

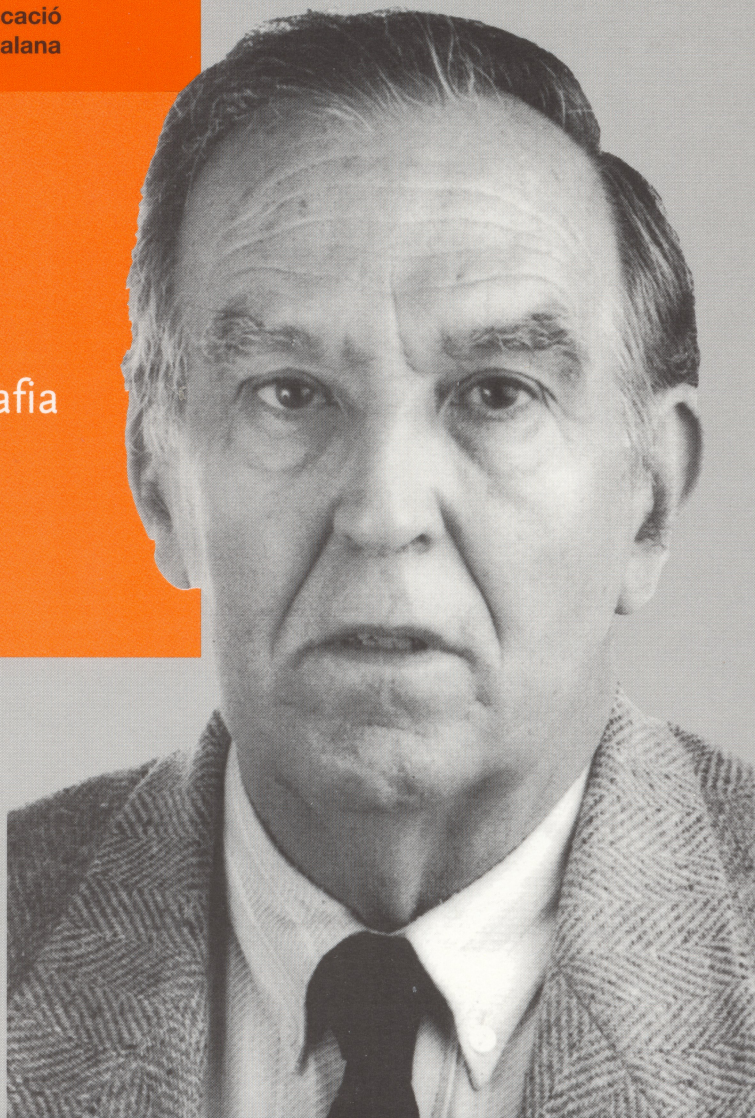
Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 5 | 2001-2002

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

Jordi Monés
i la renovació
de la historiografia
educativa



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 5 | 2001-2002

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

Filial de l'Institut d'Estudis Catalans

Consell editorial:

Junta Directiva de la Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana

Consell de redacció:

Carme Agulló, Francesca Comas, Eulàlia Collelledmont, Salvador Domènech,
Maria Isabel Miró, Àngel C. Moreu, David Pujol, Joan Soler i Ramon Tarrós

Responsables de seccions:

Monogràfic: Joan Soler

Estudis: Eulàlia Collelledmont i Salvador Domènech

Ensenyament de la Història de l'Educació: Maria Isabel Miró

Societat d'Història de l'Educació: Ramon Tarrós

Informacions: Francesca Comas, David Pujol i Ramon Tarrós

Recensions, tesis i publicacions: Carme Agulló

Traducció d'articles: Rosa de Ozollo García

Direcció:

Joan Soler

© dels autors dels articles

Editat per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana,
filial de l'Institut d'Estudis Catalans
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: març de 2004

Tiratge: 500 exemplars

Text revisat lingüísticament per

l'Oficina de Correcció i Assessorament Lingüístics de l'IEC

Compost per Anglofort, SA

Imprès a Limpergraf, SL

ISSN: 1134-0258

Dipòsit Legal: B. 14977-1994

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

ÍNDEX

TEMA MONOGRÀFIC: JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ DE LA HISTORIOGRAFIA EDUCATIVA

Jaume Carbonell i Sebarroja
i Joan Soler i Mata
Presentació, p. 6

Pere Solà i Gussinyer
**Jordi Monés i Pujol-Busquets, el ciutadà,
l'investigador i l'amic**, p. 10

Conrad Vilanou Torrano
**Jordi Monés i el Seminari d'Història
de l'Ensenyament: quan la història de
la pedagogia esdevé història social
de l'educació**, p. 13

Salomó Marquès i Sureda
**Una visió de l'obra de Jordi Monés
des dels Països Catalans. La Societat
d'Història de l'Educació dels Països
de Llengua Catalana**, p. 60

Bernat Sureda
**Sota el mestratge de Jordi Monés:
trenta anys d'historiografia educativa
catalana (1972-2002)**, p. 74

Julio Ruíz Berrio
**Els encontres de Jordi Monés amb la
història de l'educació a Espanya**, p. 87

Antoni Tort
**Jordi Monés i l'estudi dels corrents
educatius**, p. 95

Antonio Viñao
**La dimensió i presència internacional
de l'obra de Jordi Monés**, p. 105

Carmen Agulló Díaz
**Llengua, educació, vida: Jordi Monés
i el català a l'escola**, p. 114

Àngel C. Moreu
**Bibliografia de
Jordi Monés i Pujol-Busquets**, p. 122

Jordi Monés i Pujol-Busquets
El Congrés de 1903, p. 132

ESTUDIS

Josep Gallart i Bau
**Lluís Pastre, mestre de català a l'escola
primària pública nord-catalana
(1863-1927)**, p. 146

Francesc Calvo Ortega
**La tutela moral de l'obrer emancipat.
Notes sobre educació i política en els inicis
històrics del partit socialista obrer**, p. 159

Maria Antònia Roig
**Anàlisi d'un fracàs: l'Institut
d'Estudis Superiors per a la Dona
(Palma de Mallorca, 1915)**, p. 175

Claudio Lozano Seijas
**Almansa, mi pobre Almansa... L'exili
d'Herminio Almendros**, p. 197

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

**Estatuts de la Societat d'Història
de l'Educació dels Països de Llengua
Catalana**, p. 220

RECENSIONS I PUBLICACIONS

TEMA MONOGRÀFIC

**Jordi Monés
i la renovació
de la historiografia
educativa**

JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ
DE LA HISTORIOGRAFIA
EDUCATIVA

Presentació

Per Jaume Carbonell i Sebarroja
i Joan Soler i Mata

Si a Catalunya —o si ho preferiu, als Països Catalans— existís una acadèmia d'història de l'educació, Jordi Monés i Pujol-Busquets n'hauria d'ocupar el primer lloc com a membre d'honor. Pels seus mèrits acadèmics universitaris? En absolut. Ell mai no ha estudiat ni ensenyat aquesta disciplina en cap universitat. La seva trajectòria és ben singular: químic de professió, ha treballat una bona part de la seva vida en la indústria i el món empresarial. L'interès per la història de l'educació se li va despertar ara fa uns quaranta anys i el practicava a estones lliures. D'aquesta manera es va anar forjant una sòlida formació autodidacta.

Molt interessat des de jove per la

cultura del nostre país, es va proposar iniciar la recerca sobre la història sociocultural, el pensament educatiu, les institucions escolars, les propostes pedagògiques i altres qüestions relacionades amb la recuperació de la memòria escolar. Un camp de treball fins aleshores gairebé inèdit a casa nostra. La seva preocupació —a voltes quasi obsessió— ha estat sempre la vinculació de l'escola amb l'entorn econòmic, social, polític i cultural. Així, va construint els fonaments per explicar i interpretar la història escolar, partint d'una perspectiva marxista crítica i d'inspiració gramsciana, ben amanida de components humanístics, científics i multidisciplinaris. Aquesta perspectiva d'anàlisi, on Monés tracta de situar el fet local dins del context universal, i l'educació en relació amb tots els factors que la condicionen, el converteixen en un gran precursor a l'hora de situar el fet educatiu dins de la nostra història contemporània.

La seva obra, des dels anys seixanta del segle xx fins als inicis d'aquest nou segle, ha estat ingent. És el resultat d'hores i hores de dedicació, de molta intensitat, tenacitat i perseverança en la tasca de recerca documental, en la interpretació de les fonts i dels fets i en l'elaboració d'hipòtesis i síntesis. Les produccions se centren

tant en l'assaig creatiu i especialitzat com en el terreny de la divulgació. No sembla gaire pertinent, a causa precisament de l'abast i varietat de la seva producció, destacar només alguns dels títols més emblemàtics, però no ens podem estar de subratllar la importància que va tenir a finals dels anys setanta *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya 1833-1938*. Com a articulista ha col·laborat en nombroses publicacions periòdiques, culturals i pedagògiques. I, com a ponent, ha recorregut tot Catalunya, Espanya i una bona part d'Europa en nombrosos viatges, que l'han portat a descobrir els secrets i els racons més amagats dels arxius d'arreu i a participar en els més prestigiosos congressos i fòrums sobre la història de l'educació.

Jordi Monés ha exercit, d'una forma més visible i continuada, el seu mestratge en el Seminari d'història de l'ensenyament i, més endavant, dins de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, de la qual ha estat i és encara, el president efectiu per la seva autoritat pedagògica, moral i humana. Però també ha estat molt important un altre magisteri menys visible i més informal: aquell que no consta en els currículums personals ni oficials i on cal destacar dues contribucions remarcables. La

primera és la que ha dirigit a moltes persones, investigadores o simplement encuriosides per la matèria que ens ocupa, que han trucat a can Monés per demanar hora de consulta. Ell sempre els ha sabut donar un bon remei o algun consell o orientació de certa utilitat. La segona té a veure amb una capacitat polifacètica que li permet encarar-se a qualsevol qüestió relacionada amb la història de l'educació. Quan, en un àmbit editorial o professional, no s'ha trobat l'especialista per tractar una determinada temàtica, sovint s'ha suggerit el seu nom, que s'ha convertit en un tot terreny, en un comodí de luxe per resoldre amb encert i rigor qualsevol encàrrec.

