'educació i de la flora i fauna de l'antiguitat.
E-mail: <jmmasses@telefonica.net>

PERY VENTOSA, Maria. Llicenciada en Història, Diploma en Estudis Avançats (DEA) en Arqueologia, Llicenciada en Ciències secció Biologia, Magister en Ecologia. A nivell docent ha estat professora en el Màster de conservació de la natura, gestió dels recursos naturals, del Postgrau sobre els espais naturals protegits, planificació i gestió i ponent en el Màster en dret del medi ambient. Professionalment ha estat directora del Paratge natural d'Interès Nacional de l'Albera i cap del Servei de Parcs Naturals de la Generalitat de Catalunya. Ha participat com a organitzadora o ponent en congressos, simposis, cursos i seminaris i reunions a nivell nacional i internacional en matèria de conservació de la natura, espais naturals i espècies amenaçades. És autora de diverses publicacions (llibres, articles, comunicacions). Darrerament les seves línies de recerca s'orienten a la història de l'educació i de la flora i fauna de l'antiguitat.
E-mail: <mpery@telefonica.net>

TORREBADELLA I FLIX, Xavier [<http://orcid.org/0000-0002-1922-6785>]. Llicenciat en Educació Física per la Universitat de Barcelona (1991) i doctor per la Universitat de Lleida (2009). Universitat Autònoma de Barcelona:

Professor en el Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal (2008-2022). Investigador-col·laborador en el Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social de la Universitat de Barcelona (GREPPS).

MAURI MEDRANO, Marta. Universidad de Zaragoza, licenciada en Historia por la Universidad de Zaragoza y doctora en Ciencias de la Educación. Profesora contratada interina del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Zaragoza. Sus líneas de investigación se centran en la historia de la educación y la educación física durante el franquismo. Ha realizado estancias de investigación en el Centro Internacional de la Cultura escolar, en la Universidad de Chile y en la Universidad de Barcelona, y ha participado en proyectos financiados públicamente dedicados a la Teoría e Historia de la educación.

MINUTO, Valentino. PhD candidate in the historical educational area at the Department of Education, Cultural Heritage and Tourism – University of Macerata – Italy, close to conclude a pioneering doctoral study on “Memory and power. The monuments to school personalities from the unification of Italy to the 1970’s”, with papers published on the following subjects: public memory of the school and education in Eritrea during the Italian domination.

ROBLES SANJUÁN, Victoria. Instituto de Estudios de la Mujer y de Género. Universidad de Granada. Profesora de "Historia de la Educación de las Mujeres" en Pedagogía, y de "Transformaciones socioeducativas en la España del siglo xx: feminismos", en el Máster Erasmus Mundus GEMMA. Codirige un proyecto I+D+i: "Totalitarismos y Exilio interior de las educadoras en la España del siglo xx", Universidad de Granada / Universidad Complutense.

FERRÚS PERIS, Wilson. Llicenciat en Pedagogia, posseeix diversos postgraus en justícia transicional i memòria històrica per la UIB. Catedràtic de Llengua i Literatura i professor associat d'Història de l'Educació a la UV, és membre de la Junta directiva de la Societat d'Història de l'Educació, filial de l'IEC. Ha aconseguit diversos premis: el 19è i 21è premis d'Investigació de l'Horta Sud; el 25 d'abril-Vila de Benissa 2021; el Josep Martínez Bisbal 2022 de la UV, a l'ús del valencià i la qualitat lingüística en la divulgació científica; el Puig Llorença 2022. De la seua producció destaca: *Mestres de*

la República a l'Horta Sud; Modernes, lliures i preparades; Renovació i innovació educativa en els escoles laiques i republicanes valencianes; La depuració franquista contra el Magisteri Primari a la Marina Alta; i la coordinació de l'obra col·lectiva Afusellats. Mestres i republicans.