En Jordi Monés porta al cor dues petites pàtries: Badalona, de la qual coneix moltes històries. I, naturalment, Catalunya. Aquests han estat els dos escenaris privilegiats de la seva militància cívica i de l'estudi com a historiador social de l'educació. Rarament, en qualsevol conversa pot eludir alguna mostra del seu badalonisme. Aquestes passions l'han ajudat a relacionar el coneixement local amb altres sabers d'abast nacional i universal.

Ens trobem, doncs, davant d'un investigador pacient, rigorós i minuciós. Les seves posicions sempre han

estat força crítiques i a vegades exposades de forma apassionada i encesa, però les ha sabut defensar de manera dialogant, sense sectarismes ni aquella mena de tics i prejudicis que enterboleixen les relacions personals. El tarannà afable, sincer, senzill i generós l'han ajudat a mantenir vius els vincles de diàleg amb persones d'ideologies i maneres de treballar ben diferents.

No és cap tòpic dir que en la personalitat de Jordi Monés s'hi descobreix la bonhomia del savi despistat. Francament, molt despistat en els certs afers quotidians. Però cal reconèixer que mai no es despista a l'hora de prestar un servei als amics i als col·legues o a l'hora de treballar. Val a dir que, en aquest punt, continua sent extraordinàriament lúcida i disciplinada. Com fa quaranta anys. O potser encara molt més.

Tot això que hem sintetitzat fins aquí constitueix un plec consistent i suficient de raons que justifiquen que la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, la seva societat avui filial de l'Institut d'Estudis Catalans, dediqui un monogràfic de la revista *Educació i Història* a la persona i l'obra de Jordi Monés. El contingut del monogràfic, més enllà dels tòpics i els panegírics formals que no escauen a la seva persona i al

seu tarannà, vol ser una revisió de la historiografia educativa catalana en els temps de Jordi Monés per aconseguir, amb el pretext de l'obra de Monés, noves contextualitzacions i aportacions de les temàtiques que ell ha estudiat.

El contingut del monogràfic *Jordi Monés i la renovació de la historiografia educativa* és ampli i divers com la pròpia obra. Ens han ajudat a bastir-lo nou investigadors de la història de l'educació, col·legues i especialistes com ell, que aporten visions i mirades diverses sobre la historiografia educativa catalana a través del prisma de les obres i els treballs de Monés. Els articles de Pere Solà, Conrad Vilanou, Salomó Marquès, Bernat Sureda, Julio Ruíz Berrio, Antoni Tort, Antonio Viñao i Carmen Agulló i la bibliografia de Jordi Monés a cura d'Àngel C. Mo-

reu —als quals agraïm la seva valuosa col·laboració— representen prou bé la diversitat de temes, de perspectives, de territoris geogràfics i culturals, de trajectòries personals i científiques i de generacions d'investigadors que, des de fa uns anys, comparteixen el mateix objecte d'estudi: la història de l'educació. Com a epíleg del monogràfic incloem un treball del mateix Jordi Monés. Es tracta de la conferència pronunciada al paranimf de la Universitat de Barcelona en l'acte de celebració del centenari del Congrés Universitari Català de 1903 en la qual ens mostra, una vegada més, la profunditat i el rigor de les seves aportacions, raó principal que ha portat a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i a la revista *Educació i Història* a emprendre la iniciativa d'aquest monogràfic.

JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ
DE LA HISTORIOGRAFIA
EDUCATIVA

Jordi Monés i Pujol- Busquets, el ciutadà, l'investigador i l'amic

Per Pere Solà i Gussinyer

Universitat Autònoma de Barcelona

Jordi Monés i Pujol-Busquets, nascut a Badalona el 22 de setembre de 1928, és un gran especialista, per no dir «el» gran especialista, de la història de l'escola i la llengua catalanes. De tall autodidacte, ell es decantava per les ciències aplicades, pel peritatge industrial químic i tèxtil, si no vaig errat, però per avatars personals i familiars no va tirar acadèmicament per aquí. De fet, va estudiar una carrera curta, complementada amb diversos cursos de planificació, control de qualitat a la construcció o d'higiene i seguretat en el treball. Treballà d'oficinista a Bomba Prat, s. a. de 1952 a 1957, de 1957 a 1960 va fer feines de laboratori i d'investigació a Cros, s. a., concretament a la planta de Badalona

i, de 1960 a 1963, a Productora de Bó-rax y Artículos Químicos de la mateixa població. De 1964 a 1965 fou cap de laboratori a Indumetal, s. a. de Sant Adrià de Besòs. De mitjan 1966 a novembre de 1979, el període en què —com diu la frase— «les nostres vides es van creuar», Monés actuava de cap d'una secció de l'empresa Construcciones Padrós, s. a., ocupat en tasques de control de qualitat, i de planificació i documentació tècnica, fins que l'empresa entrà en crisi i diversos tècnics, entre els quals ell mateix, van ser acomiadats amb indemnització.

Va anar alternant des dels primers anys cinquanta del segle xx la dedicació professional que li permetia de guanyar-se la vida amb activitats de caire cultural i cívic. Precisament, els anys 1951-1952, els socis del Círcol Catòlic de Badalona van promoure unes eleccions de renovació de la directiva. Per encàrrec de la candidatura guanyadora, catalogà els llibres de l'entitat condemnats per les circumstàncies polítiques i culturals a vegetar a les golfes de l'entitat, i això li obrí els ulls a les biblioteques de Pompeu Fabra, de l'editorial Proa, d'Esquerra Republicana de Catalunya o de l'Ateneu Obrer local. De 1960 a 1962 va presidir el Centre Excursionista de Badalona, i va promoure des d'allí la vida cultural de l'entitat «amb

una total vinculació al moviment de resistència cultural barceloní». Això el dugué a organitzar un seminari d'Història econòmica d'Espanya, mig clandestí, amb participació de J. Romero Maura, I. Molas, J. Borja, A. Fina, P. Maragall, A. Ballesteros o E. Sió. Els anys 1963-1964 va contribuir a la fundació de la delegació a Badalona de Joventuts Musicals, de la qual seria més endavant president, en qualitat de tal promogué un vast cicle de conferències de coneixement de Catalunya que va ultrapassar els nivells de tolerància que les autoritats franquistes de Barcelona estaven disposades a entomar, de manera que l'entitat va ser clausurada sobre la base que aquesta delegació estava mancada de suport legal. Tancada la delegació de Badalona, accedí a la presidència de la delegació catalana de Juventudes Musicales Españolas.

Badaloní, casat amb una mestra renovadora d'una escola privada catalana de Tremp, ha dedicat una gran quantitat d'energia a la recerca i producció historiogràfica sobre l'educació i l'escola catalana, com palesa la bibliografia que acompanya aquesta nota. L'autodidactisme de Monés, lluny de ser un inconvenient, li ha permès de desmarcar-se fins a cert punt d'escoles, en un camp on d'escoles de pensament, certament, n'hi ha-

via ben poques. La seva condició de badaloní no és cap anècdota. Ens ajuda a entendre l'intel·lectual en el seu context, que és el d'una ciutat catalana on la cultura obrera i la cultura catalana han tingut històricament un fort arrelament. Tampoc no és secundari el fet de la seva aliança matrimonial amb una mestra renovadora, lectora inquieta, la Maria Teresa Giner.

Monés procedeix del camp catòlic local i, més tard, va participar a fons en el moviment cultural de l'esquerra radical antifranquista. El març-abril de 1968 presidí el Comitè Organitzador dels actes d'homenatge a Pompeu Fabra que tingueren lloc a Badalona, ciutat on el mestre havia viscut molts anys. En aquesta commemoració cabdal de l'any Fabra, hi participaren des de Manolo Sacristán fins a Salvador Espriu, passant per Pere Quart o el poeta local Joan Argenté, per citar només algunes de les personalitats que hi intervingueren d'una manera o altra.

El seu catalanisme abrandat i conseqüent, a les antípodes certament de qualsevol oportunisme, marca una trajectòria intel·lectual i cívica, feliçment objecte de reconeixement el 1989 quan l'Associació Festa Nacional dels Països Catalans el declara membre d'honor.

Monés fou l'ànima o el pretext de la constitució del Seminari d'Història de l'Ensenyament, grup de Barcelona que impulsà les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, de les quals sorgiria la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Precisament va ser aquí on va començar la meua relació humana i professional amb en Jordi. Una relació amb el personatge, però també amb el grup —Seminari— que fructifica en una munió d'iniciatives. Més tard, la relació esdevé implicació i compromís en l'àrdua tasca de llançar i consolidar una societat d'història de l'educació al servei del país i dels seus professionals. Amb Jordi Monés i la seva família hem passat fins a aquesta data, i tant de bo continuem passant, molts moments bons, en actes privats i sortides, en celebracions familiars, i en la munió d'activitats professionals organitzades plegats, tant en l'àmbit nacional com en l'internacional. Per a mi és un honor i una sort el fet que un bell aspecte de la meua trajectòria de treball i de compromís amb el país, doncs, hagi rebut l'empremta i la inspiració del company que, a més d'intel·lectual honrat i rigorós, ha acreditat ser un amic.

JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ
DE LA HISTORIOGRAFIA
EDUCATIVA

**Jordi Monés i el Seminari
d'Història de l'Ensenyament:
Quan la història de la pedagogia
esdevé història social
de l'educació**

Per Conrad Vilanou Torrano

Universitat de Barcelona

No es fa difícil reconèixer públicament els mèrits de tota mena que es reuneixen en la persona de Jordi Monés i Pujol-Busquets. De fet, la seva vàlua és reconeguda a bastament de manera que tots aquells que hem tingut la sort de tractar-lo podem dir que, en gaudir del seu mestratge, hem après moltes i bones coses al seu costat. Home d'una gran humilitat i d'un elevat sentit ètic de la vida, investigador inquiet i profund, lector incansable i gran amant dels llibres, treballador perseverant i estudiós objectiu, ha sabut combinar una actitud oberta i dialogant amb una posició rigorosa i compromesa. Per consegüent, el seu magisteri ha estat una peça cabdal en la història intel·lectual

de la Catalunya més recent perquè, a banda de la qualitat de la seva extensa obra bibliogràfica, cal afegir un altre aspecte: el paper de modernitzador que la seva producció representa en el conjunt de la història de l'educació a casa nostra.

Efectivament, no hi ha dubte que Jordi Monés ocupa un lloc privilegiat en el panorama de la renovació de la història de l'educació a Catalunya i a la resta de l'Estat. Quan a finals de la dècada dels anys seixanta es va interessar pels estudis historicoeducatius dominava encara en els ambients acadèmics la història de la pedagogia, disciplina universitària que s'havia consolidat a Europa —sobretot a Alemanya— després de la Gran Guerra (1914-1918). Jordi Monés —un esperit autodidacte al qual res humà no li és aliè— va saber actualitzar aquesta disciplina, bo i conferint-li una dimensió social arrelada en la cultura catalana. I això ho va fer al marge de la institució universitària, d'acord amb una actitud que recorda els passos seguits per la historiografia anglesa dels anys seixanta que, a més d'interessar-se per la història local i la història oral, va promoure els tallers d'història (*history workshop*) amb una clara vocació social.

Si fins llavors la història de la pedagogia s'havia estructurat com una

disciplina que depenia de la filosofia, la nova història de l'educació es singularitzava per una dimensió social en consonància amb els nous corrents historiogràfics que procedien d'Europa, de França i d'Anglaterra, principalment. Ben mirat, Jordi Monés va seguir una manera de fer que recorda el tarannà dels historiadors socials anglesos que, sota la influència del marxisme, van estudiar els fenòmens socials des de baix, a partir de l'estructura social, aspecte que —al capdavall— també va ser assumit pels *Annales ESC* en establir una gradació ascendent que passa de l'economia a l'estudi de les societats i les civilitzacions. És probable que aquest procés fos realitzat d'una manera intuïtiva en un primer moment, sense un programa sistemàtic de treball, però no és menys veritat que els seus constants viatges a l'exterior —en una època certament fosca— van fer que Jordi Monés s'imbuís d'un esperit d'època (*Zeitgeist*) que va permetre que modernitzés els mètodes de la investigació historicoeducativa. Ve't aquí, doncs, els motius pels quals podem afirmar que amb Jordi Monés la història de la pedagogia esdevé història social de l'educació.

1. La història de la pedagogia, disciplina filosòfica

És sabut que la institucionalització de la pedagogia a França cal cercar-la durant els anys de la Tercera República —especialment a partir de 1880— i a Alemanya on, a part dels antecedents del segle XIX, s'arrela amb força durant el període de la República de Weimar (1919-1933). Pel que fa a l'Estat espanyol, la primera Càtedra de Pedagogia es va instaurar a la Universitat Central de Madrid l'any 1904. El seu primer titular fou Manuel Bartolomé Cossío, el deixeble predilecte de Francisco Giner de los Ríos i director del Museu Pedagògic Nacional. Aquesta Càtedra —a la qual assistien aquells que cursaven els estudis del doctorat— es va anticipar uns anys a la inauguració de l'Escola Superior d'Estudis del Magisteri fundada l'any 1909 (Reial decret, de 3 de juny), on Luis de Zulueta i María de Maeztu s'encarregaren de la docència de la història de la pedagogia. Per bé que aquest no és el moment de referir-nos a aquella Escola Superior, no podem oblidar les paraules del professor Ruíz Berrio,

quan recorda que aquell establiment fou «una escuela profesional de gran altura intelectual y demostrada eficacia», tot i que restava lluny d'un ensenyament autènticament universitari.¹

Gràcies a un decret de data 27 de gener de 1932 (*Gaceta de Madrid*, 29 de gener de 1932), signat per Niceto Alcalá Zamora en el moment que Fernando de los Ríos Urruti era ministre d'Instrucció Pública, es va suprimir l'Escola Superior d'Estudis del Magisteri i es va obrir la Secció de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Madrid. Emperò, la decisió de la seva creació havia estat presa per Marcel·lí Domingo —polític republicà vinculat al socialisme i a la Institució Lliure d'Ensenyament—, que havia precedit en el càrrec Fernando de los Ríos.

En el marc de l'ambient reformista de la Segona República Espanyola i, a instàncies de Joaquim Xirau, es va reconèixer per un decret de 5 de maig de 1936 (*Gaceta de Madrid*, 7 de maig de 1936) la Secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona que heretava la tradició iniciada, l'any 1929, pel Semi-

1. J. RUÍZ BERRIO, «La pedagogía universitaria y los estudios universitarios de pedagogía», *Bordón*, núm. 252 (1984), p. 219. En relació amb la creació de les seccions de Pedagogia també es pot veure J. RUÍZ BERRIO, «Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía», a A. ESCOLANO (comp.), *Los estudios de ciencias de la educación: Currículum y profesiones*, Salamanca, Universidad de Salamanca-ICE, 1979, p. 221-242.

nari de Pedagogia de la dita Universitat. De fet, la Secció de Pedagogia de Barcelona funcionava des de 1933 quan fou autoritzada indirectament en ser aprovats els Estatuts de la Universitat Autònoma, que preveïen l'establiment de la Secció de Pedagogia. En línies generals se seguïen els mateixos plantejaments de la Secció de Madrid, si bé introduïa innovacions en la denominació d'alguna assignatura, per exemple, *psicologia infantil* en lloc de *paidologia*. Igualment, incorporava —mercès als bons oficis del doctor Emili Mira— assignatures com psicotècnia educativa, psicopatologia infantil, biologia infantil, pedagogia, organització escolar i didàctica. Per tant, l'organització general de les dues seccions era idèntica, però com reconeixia la *Revista de Pedagogía*, la «diferencia esencial está en el personal docente, que en Barcelona ha sido seleccionado eficazmente».²

Durant el temps del Seminari de Pedagogia —nucli de la Primera Secció de Pedagogia— de la Universitat de Bar-

celona, l'ensenyament de la història de la pedagogia fou una responsabilitat de Joaquim Xirau, que conferia a les seves lliçons un sentit platònic de la disciplina, en consonància amb l'idealisme culturalista de l'època. És de tots conegut —així ho confirmen les llistes d'assistència— l'èxit dels cursos generals i específics impartits per Xirau, especialment el que iniciava els alumnes en la pedagogia platònica a través de la lectura i comentari de *La república*.³

Tanmateix, la Guerra Civil (1936-1939) va significar un fort cop per a la pedagogia universitària, que va veure interrompuda així la consolidació dels estudis de llicenciatura. Per ordre de 31 de juliol de 1939 (BOE del 13 de setembre de 1939) es van declarar nuls tots els exàmens i actes acadèmics realitzats a la Facultat de Filosofia i Lletres amb posterioritat al 18 de juliol de 1936, encara que van poder concloure de manera intensiva els estudis segons el pla de 1932 aquells que havien iniciat la carrera abans de 1936.

2. *Revista de Pedagogía*, núm. 147 (1934), p. 136. En aquest article es deixava constància que «de seguir así las cosas, para estudiar universitariamente pedagogía habrá que acudir a Barcelona, así como para estudiar filosofía hay que venir a Madrid».

3. Les classes tenien lloc els dilluns, dimecres i divendres de 6 a 7 de la tarda, un horari que facilitava l'assistència dels mestres a la Universitat. Els dilluns es comentava *La república* de Plató, els dimecres els clàssics de la pedagogia i els divendres la ciència dels valors (axiologia). Les classes eren impartides per Xirau que en cas d'absència —certament freqüents ateses les seves responsabilitats acadèmiques i polítiques— era substituït pel jove professor Domènec Casanovas que, igual que el seu mestre, es va exiliar a Amèrica.

La refundació dels estudis de pedagogia a Madrid es va establir mitjançant un decret de 7 de juliol de 1944 (BOE del 4 d'agost de 1944) que organitzava la Facultat de Filosofia i Lletres. Així s'obria, de bell nou, la Secció de Pedagogia, però ara només a Madrid. Amb tot, i després de la celebració a Barcelona del Congrés Eucarístic Internacional (1952), es va restablir la Secció de Barcelona sota els auspicis de Joaquín Ruíz-Giménez, a través d'un decret de 16 de juny de 1954 (BOE del 8 de juliol de 1954), mentre que, per un ordre de 20 d'agost d'aquell mateix any, s'aprovà el seu pla d'estudis (BOE del 27 d'agost de 1954).⁴ Emperò, les classes van començar un xic abans, de manera que durant el curs 1953-1954 es va impartir el primer curs de l'especialitat, al qual seguiria l'any acadè-

mic 1954-1955 el segon curs que preveia l'assignatura d'història de la pedagogia.

La docència d'aquesta matèria fou responsabilitat durant deu anys, des del curs 1954-1955 fins al curs 1963-1964, del professor Joaquim Carreras Artau. Durant aquests anys i fins a la seva jubilació, Joaquim Carreras Artau —que l'any 1943 havia ocupat la Càtedra d'Història de la Filosofia vacant per la marxa de Xavier Xubiri— va publicar alguns treballs historicoeducatius a la revista *Perspectivas Pedagógicas*, des d'on va reclamar la necessitat d'escriure una història de la pedagogia espanyola, alhora que reivindicava les possibilitats historiogràfiques de les fonts locals.⁵ Igualment, va impartir diversos cursos doctorals de temàtica historipedagògica, i va dirigir un bon

4. L'any 1963 es van reconèixer els estudis de filosofia i pedagogia de la Universitat Pontifícia de Salamanca (Decret de 7 de setembre de 1963, BOE del 12 de setembre) i, poc després, es va crear la Secció de Pedagogia a la Universitat de València (Decret d'11 de desembre de 1964, BOE del 12 de gener de 1965), que va aplicar el pla aprovat per a Barcelona i Madrid. L'establiment de la Secció de València es fonamentava en el fet que «las necesidades docentes de la nación, en todos sus grados, exigen con carácter de urgencia una extensión de los centros universitarios a los que se confía la misión de formar a los especialistas en la rama de la pedagogía».