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han de ser originals i estar redactats en llengua catalana, preferiblement, tot i que també s'admetran articles rebuts en altres idiomes sempre que el seu interès ho justifiqui. La direcció es reserva el dret de sol·licitar la traducció dels articles que no s'hagin presentat en llengua catalana als autors per a la seva publicació.
2. Els articles s'han de presentar en suport de paper i en disquet (preferiblement en MS Word per a PC o MAC).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times dels cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'espai i mig.
4. L'extensió del articles no pot ser inferior a deu pàgines ni superior a vint i cinc (trenta línies de setanta espais). Tots els fulls han d'anar numerats correlativament.
5. Les notes s'han de posar numerades correlativament a peu de pàgina. Per a les referències bibliogràfiques de les notes s'han de seguir els criteris següents:
6. Els llibres s'han de citar: COGNOM, [*Atenció: són versals, no majúscules*], Nom sense abreujar; COGNOM; Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar. *Títol de la monografia: Subtítol de la monografia*, nombre de volums. Lloc de publicació-1: Editorial-1; Lloc de publicació-2: Editorial-2, any. [Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins de la col·lecció o subcol·lecció), Any, Nombre de pàgines [Informació addicional].
Els articles de publicacions periòdiques s'han de citar: COGNOM, [*Atenció: són versals, no majúscules*], Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar, COGNOM, Nom sense abreujar. «Títol de la part de la publicació en sèrie». *Títol de la Publicació Periòdica* [Lloc d'Edició-1; Lloc d'Edició-2], número del volum, número de l'exemplar (dia mes any), número de les pàgines en què apareix aquesta part. [Informació addicional]
7. En el cas que hagi figures, fotografies, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i s'ha indicar dins del 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 mínima de 300 punts.
8. Els títols dels apartats han d'anar en versals i numerats.
 9. Cal adjuntar algunes dades del currículum de l'autor o els autors, amb un màxim de 4 línies, que han d'incloure: institució a la qual pertanyen i el correu electrònic.
 10. Al principi de l'article hi ha d'haver el títol en la llengua original de redacció i la traducció a l'anglès. S'hi ha d'afegir també un resum, d'un màxim de quinze línies, i les corresponents paraules clau, en català, castellà i anglès.
 11. Amb vista a la indexació en diferents bases de dades, es demana que es segueixi el *Thesaurus català d'educació*.
 12. Per a garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de Redacció enviarà de manera anònima els articles a especialistes, els quals recomanaran si un article pot publicar-se immediatament, necessita revisió, o bé és rebutjat. Es comunicarà als autors l'acceptació dels treballs. Si el treball requereix revisió, es facilitaran als autors els comentaris escrits dels especialistes que l'hagin revisat.
 13. Els treballs s'han d'adreçar a la plataforma de la revista. En cas d'incidències escriure a pere.fullana@uib.es

PRESENTATION REGULATIONS OF ORIGINALS FOR PUBLISHING

1. Articles must be original and be written in Catalan, preferably, although articles received in other languages will be admitted, providing their interest warrants this. The management reserves the right to ask the authors for the translation of articles that have not been submitted in Catalan for their publication.
2. Articles must be submitted on paper and on disk (preferably in MS Word for PC or MAC).
3. Letter font must, preferably, be Times size 12, and the text must have one and a half line spacing.
4. The length of the articles cannot be shorter than ten pages or longer than 25 (30 lines of 70 spaces). All pages must be numbered consecutively. The Editorial Board may authorise the publication of longer articles.
5. Notes will be placed consecutively numbered as footnotes. Bibliographic references of the notes must meet the following criteria.
6. Books must be cited: Surname [*Notice they are small caps not capital letters*], Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name. *Title of the monograph. Subtitle of the monograph*, Number of volumes. Place of publication-1: Publishing house-1; Place of publication-2: Publishing house-2, [Name of the Collection, Name of the sub collection; number in the collection or sub collection], Year, Number of pages [Further information].
Articles from periodical publications must be cited: Surname [*Notice they are small caps not capital letters*], Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name. «Title of the serial publication», *Title of the Journal* [Place of publication-1; Place of publication-2], number of volume, number of issue (day month year), number of pages on which this part appears. [Further information].
7. Should there be figures, photographs, graphs or tables, they must be presented consecutively numbered on separate sheets and the place where they should be included during the layout process must be indicated in

the text. Photographs, drawings or images must be submitted as photo256 Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, Núm. 29 (gener-juny, 2017) pàg. 253-256 graphic reproductions or in JPG or TIF digital format, with a minimum resolution of 300 points.

8. Titles of sections must be in small caps and numbered.
9. Details of the author's or authors' CV must be enclosed, with a maximum of four lines, which will include: institution the author or authors belong to and their e-mail address.
10. The title in the original language along with its translation into English will be at the beginning of the article. An abstract must also be added, with a maximum of 15 lines, and the corresponding key words in Catalan, Spanish and English.
11. With a view to indexing in different databases, authors are requested to follow the *Thesaurus català d'educació*.
12. In order to ensure the quality of the articles that are published, the Editorial Board will send the articles anonymously to specialists, who will recommend whether an article can be published immediately, needs revision, or is rejected. Authors will be informed of the acceptance of the articles. If the article requires revision, the written comments of the specialists who have reviewed it will be made available to the authors.
13. Articles must be sent to the journal's platform. In case you need assistance write to pere.fullana@uib.es

DRETS D'AUTOR I RESPONSABILITATS

La propietat intel·lectual dels articles és dels respectius autors.