5. J. CARRERAS ARTAU, «Hacia una historia de la pedagogia española», *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 2 (1958), p. 195-107 i «La historia pedagógica local», *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 4 (1959), p. 401-403. També va publicar altres treballs d'interès històric i pedagògic en la mateixa revista: «La vocación pedagógica de Balme», núm. 9 (1962), p. 3-5; «Los escritos pedagógicos de Balme», núm. 10 (1962), p. 144-146; «Rousseauianismo y Anti-Rousseauianismo en Fichte», núm. 11-12 (1963), p. 308-310 i «La obra pedagógica del Concilio de Trento», núm. 13-14 (1964), p. 122-125. Sobre la seva figura i personalitat intel·lectual es pot veure: P. LLUÍS FONT, *Joaquim Carreras Artau (1894-1994)*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 1994.

nombre de tesis de llicenciatura i alguna tesi doctoral de naturalesa historicoeducativa.⁶

Quan es va produir l'any 1964 la jubilació del professor Carreras Artau, la docència de l'assignatura història de la pedagogia va ser encarregada al professor Alexandre Sanvisens durant un breu període de tres anys (1964-1967). El professor Sanvisens —deixeble predilecte de Tomàs Carreras Artau— va opositar a la Càtedra d'Història de la Pedagogia de la Universitat de Barcelona (els exercicis es van desenvolupar a Madrid durant la primavera de 1967), bo i deixant-nos d'aquella època un treball d'obligada referència: «La metodología comparativa en la historia de la educación y de la pedagogía».⁷

Ara bé, qui va accedir a la Càtedra de la Universitat de Barcelona fou el professor Emilio Redondo García, que, després de formar-se a Madrid al costat de la professora María Ángeles Galino, va prendre possessió de la Càtedra d'Història de la Pedagogia de la Universitat de Barcelona l'1 de juliol de 1967. El professor Redondo, des d'una posició vinculada a la pedagogia perenne, va promoure els estudis sobre la secularització docent, alhora que va introduir noves tècniques de treball. Gràcies al seu tarannà, el professor Redondo va compaginar les classes magistrals amb les activitats pràctiques en partir del principi que l'estudi de la història de l'educació descansa en el treball de l'estudiant.⁸

6. Entre els cursos de doctorat impartits pel professor Carreras Artau, citem els següents: L'organització dels estudis a la Companyia de Jesús durant el primer segle de la seva existència (1958-1959); La controvèrsia renaixentista sobre l'educabilitat de la dona (1959-1960); Ideari filosòfic i pedagògic de Fichte (1960-1961); L'educació cavalleresca (1961-1962); Introducció a l'estudi de la pedagogia de Lluís Vives (1962-1963).

7. A. SANVISENS, «La metodología comparativa en historia de la educación y de la pedagogía», *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 25-26 (1970), p. 43-72. Al final d'aquest treball s'anunciava un segon lliurament que mai no es va publicar, si bé la revista *Perspectivas Pedagógicas* assegurava tenir en cartera un treball titulat «Dimensiones generales de la comparación en el campo de la historia comparada de la Educación». Personalment, ens vam interessar per la sort d'aquest article, però el professor Sanvisens havia oblidat, amb el pas del temps, la intenció d'ampliar i completar el seu primer estudi. L'1 de juliol de 1969 el doctor Sanvisens prenia possessió de l'agregaduria de pedagogia social i sociologia de l'educació de la Universitat de Barcelona per accedir poc després (1971) a la Càtedra de Pedagogia General, amb la qual cosa es va allunyar de la història de l'educació, per bé que els seus darrers treballs van recuperar la dimensió historicoeducativa.

8. Un repàs d'aquest tipus de tècniques de treball que, amb el pas del temps, han estat perfeccionades i sistematitzades pot trobar-se a E. REDONDO (coord.), *Introducción a la historia de la educación*, Barcelona, Ariel, 2001, p. 11-25.

Mentrestant, arribava a la Universitat de Barcelona —ordre de 9 de setembre de 1969— el revolucionari «Plan Maluquer», inspirat en les reformes de l'antiga Universitat Autònoma de Barcelona (1933-1939) que incloïa nombroses opcions que van afavorir l'optativitat i la interdisciplinarietat.⁹ De manera paral·lela, sorgien assignatures pedagògiques de tipus A (pedagogia contemporània, introducció a la pedagogia, mètodes d'estudi) en els cursos comuns del primer cicle de la Facultat de Filosofia i Lletres, les dues primeres de les quals eren matèries obligatòries per accedir als estudis de

pedagogia. En aquest sentit, cal destacar que l'antiga assignatura d'història de la pedagogia deixava pas a una incipient història de l'educació que, d'acord amb els signes dels temps, abandonava la seva ascendència filosòfica en benefici d'una nova orientació de caràcter social. Ben mirat, la renovació de la història de l'educació amb la seva dimensió social ja no va dependre únicament del que es feia en el marc acadèmic de la Universitat —sobretot de la de Barcelona, sense menystenir emperò, l'Autònoma de Barcelona—,¹⁰ sinó que, des de la societat civil, van sorgir iniciatives com

9. Amb tot, el pla Maluquer fou una experiència efímera atès que el nou pla d'estudis de 1973 (el famós pla Suárez) reorganitzà altra volta els estudis de pedagogia a la Universitat de Barcelona. Per una resolució de la Direcció General d'Universitats i Investigació de 17 de desembre de 1973, vista la proposta de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona i establerta la seva divisió en les facultats previstes en el Decret 1974/1973 de 12 de juliol, s'aprovà el pla d'estudis del primer cicle de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona que contemplava l'assignatura d'història de l'educació en el tercer curs de carrera. De cara al segon cicle, d'acord amb l'Ordre d'1 d'octubre de 1975 (BOE de 29 de juliol de 1977) es mantenia el sentit de les especialitats anteriors que passaven a ser anomenades *opcions*. Gràcies a aquest canvi de pla, la pedagogia contemporània que abastava el període del segle XVIII al segle XX fou considerada una matèria obligatòria per a l'opció de pedagogia sistemàtica.

10. L'any 1978 el Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, sota la direcció del professor B. Delgado, va desenvolupar una activa campanya a favor de la recuperació del passat educatiu en la qual destaquen les següents iniciatives: celebració del centenari de Joan Bardina (1877-1950), l'organització de diverses exposicions («Moviment esperantista i educació popular», «Llibres d'escola catalans des del Decret de Nova Planta», etc.), sense oblidar la *Guia didàctica per a l'investigador de la història de la pedagogia*, en la qual el professor Alexandre Sanvisens reflectia els tònics de la trajectòria pedagògica catalana: «És ben curiós que en els nostres autors es tracti d'armonitzar l'indubtable interès *humanístic*, el basament antropològic i, a voltes, la seva possible transcendència, amb una preocupació *naturalista i empírica* —sentit de la naturalesa i de l'experiència— que fuig dels apriorismes, dels doctrinarismes innecessaris i de la manca de fonamentació de les idees en la realitat. El valor personalista i afectivista s'inclouen en aquesta direcció;

ara el Seminari d'Història de l'Ensenyament, que es va reunir al voltant de la persona de Jordi Monés, que va ser el seu cap visible i màxim responsable intel·lectual.

2. La renovació de la historiografia: els *Annales* i la història total

Probablement, l'esdeveniment més important de la renovació historiogràfica del primer terç del segle xx

fou protagonitzat per l'escola francesa dels *Annales*, gestada durant la dècada dels anys vint i que culminà l'any 1929 amb l'aparició de la revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. En la França d'entreguerres, a més de les influències procedents d'Alemanya i que van fer que el focus central dels *Annales* s'articulés al voltant de la ciutat fronterera d'Estrasburg,¹¹ cinc van ser els factors que en van propiciar el sorgiment: 1) la sociologia de Durkheim, que, després de fundar *L'Année Sociologique* (1896-1898), va en-

també el valor psicològic i pragmàtic. Per altra part, el seu esperit crític és força manifest, àdhuc a voltes insistent. És com un sospesament i una justipreciació de conceptes i de judicis, de comparació i de confrontació realistes, obrint-se a horitzons universals.» (*Guia didàctica per a l'investigador de la història de la pedagogia catalana*, Barcelona, Universitat de Barcelona Departament de Pedagogia Comparada i d'Història de l'Educació, 1978, p. 12).

11. Ch. CARBONELL, i G. OLIVET (ed.), *Au berceau des Annales. Le milieu strasbourgeois. L'histoire en France au début du XXe siècle*, Tolosa, Presses de l'Institut d'Etudes Politiques de Toulouse, 1983. No hi ha dubte que els promotors dels *Annales* havien fixat la seva atenció en la cultura germànica fins al punt que Lucien Febvre va publicar *Le Rhin. Problèmes d'histoire et d'économie* (1935), obra que no s'ha traduït a la llengua alemanya fins l'any 1994. Aquesta mirada més enllà del Rin va conferir als *annalistes* una visió comparativa que es fa explícita en l'obra de Marc Bloch, tal com es pot comprovar en el seu llibre *Historia e historiadores* (Madrid, Akal, 1999). A més a més, s'ha de tenir en compte que Febvre i Bloch eren professors de la Universitat d'Estrasburg poc després de la Primera Guerra Mundial: «En aquesta dècada dels anys vint, la Universitat d'Estrasburg era la millor de França, fins i tot superior a la Sorbonne. Havia estat creada després de la recuperació d'Alsàcia i Lorena, però continuava l'obra de la seva predecessora, universitat alemanya, i el govern tenia la preocupació d'assegurar la continuïtat i alhora de demostrar als alemanys que la vida intel·lectual existia. Es designà, deliberadament, el millor que havia a les universitats franceses per anar a treballar a Estrasburg: el sociòleg Halbwachs, un dels especialistes millors d'Antiga; Piganiol, un geògraf de renom; Baulig, Bloch va fer venir Georges Lefebvre, etc. Els primers col·laboradors dels *Annales* surten de la Universitat d'Estrasburg. La Universitat organitza les famoses "reunions dels dissabtes", pioneres de la recerca interdisciplinària, a les quals hi assistien docents d'allò que aleshores s'anomenava *ciències literàries*. Podríem afirmar que els *Annales* sorgeixen d'aquesta reflexió. Febvre i Bloch pretenen reintegrar la Història a les ciències socials» («L'escola dels *Annales*, avui. Conversa amb André Burguière», *L'Avenç*, núm. 38 [1981], p. 371). Sigui com sigui, és ben significatiu que entre els retrats que apareixen en l'obra de

senyar —en paraules de Bloch— a analitzar i estudiar les coses més profundament; 2) la geografia de Vidal de la Blache i els seus *Annales de Géographie*, fundats l'any 1891, que aproximava l'home al medi perquè destacava el seu paper en la configuració de les societats; 3) la influència de la història de tradició radical i socialista (Jean Jaurès amb la seva coneguda *Histoire socialiste de la Révolution Française*, 1901), que va marcar l'inici d'una incipient història social; 4) l'interès per les qüestions relatives a la psicologia social i a les mentalitats, amb les estructures pautades del pensament (Lévy-Bruhl); 5) i per acabar, Henri Berr i la *Revue de Synthèse Historique* (1900-1930), amb una permanent crida a la interdisciplinarietat i en la qual van col·laborar els fundadors dels *Annales*, publicació que va oscil·lar entre la conversió de la història en una ciència social interdisciplinària i el manteniment de la seva especí-

ficat com a disciplina autònoma.¹²

Tot i afeblir les seves posicions teòriques, no hi ha dubte que els historiadors dels *Annales* van afavorir les interaccions entre les investigacions històriques i els avenços que es produïen en el camp de les ciències socials. D'alguna manera, Bloch i Febvre —pares dels *Annales*— van concentrar els seus esforços per tal de superar la divisió dicotòmica entre ciències ideogràfiques i ciències nomotètiques a fi d'aconseguir un àmbit interdisciplinari que va trobar un terreny abonat per al seu desenvolupament durant els anys que seguiren a la Segona Guerra Mundial. D'acord amb aquesta vocació interdisciplinària, s'accepta que Vidal de la Blache, François Simiand i Emile Durkheim van ser els progenitors d'una nova manera de fer història que s'apropava a la ciència social (encara en singular).¹³ En conseqüència, l'aproximació a les ciències socials, i la defensa d'una història científica, raonada,

Bloch *Historia e historiadores* (p. 245-294), només un sigui francès (Fourest de Coulanges). Els quatre restants corresponen a diferents procedències: H. G. Wells i George Unwin (anglesos), Georg von Below (alemany) i Henri Pirenne (belga).

12. En relació amb aquesta revista es poden consultar els següents treballs: L. FEBVRE, «De la *Revue de Synthèse Historique* aux *Annales*», *Annales ESC*, VII (1952), p. 289-292; B. ARCANGELI i M. PLATANIA, *Metodo storico e scienze sociali: la Revue de Synthèse Historique (1900-1930)*, Roma, Bulzoni, 1981; J. A. EREÑO AITUNA, «La síntesis histórica y la sociología durkheimiana», *Letras de Deusto*, núm. 45 (setembre-desembre 1989), p. 129-154.

13. François Simiand va proposar des de les pàgines de la *Revue de Synthèse Historique* (1903) la substitució d'una pràctica històrica empírica per un mètode alternatiu als plantejaments de Seignobos i Langlois que havien publicat cinc anys abans (1898) la seva *Introducció als estudis històrics*, obra

seriada, econòmica i social en contra de la història dels fets singulars —Simiand la va anomenar *événementielle*—, constitueixen els pilars que van sustentar la renovació historiogràfica que Marc Bloch i Lucien Febvre van propulsar al capdavant dels *Annales*.¹⁴

Així, doncs, l'empresa historiogràfica dels *Annales* s'alimenta de concep-

tes, mètodes i hipòtesis procedents de la resta de les ciències socials sense exclusió, en un procés que recorda el viscut per la pedagogia que també es va obrir a la nova realitat de les ciències de l'educació sota la perspectiva de la interdisciplinarietat.¹⁵ D'alguna manera, la interdisciplinarietat respon a una manera de fer ciència

que va aconseguir un gran èxit entre els estudiants d'història. El treball de Simiand titulat «Méthode historique et science sociale» (1903) fou reproduït en els *Annales ESC* l'any 1960 (xv, p. 83-119), tot i que hi ha una edició ampliada més recent: F. SIMIAND, *Méthode historique et sciences sociales*, a cura de Marina Cedronio París, Editions des Archives Contemporaines, 1987. La proposta de Simiand reclama el paper de les ciències socials en el camp d'una història que havia d'oblidar els tres ídols (política, allò individual i cronologia) en els quals havia caigut la història positiva per plantejar veritables problemes científics, això és, per formular hipòtesis i construir els fets que, integrats en un conjunt superior, permetessin trobar regularitats. Sobre François Simiand com a introductor del número i dels mètodes estadístics en les ciències humanes es pot veure: J. BOUVIER, «François Simiand, la statistique et les sciences humaines», a *L'historien sur son métier: études économiques, XIX-XX*, París, Éditions des Archives Contemporaines, 1989; H. C. PELOSI, «De François Simiand a Ernest Labrousse», *Revista de Historia Contemporánea* (Universidad de Sevilla), núm. 6 (1995), p. 166-184.

14. En relació amb l'obra de Bloch es pot veure: C. A. AGUIRRE ROJAS, «Marc Bloch: in memoriam», *Manuscrits*, núm. 13 (gener 1995), p. 207-217; P. ODEYON, J. C. RICHELZ I S. W. FRIEDMAN, *Marc Bloch, Sociology and Geography: Encountering changing disciplines*, Cambridge, University Press, 1996 i L. STRAUSS, *Marc Bloch, l'historien et la cité*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997. Sobre els anys de formació de Febvre es poden consultar els treballs següents: J. A. EREÑO ALTUNA, «Esquema de Lucien Febvre», *Letras de Deusto*, núm. 56 (1992), p. 5-31; J. A. EREÑO ALTUNA, «La primera formació de Lucien Febvre (1878-1914)», *Letras de Deusto*, núm. 85 (octubre-desembre 1999), p. 161-232. Pel que fa a l'ascendència socialista del jove Febvre i les seves contribucions a *Le Socialiste Comtois*, òrgan de la Federació de Doubs, es pot veure: J. A. EREÑO ALTUNA, «Lucien Febvre. Combates por el socialismo», *Letras de Deusto*, núm. 37 (gener-abril 1988), p. 113-139 i 39 (setembre-desembre 1987), p. 143-163. Aquests dos últims estudis han donat lloc al llibre del mateix autor *Lucien Febvre: Combates por el socialismo* (Bilbao, Universidad de Deusto, 1994) en el qual s'inclou la traducció dels articles apareguts a *Le Socialiste Comtois*. Un altre perfil de Lucien Febvre es pot trobar a D. CANTIMORI, *Los historiadores y la historia*, Barcelona, Península, 1985, p. 127-148.

15. Encara que els orígens llunyans dels *Annales* es poden localitzar a Alemanya —sense negar en cap cas la pròpia aportació de la cultura francesa— no deixa de ser simptomàtic que el treball interdisciplinari propi d'aquesta escola històrica i del paradigma de les ciències de l'educació, aparegués en un país de tradició enciclopèdica com França. D'alguna manera, l'oposició França-Alemanya —que va marcar l'enfrontament de les guerres francoprussianes dels segles XIX i XX— també es

que és característica dels anys de la Guerra Freda (1945-1989), per bé que va començar a manifestar símptomes de cansament al voltant de l'emblemàtica data de 1968.¹⁶

Entre els historiadors moderns, influïts per les aportacions dels *Annales*, existeix un notable consens a considerar l'home —no l'home individual, sinó l'ésser humà vist socialment— com l'objecte genèric de la història. Especialment significativa va ser en aquest sentit l'aportació de Lucien Febvre —sense oblidar Bloch— que va restar sintetitzada en la seva obra *Combats pour l'histoire* (1953): «Gran lección para nosotros, historiadores. La historia es la ciencia del hombre. No lo olvidemos nunca. Ciencia del perpetuo cambio de las sociedades humanas, de su perpetuo y necesario reajuste a nuevas condiciones de existencia material, política, moral, religiosa intelectual.¹⁷» En

conseqüència, la història de l'home individual es va substituir per la idea d'història com a història dels homes en societat.

Malgrat les acusacions que planen sovint sobre els *Annales* i que denuncien una manca de base teòrica, els promotors de l'escola van desenvolupar una prolífica producció bibliogràfica. En realitat, els *Annales* no tenen un programa fix i ben delimitat, la qual cosa els ha convertit en una mena de calaix de sastre que es tradueix en una actitud que es caracteritza per un esperit obert, plural i radical. Tot i l'absència d'una explícita declaració programàtica, s'oposava a l'historicisme, a la història narrativa i a la història *bataille*. No en va, els historiadors dels *Annales* —bo i recuperant els arguments de Simiand contra Seignobos— van criticar la ingenuïtat positivista que suposava l'existència de fets objectius, que es trobaven a l'a-

perfila com a possible clau interpretativa per entendre que els projectes interdisciplinaris francesos (ja siguin els *Annales* o les ciències de l'educació) xoquen amb els plantejaments historicistes germànics, bé es tracti de l'escola històrica alemanya o bé sigui la tradició pedagògica d'aquell mateix país que troba en Dilthey una figura cabdal, en la qual s'entrecreuen ambdós camins, això és, l'històric i el pedagògic.

16. «Lo que *Annales* tenía que ofrecer en este contexto era una visión intelectual mundial que parecía resistirse tanto a la hegemonía intelectual anglosajona como al marxismo oficial esclerotizado» (I. WALLERSTEIN, «¿Más allá de *Annales*?», *Taller d'Història*, núm. 2 [segon semestre 1993], p. 80). Sobre l'impacte del maig del 1968 en la marxa de la historiografia actual, es pot veure: C. A. AGUIRRE ROJAS, «Los efectos de 1968 sobre la historiografía occidental», a *Pensamiento historiográfico e historiografía del siglo XX*, Rosario, Prohistoria, 2000, p. 29-48.