Els autors en el moment de lliurar els articles a la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* per sol·licitar-ne la publicació, accepten els termes següents:

1. Els autors cedeixen a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (filial de l'Institut d'Estudis Catalans) els drets de reproducció, comunicació pública i distribució dels articles presentats per ser publicats a *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.
2. Els autors responen davant la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana de l'autoria i l'originalitat dels articles presentats.
3. És responsabilitat dels autors l'obtenció dels permisos per a la reproducció de tot el material gràfic inclòs en els articles.
4. La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana està exempta de tota responsabilitat derivada de l'eventual vulneració de drets de propietat intel·lectual per part dels autors.
5. Els continguts publicats a la revista estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari en el text o en el material gràfic– a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya (by-nc-nd) de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Així doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.
6. La revista no es fa responsable de les idees i opinions exposades pels autors dels articles publicats.

PROTECCIÓ DE DADES PERSONALS

L'Institut d'Estudis Catalans (IEC) compleix el que estableix el Reglament general de protecció de dades de la Unió Europea (Reglament 2016/679, del 27 d'abril de 2016). De conformitat amb aquesta norma, s'informa que, amb l'acceptació de les normes de publicació, els autors autoritzen que les seves dades personals (nom i cognoms, dades de contacte i dades de filiació) puguin ser publicades en el corresponent volum de la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.

Aquestes dades seran incorporades a un tractament que és responsabilitat de l'IEC amb la finalitat de gestionar aquesta publicació. Únicament s'utilitzaran les dades dels autors per gestionar la publicació de la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* i no seran cedides a tercers, ni es produiran transferències a tercers països o organitzacions internacionals. Un cop publicada la revista, aquestes dades es conservaran com a part del registre històric d'autors. Els autors poden exercir els drets d'accés, rectificació, supressió, oposició, limitació en el tractament i portabilitat, adreçant-se per escrit a l'Institut d'Estudis Catalans (carrer del Carme, 47, 08001 Barcelona), o bé enviant un correu electrònic a l'adreça dades.personals@iec.cat, en què s'especifiqui de quina publicació es tracta.

COPYRIGHT AND RESPONSIBILITIES

The intellectual property of articles belongs to the respective authors.

On submitting articles for publication to the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, authors accept the following terms:

1. Authors assign to Society for the History of Education in Catalan-speaking countries (a subsidiary of Institut d'Estudis Catalans) the rights of reproduction, communication to the public and distribution of the articles submitted for publication to *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.
2. Authors answer to Society for the History of Education in Catalan-speaking countries for the authorship and originality of submitted articles.
3. Authors are responsible for obtaining permission for the reproduction of all graphic material included in articles.
4. The Society for the History of Education in Catalan-speaking countries declines all liability for the possible infringement of intellectual property rights by authors.
5. The contents published in the journal, unless otherwise stated in the text or in the graphic material, are subject to a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs (by-nc-nd) 3.0 Spain licence, the complete text of which may be found at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Consequently, the general public is authorised to reproduce, distribute and communicate the work, provided that its authorship and the body publishing it are acknowledged, and that no commercial use and no derivative works are made of it.
6. The journal is not responsible for the ideas and opinions expressed by the authors of the published articles.

PROTECTION OF PERSONAL DATA

Institut d'Estudis Catalans (IEC) complies with the provisions of the General Data Protection Regulation of the European Union (Regulation 2016/679 of 27 April 2016). In accordance with this regulation, we state that, with the acceptance of the publication rules, authors authorise that their personal data (forenames and surnames, contact data and affiliation data) may be published in the respective volume of the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.

These data will be incorporated to a processing controlled by IEC for the purpose of managing this publication. The authors' data will be used solely for managing the publication of the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* and they will not be transferred to third parties nor will transfers be made to third countries or to international organisations. Once the journal has been published, these data will be stored as part of the historical record of authors. Authors may exercise the rights of access, rectification, erasure, objection, restriction of processing and portability by addressing themselves in writing to Institut d'Estudis Catalans (Carrer del Carme, 47, 08001 Barcelona, Spain) or by sending an e-mail to the address dades.personals@iec.cat, in which the publication in question should be specified.

Beatriz Cercos-Chamorro i Luis Miguel Lázaro

El seminari de Pedagogia de Valencia i els moviments d'educació activa francesos: la renovació pedagògica en l'Espanya tardofranquista

José Eugenio Abajo Alcalde

Andrés Manjón: su obra y su influjo en el ideario franquista y en el antigitanismo

Josep Maria Masses Tarragó i Maria Pery Ventosa

Les Escoles del Districte Segon de Barcelona (1904-1921), una escola modèlica en el seu temps

Xavier Torrebaddella i Flix i Marta Mauri Medrano

Los festivales escolares de Educación Física en la Barcelona de principios del siglo xx: mitos y tradiciones inventadas de la educación moderna y de la regeneración

Valentino Minuto

The *Meticii* in the framework of school separation between colonizers and colonized people in Italian Eritrea

Victoria Robles Sanjuán

Coeducadoras. La renovación educativa no esperada

Wilson Ferrús Peris

L'hort de les Palmes de Picanya. Un nou espai per a la residència de senyoretes en temps de guerra



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