17. L. FEBVRE, *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel, 1986, p. 55-56.

bast d'un historiador per tal que els aplegués i ordenés cronològicament. Sigui com sigui, alguns especialistes accentuen la dimensió metodològica dels *Annales* en detriment d'una posició teòrica i epistemològica forta. Així, Josep Fontana (1974) i François Dosse (1987) han posat en evidència algunes de les limitacions dels historiadors *annalistes*, que, independentment de censures i crítiques, també tenen molts defensors incondicionals.¹⁸

De fet, el caràcter metodològic de l'escola ja va ser destacat per Fontana en el seu conegut article de 1974 sobre l'ascens i la decadència dels *Annales*, en significar que juntament amb l'enriquiment metodològic no van aportar una renovació teòrica similar, circumstància que palesa una de les febleses més greus del grup.

Això pot ajudar-nos a entendre que els membres del grup s'hagin dedicat en la major part a desenrotllar la preocupació pels mètodes concrets

d'investigació i per l'assimilació dels d'altres ciències, arribant a l'extrem de convertir allò que un dia fou la virtut principal de Bloch i de Febvre en un defecte: en una simple mitologia de la novetat, en un pseudocientificisme que tendeix a encobrir, per la sobrevaloració mateixa de la importància que atorga a l'instrumental d'investigació, la manca d'uns principis teòrics sòlids, la impotència davant dels problemes fonamentals que hauria de plantejar-se l'historiador.¹⁹

Amb el pas del temps, el criteri de Fontana respecte als *Annales* no ha millorat, ja que al seu entendre el grup se:

[...] [se] ha convertido en uno de los pilares de la modernización del academicismo, sucedáneo del marxismo, que finge preocupaciones progresistas y procura apartar a quienes trabajan en el terreno de la historia del peligro de adentrarse en la reflexión teórica, sustituida aquí por un conjunto de heramientas metodológicas de la más

18. Des d'una posició crítica, sobresurten les consideracions que ha fet Dosse en apostar per una orientació de signe hermenèutic. «La tentativa dels *Annales* en els anys setanta de trencar amb el discurs ha estat, segons Ricoeur, il·lusòria i contradictòria amb el projecte historiador. Certament l'escola dels *Annales*, tot admetent que l'historiador construeix, problematitza i projecta la seva subjectivitat sobre el seu objecte de recerca, semblava a priori aproximar-se a la posició de Ricoeur. Però, en efecte, no és pas per adoptar el punt de vista hermenèutic de l'explicació comprensiva. Els *Annales* tenien per fita essencial l'escola metòdica» (F. DOSSE, «El tombant interpretatiu i pragmàtic de la historiografia francesa», *Manuscrits*, núm. 14 [1996], p. 161).

19. J. FONTANA, «Ascens i decadència de l'escola dels *Annales*», *Recerques*, núm. 4 (1974), p. 294-295.

reluciente novedad y con garantías de «cientismo».²⁰

Segons Fontana, existeixen dues actituds davant la història: la del «club dels *Annales*», que exporta «moda his-

tòrica» des de París —que va arribar fins a Anglaterra i Alemanya—,²¹ i la història marxista per la qual ell advoca. En qualsevol cas, les seves crítiques vers els *Annales* poden resumir-se en dos punts fonamentals: en primer

20. J. FONTANA, *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*: Barcelona, Crítica, 1999, p. 200. Entre les nombroses obres que analitzen l'aportació dels *Annales* des d'òptiques diverses destaquem les següents contribucions: W. R. KEYLOR, *Academy and Community. The Foundation of the French Historical Profession*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1975; T. STOIANOVICH, *French historical method: the Annales paradigm*, pròleg de F. Braudel, Ithaca-Londres, Cornell University Press, 1976; L. ALLEGRA i A. TORRE, *La nascita della storia sociale in Francia dalla Comune alle Annales*, Torí, Einaudi, 1977; F. DOSSE, *La historia a migajas: De Annales a la «nueva historia»*, València, Institut Alfons el Magnànim, 1988; P. BURKE, *La revolución historiográfica francesa: La escuela de los Annales: 1929-1989*, 2a ed. Barcelona, Gedisa, 1996; C. AGUIRRE, *La escuela de los Annales: ayer, hoy y mañana*, Barcelona, Montesinos, 1999. Trobem bones síntesis sobre els *Annales* a G. BURDE i H. MARTIN, *Las escuelas históricas*, Madrid, Akal, 1992, p. 149-168; M. BALDO, *Introducción a la historia*, València, Universitat de València, 1992, p. 158-172; G. NOIRIEL, *Sobre la crisis de la historia*, Madrid, Cátedra/Frónesis (Universitat de València), 1997, p. 251-274. Entre els articles més representatius citem els següents: J. FONTANA, «Ascens i decadència de l'Escola dels *Annals*», *Recerques*, núm. 4 (1974), p. 283-298; J. M. PÉREZ GARCÍA, «La comprensión del fenómeno *Annales* como historia social del análisis estructural-coyuntural», *Estudis: Revista de Historia Moderna* (Universitat de València), núm. 12 (1985-1986), p. 145-173; C. BARROS, «El Tournant critique de *Annales*», *Revista d'Història Medieval* (Universitat de València), núm. 2 (1991), p. 193-197; I. WALLERSTEIN, «¿Más allá de *Annales*?», *Taller d'Història*, núm. 2 (segon semestre 1993), p. 79-82; BARROS, «La contribución de los terceros *Annales* y la historia de las mentalidades. 1969-1989», a C. GONZÁLEZ MINGUEZ (ed.), *La otra historia: Sociedad, cultura y mentalidades*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1993, p. 87-118; C. A. AGUIRRE ROJAS, «Convergencias y divergencias entre los *Annales* de 1929 a 1968 y el marxismo. Ensayo de balance global», *Historia Social*, núm. 16 (1993), p. 115-141; Ch. O. CARBONELL, «Antropología, etnología e historia: La tercera generación en Francia», a *New History. Nouvelle histoire. Hacia una nueva historia*, Madrid, actes, 1993, p. 91-100; A. BURGUIÈRE, «L'anthropologie historique et l'école des *Annales*», a C. BARROS, (ed.), *Historia a debate*, Santiago de Compostela, 1995, vol. III, p. 127-138; C. A. AGUIRRE ROJAS, «Els *Annals* post-89: encreuaments i perspectives», *Manuscrits*, núm. 14 (gener 1996), p. 167-178. Tampoc no podem silenciar el monogràfic dedicat per la *Revista de Investigaciones Sociológicas* (12, octubre-desembre 1980) al cinquantenari dels *Annales* que inclou la versió dels articles d'André Burguière «Historia de una historia: el nacimiento de *Annales*» i de Jacques Revel «Historia y ciencias sociales: Los paradigmas de *Annales*», a més d'una ajustada presentació de Felipe Ruiz Martínez.

21. J. GIL PUYOL, *Recepción de la escuela de Annales en la historia social anglosajona*, Madrid, Fundación Juan March 1983; col·l. «Serie Universitaria», núm. 207, M. C. VERA DE FLACHS i H. KNOLL, «Richard Konetzke. Su papel como receptor del método de los *Annales* en el ámbito de los estudios latino-americanos de Alemania», *Cuadernos de Historia Contemporánea* (Universidad Complutense), núm. 11 (1989), p. 169-189.

lloc, gust malaltís per la novetat segons es desprèn dels constants canvis de nomenclatura de la revista i, en segon terme, una manifesta desorientació teòrica.

Ara bé, més enllà de la manca d'un programa sòlid i estable, el cert és que la historiografia dels *Annales* se singularitza per unes notes ben significatives: una història analítica, estructural i social, aspectes que lentament també van influir sobre la història de l'educació. Pocs són els que dubten del paper que han tingut els *Annales* en la renovació de la historiografia contemporània que ha assumit una sèrie d'inquietuds que procedien del camp de les ciències socials. Tant és així, que els *annalistes* són considerats els motors d'una nova història que volia superar la historiografia del segle XIX, representada per l'historicisme i el positivisme.²²

L'evolució i la multiplicitat de matisos registrats dins del marc general dels *Annales* obliga a establir diverses etapes al llarg del segle XX. Mentre Marc Baldó distingeix tres etapes (1929-1941; 1945-1970 i de 1970 fins avui), Fontana —en la seva obra *Histo-*

ria: Análisis del pasado y proyecto social— ens parla de quatre períodes: 1) des de la creació de la revista fins a l'inici de la Segona Guerra Mundial; 2) de 1941 a 1956, etapa que Fontana denomina «el viratge teòric de Febvre», caracteritzat pel seu allunyament del marxisme; 3) de 1956 a 1968, anys en els quals Braudel assumeix —en produir-se la mort de Febvre— la direcció de la revista; 4) a partir de 1968, data en la qual la direcció de la revista va passar a ser col·lectiva.

Certament, es detecta un punt d'inflexió a partir de 1988 i 1989, època que coincideix amb el «gir crític» (o més ben dit, d'autocrítica) en la marxa de la revista. En efecte, a través de dos editorials publicats en els números de març-abril de 1988 i novembre-desembre de 1989, es va palesar un canvi de rumb —a manera de *tournant critique*— en la seva orientació. Així, els *Annales* es van obrir a la recerca de nous mètodes i noves aliances amb altres ciències, en un moment delicat per a la història que aprofità l'avinentsa per reflexionar sobre els seus propis senyals d'identitat sense trencar amb la seva vocació interdisciplinària.

22. Sobre la gestació dels *Annales* es pot veure el treball de F. CHEVALIER, «Los últimos adelantos en el campo de la historia, particularmente en Francia», *Cuadernos Americanos*, vol. LXXIX, 1955/1, p. 195-209 (aquest text correspon a la conferència pronunciada per l'autor a El Colegio de México, el 19 d'agost de 1954).

Vistes així les coses, la nostra classificació dels *Annales* presenta les etapes següents:

- 1) Primera generació o anys de formació (1920-1945), que s'estén fins a la Segona Guerra Mundial.
- 2) Segona generació (1945-1968), que aprofità la conjuntura dels anys de la Guerra Freda per a la seva definitiva consolidació sobre la base del consens teòric de la interdisciplinarietat, situació que es va mantenir fins al 1968 amb el plantejament d'una història social com a història de la totalitat.
- 3) La irrupció d'una tercera generació en els anys setanta (1969-1989), que va fixar la seva atenció en les mentalitats, a fi de concloure l'objectiu dels tres nivells (economies, societats, civilitzacions) formulat pels fundadors de l'escola en la seva aspiració d'aconseguir una «història total». Així, es va passar del «celler a les golfes» (Michel Vovelle), és a dir, d'una història quantitativa (història serial) que es preocupava

per les qüestions socioeconòmiques a una història qualitativa interessada en allò mental i cultural. Amb tot, aquest període va representar el reconeixement públic d'aquest tipus d'història, que va instrumentalitzar l'establishment acadèmic francès, la qual cosa va comportar una pèrdua de la seva anterior vocació crítica i progressista.

- 4) El gir crític de 1988-1989 obre una quarta fase per als *Annales* —que coincideix amb els seixanta anys de la revista—, en la qual es defineix l'escola com un lloc d'experimentació sense renunciar a la pròpia tradició (història-problema, interdisciplinarietat), alhora que s'oposa obertament a tots aquells que proclamen la «fi de la història». A més, es critica el retorn dels temes històrics tradicionals (la història narrativa i biogràfica, principalment), que ja van ser objecte d'oposició durant la primera meitat del segle xx.²³

23. L'investigador mexicà Aguirre Rojas en un recent estudi sobre l'escola dels *Annales* replanteja les etapes a les quals fa referència Fontana. Així ens parla de tres èpoques: de 1929 a 1956, de 1956 a 1968, i de 1968 a l'actualitat (C. AGUIRRE, *La escuela de los Annales: ayer, hoy y mañana*, Barcelona, Montesinos, 1999), cronologia que coincideix amb la proposta feta per Marc Baldó en la seva *Introducció a la història* (València, Universitat de València, 1992). Nosaltres insistim en la importància del període de 1988-1989 que comporta un «gir crític» que avui és acceptat per la majoria dels treballs historiogràfics. Tant és així que Aguirre Rojas també accepta l'existència d'una quarta generació d'*annalistes* que «habiendo comenzado desde 1985 los esfuerzos de elaboración de un nuevo proyecto

En línies generals, podem distingir que les diverses generacions dels *annalistes* van oferir —malgrat el fil que les uneix— trets i significacions peculiars. En aquest sentit, la primera generació —anterior a la Segona Guerra Mundial— es caracteritza per plantejar una proposta radical: acabar amb l'aïllament disciplinari de la història per tal d'obrir-la als interrogants i mètodes de les altres ciències socials. Per a Jacques Revel, aquesta aspiració —que en realitat era una reivindicació que sorgia des del nucli de seguidors de Durkheim— distingeix la història dels *Annales*, fins al punt que constitueix «la unidad del movimiento, y supone probablemente su auténtica identidad».²⁴

Sota la influència d'aquests horitzons, els aspectes econòmics i socials ocupen l'atenció dels *annalistes*, que es mostren sempre oberts a la recepció de qualsevol tipus de novetat, la

qual cosa n'ha afeblit la construcció teòrica. Així, doncs, la perspectiva interdisciplinària i l'aspiració a una història total constitueixen els dos elements característics de la seva primera etapa, que expressa, nogensmenys, una posició política lligada a les esquerres. De fet, els *annalistes* es van comprometre amb els valors democràtics, fins al punt que Bloch va ser executat per la Gestapo. En qualsevol cas, la conversió de la història en ciència social ha estat —des dels orígens de l'escola— un dels seus punts nuclears: «La intuición de *Annales* es la de haber comprendido que se trataba de un poder de supervivencia, y que la historia no podría ya salvar su esencia más que transportándose con armas y equipajes al campo de las ciencias sociales.»²⁵ En conseqüència, es modificava també la funció de la història, que deixava de ser la ciència del canvi per assumir les as-

intelectual annalista, se ha afirmado más explícitamente a partir de 1989». A continuació assenyala que davant l'ambigua història de les mentalitats —tret característic de la tercera generació— «estos cuartos *Annales* van a oponer y a defender la historia social de las prácticas culturales, en una línea que ha estado siendo desarrollada hasta hoy por autores como Roger Chartier» (C. A. AGUIRRE ROJAS, «La historiografía occidental en el año 2000. Elementos para un balance global», *Obradoiro de historia moderna* [Universidad de Santiago], núm. 10, [2001], p. 156).

24. J. REVEL, «Histoire et sciences sociales: les paradigmes des *Annales*», *Annales* (novembre-desembre 1979). Se cita per la traducció de la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 12 (1980), p. 41.

25. A. BURGUIÈRE, «Histoire d'une histoire: la naissance des *Annales*», *Annales ESC* (novembre-desembre 1979). Se cita per la traducció de la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 12 (1980), p. 35.

piracions de tota ciència social: proporcionar els mitjans per comprendre i dominar millor els mecanismes de la realitat social.

La segona generació —la que va obtenir el reconeixement internacional— correspon al que s'ha anomenat *el període de Fernand Braudel*, que va publicar l'any 1954 la seva important obra *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*.²⁶

Braudel i els segons *Annales* van significar una nova manera de fer història, des d'un paradigma econòmicista, estructuralista i determinista. Durant aquesta època, que coincideix amb els anys que Braudel va dirigir la revista —fou llavors quan s'a-

doptà la nomenclatura d'*Annales: Economies, Sociétés, Civilisations*—, s'assisteix a la consolidació del grup. A més, la revista es converteix en l'òrgan «oficial» de la nova història, en un moment en el qual la historiografia internacional encara cultivava les biografies i la història política. Aquest període va ser influenciat pel desenvolupament de les ciències socials, de manera que aquesta segona generació es distingeix per optar a favor d'una història social entesa com a història de la totalitat. Segons Braudel, només a partir de la integració de les ciències humanes i socials es podia aconseguir aquella història social que havien defensat els fundadors de l'es-

26. F. BRAUDEL, *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, Mèxic, FCE, 1970. Després d'arribar a Alger on va romandre en el Liceu francès d'aquella ciutat entre 1923 i 1931, Braudel va decidir el tema de la seva tesi doctoral sobre el mediterrani en els temps de Felip II. Mentre aprofitava les vacances per consultar els arxius redactava les seves notes durant el període lectiu. De fet, Braudel va escriure de memòria el seu llibre en petites quartilles durant els cinc anys que va restar presoner al camp de concentració de Lübeck. Aquests apunts van ser recopilats i anotats per la seva esposa, de manera que Braudel va poder defensar la seva tesi divuit mesos després del seu alliberament. Abans, l'any 1935 havia viatjat al Brasil com a membre d'una missió cultural francesa i de retorn —a començament de 1937— va trobar a bord del vaixell *Campana* Lucien Febvre que regressava de l'Argentina. Durant les tres setmanes que va durar la travessia van conversar a bastament: «De las charlas, del diálogo en el navío, va a surgir la amistad, desde luego, entre los interlocutores, y el propósito de Febvre de incorporar a Braudel a la empresa acometida junto con Marc Bloch en Estrasburgo, por 1929, a la cual no faltaban a la sazón reticencias y detractores. Charles Seignobos calificaba a la revista, *Annales d'Histoire Economique et Sociale*, de agria» (F. RUIZ MARTIN, «Fernand Braudel», *Revista de Historia Económica*, col·l. IV, núm. 1 [1986], p. 156). Igualment resulta útil l'escrit autobiogràfic de Braudel «Mi formación como historiador», inclòs en els seus *Escritos sobre la historia* (Barcelona, Altaya, 1997, p. 11-32), així com la taula rodona celebrada a la Universitat Autònoma de Barcelona (el 13 de novembre de 1995) amb motiu del dècim aniversari del seu traspàs («Significat i vigència de Braudel 10 anys després de la seva mort», *Manuscrits*, núm. 14 [1996], p. 119-141).

cola.²⁷ De fet, Braudel —que havia accedit a la direcció de la revista després de la mort de Febvre l'any 1956— mai no va deixar d'impartir cursos en el Col·legi de França i els seus seminaris a l'Escola Pràctica d'Alts Estudis en la qual dirigia també la sisena secció. Sota la seva influència, París es va convertir en la capital de les ciències socials, fins que l'any 1972 Braudel es va jubilar.²⁸

De fet, Braudel es va interessar per l'estudi dels factors estructurals, per la qual cosa va introduir el concepte de *longue durée*, que va donar a conèixer

en un article publicat a *Annales* l'any 1958 amb el qual s'enfrontà a l'estructuralisme de Lévy-Strauss.²⁹ A més, Braudel va expressar les seves reticències vers la història *événementielle* organitzada al voltant dels esdeveniments.³⁰ En optar per una solució de llarga durada, que exigeix lentitud i poca mobilitat, la segona generació dels *annalistes* oferia una alternativa a l'historicisme, a la història dels esdeveniments del positivisme i a la narrativa tradicional.

El sorgiment d'una tercera generació es va fer evident a partir de 1968,

27. Braudel va distingir entre *història global* i *història universal*, encara que va admetre la possibilitat —i fins i tot la necessitat— d'una *història global universal* (F. BRAUDEL, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1968).

28. L'abandonament de Braudel dels seus càrrecs de responsabilitat s'ha d'enquadrar en els esdeveniments que van seguir al maig del 1968. Carlos Barros recordava en la taula rodona celebrada a la Universitat Autònoma —esmentada anteriorment— que a partir de 1968 va tenir lloc un canvi important en la revista. En una assemblea es va substituir Braudel per una direcció col·lectiva que es va posar al front de la revista. A partir de 1969 i fins a la seva mort l'any 1985, Braudel —que va acceptar la seva destitució— ja no va ser la figura central dels *Annales*, si bé va continuar desenvolupant una activa producció intel·lectual.

29. F. BRAUDEL, «Histoire et sciences sociales. La longue durée», *Annales ESC*, núm. 13 (1958), p. 725-753. Una versió d'aquest article va ser inclosa a F. BRAUDEL, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza, 1968, p. 60-106. Durant molts anys, l'antropologia estructuralista de Levi-Strauss s'havia preocupat per introduir models de la lingüística estructural en el camp de les ciències humanes. Aquest plantejament —certament un xic estàtic— va exercir una considerable influència sobre Braudel, que, a més de l'article de l'any 1958, va mantenir un llarg diàleg amb l'estructuralisme. Tot amb tot, Braudel deixa constància que el seu estructuralisme històric no té res a veure amb l'estructuralisme que s'aplica a les ciències socials, ja que no segueix l'abstracció matemàtica de les relacions expressades en funcions, sinó que apunta a les fonts de la vida.

30. Un estudi sobre la *longue durée* de Braudel, pot trobar-se a C. AGUIRRE ROJAS, «La larga duración en el espejo (más allá del tiempo "vivido" y del tiempo "expropiado")», a C. BARROS (ed.), *Historia a debate*, vol. III, Santiago de Compostela, 1995, p. 21-34. Segons aquest autor, Braudel ha consumat una *revolució espiritual* que «constituye la teoría de los diferentes tiempos y duraciones históricos en general y de la larga duración en particular».

quan es van legitimar camps de treballs nous que van conferir una dimensió etnogràfica a la investigació històrica, sense oblidar els estudis de gènere sobre les dones. Un seguit de fets —la incorporació de Burguière i Revel als *Annales* l'any 1969; el relleu de Braudel en la presidència de la sisena secció, que va donar pas a Jacques Le Goff, que la va presidir fins a la seva desaparició per accedir posteriorment a la presidència de l'Escola d'Alts Estudis en Ciències Socials— van fer avinent un canvi que era, en el fons, intel·lectual. Noms coneguts com ara els de Chaunu, Goubert, Morazé, Friedman, Mandrou, Ferro, Vovelle, Furet, Le Roy Ladurie, Burguière, Revel, o el del mateix Le Goff, integren aquesta tercera generació dels *Annales* que tampoc no manté el caràcter d'una escola unificada, per bé que les seves divergències signifiquen una obertura vers noves disciplines. Tot plegat va comportar la consegüent ampliació del camp històric, així com una indiscutible expansió de les fonts

històriques amb la introducció de les fonts orals que s'han emprat amb èxit en el camp de la història de l'educació durant els darrers anys.

Amb la publicació, l'any 1978, del diccionari *La nouvelle histoire*, dirigit per Le Goff, la història quantitativa o serial es va convertir en el centre d'atenció per a molts *annalistes*. L'enfocament estadístic es va desenvolupar per tal d'estudiar la història de les pràctiques religioses (Vovelle), la història del llibre (Martin) i la història de l'alfabetització (Roche). Però les crítiques al quantitativisme no van trigar a arribar. Alguns membres de la tercera generació, en la dècada dels anys vuitanta, es van mostrar descontents amb el predomini de la història social i estructural, reacció que va donar pas a nous camps d'investigació que van des de la història de les mentalitats —existent ja amb Febvre, però només com una faceta de la història econòmica i social— fins a l'etnohistòria.³¹

Aquests canvis operats en el context de la tercera generació dels *An-*

31. Tot i que els *Annales* mai no han demostrat un interès excessiu per la història de l'educació, el cert és que la història de les mentalitats va incidir en el desenvolupament de la disciplina. Des d'un punt de vista metodològic, citem les referències següents: J. A. CIEZA GARCÍA, «Historia de las mentalidades e historia de la educación. Una nueva perspectiva metodológica de investigación», *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 127 (1986), p. 303-313; A. ESCOLANO, «Discurso pedagógico, mentalidad social y educación. Los sermonarios como fuente histórico-pedagógica», a *Iglesia y educación en España*, Palma de Mallorca, UIB, 1986; B. BARREIRO MAILLON, «Realidad y perspectivas de la historia de las mentalidades», *Chronica Nova* [Revista de Historia Moderna-Universidad de Granada], núm. 8

nales no són més que una clara mostra de la transformació historiogràfica que s'ha gestat en les darreres dècades. Tanmateix, fa uns anys, François Dosse manifestava que l'escola dels *Annales* es trobava en una crisi a punt d'esclatar:

Sus dos padres fundadores, Marc Bloch y Lucien Febvre, definieron su programa de renovación del discurso histórico privilegiando la historia del presente, iluminando la actualidad del historiador. Pero la respuesta al desafío durkheimiano, luego estructuralista, hizo abandonar progresivamente esta ambición en beneficio de la larga duración, de las inmovilidades y permanencias históricas descu-

biertas gracias a las técnicas cuantitativas.³²

Ben mirat, tot aquest procés encara no ha acabat ja que avui es reconeix l'existència d'una quarta generació sorgida després de 1989 i que, gràcies als treballs de Roger Chartier, es caracteritza per una dimensió cultural. A hores d'ara, fa la impressió que l'oblit d'allò conceptual, intel·lectual i cultural —aspectes recuperats, si més no parcialment, a través de la història de les mentalitats— constitueix actualment un dels nuclis forts de la manera d'entendre la història.³³

En aquest sentit, Donald R. Kelley ha assenyalat que la «historia cultural

(1990), p. 51-76; J. I. MARTÍNEZ DEL BARRIO, «Educación y mentalidad de la alta nobleza española en los siglos XVI y XVII: la formación de la biblioteca de la Casa Ducal de Osuna», *Cuadernos de Historia Moderna* (Universidad Complutense), núm. 12 (1991), p. 67-81; M. LÓPEZ TORIJO, *Lecturas de metodología histórico-educativa: Hacia una historia de las mentalidades*, València, Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 1995; M. LÓPEZ TORIJO i M. T. PORTELA CARREIRO, *La educación en la mentalidad popular*, València, Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 1997.

32. F. DOSSE, «La historia contemporánea en Francia», *Historia Contemporánea* (Universidad del País Vasco), núm. 7 (1992), p. 17.

33. La història conceptual (*Begriffsgechichte*) ha estat defensada en la cultura germànica per R. KOSSELÉCK en el seu llibre *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos* (Barcelona, Paidós, 1993). Per la seva banda, la història cultural ha trobat bons valedors en les figures de Peter Burke i Roger Chartier, les obres dels quals confirmen l'existència d'un gir històric que recupera la dimensió cultural que —a través de la història de la lectura— ha deixat sentir la seva influència en el camp de la història de l'educació, tal com confirmen els següents treballs: A. VIÑAO, «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones», *Revista de Educación*, núm. 306 (1995), p. 245-269; G. CAVALLO, i R. CHARTIER (ed.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001; T. S. POPKEWITZ, B. M. FRANKLIN i M. A. PEREYRA, *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Nova York i Londres, Routledge i Falmer, 2001. (Inclou una versió de l'article del professor Viñao citat en primer lloc.)

emergió del naufragio de la historia científica y marxista que buscaba los mecanismos ocultos del cambio histórico tras la superficie del comportamiento colectivo».³⁴ A continuació afeix:

La historia cultural rechaza el reduccionismo de la historia económica y política, abandona el *noble sueño* de la objetividad, reconoce el papel fundamental de la imaginación en la reconstrucción histórica y, sin aspirar a una explicación rigurosa, se vuelve, en cambio, hacia lo que se ha llamado ciencia social interpretativa.³⁵

Aquest mateix autor ja havia plantejat amb anterioritat la connexió entre història intel·lectual i història cultural, segons la fórmula següent: la història cultural és l'exterior de la història intel·lectual i la història intel·lectual és l'interior de la història cultural.

Un razonamiento filosófico, una creación literaria, un descubrimiento genial de la ciencia son todos creaciones imputables al genio individual, un sujeto pensante. Pero son también, de algún modo, productos de la tradición intelectual y de la incubación cultural; y por tanto son resultado de su época y su lugar.³⁶

Si els articles de temàtica cultural representaven el 10,4 % durant la primera època (1929-1945) de la revista, els índexs han pujat fins a situar-se al 35 % durant el període 1975-1984, mentre que els de temàtica econòmica han descendit del 57,8 % al 19 %, i els relacionats amb aspectes socials han passat del 26,2 % al 24 %.³⁷ I per això mateix els *Annales* —que ben mirat no han mostrat al llarg de la seva existència un especial interès per a la història de l'educació— resten avui oberts als àmbits relacionats amb la nostra disciplina.³⁸

34. D. R. KELLEY, «El giro cultural en la investigación histórica», a I. OLÁBARRI i F. J. CASPISTEGUI (ed.), *La nueva historia cultural: La influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinarietà*, Madrid, Universidad Complutense, 1996, p. 46.

35. I. OLÁBARRI i F. J. CASPISTEGUI (ed.), *La nueva historia...* p. 46.

36. D. R. KELLEY, «La historia intelectual, desde dentro y desde fuera», a *El auge de la historia cultural: VII Conversaciones Internacionales de Historia: En la encrucijada de la ciencia histórica hoy* (1997), Pamplona, Euns, 1998, p. 52.

37. F. DOSSE, *La historia en migajas: De Annales a la «nueva historia»*, València, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, 1988, p. 51.

38. Malgrat la poca atenció que els *Annales* han dedicat a la història de l'educació, el cert és que van postular a partir dels anys cinquanta una història social de l'educació amb la realització d'una enquesta «Pour une géographie sociologique de l'éducation et de la laïcité» (*Annales ESC* [1952], p. 332-336).

3. La història social anglesa i els tallers d'història *history workshop*)

En referir-nos a la segona generació ja hem indicat que una de les previsions dels *Annales* fou presentar la història social com una història de la totalitat a través d'una voluntat oberta i integradora.³⁹ Per bé que no tornarem sobre aquest punt, sí que convé tenir en compte que, segons un especialista de la categoria de Santos Juliá, es fa quasi impossible definir allò que s'entén per *història social* en atenció a la disparitat dels seus objectius, la diversitat de teories explicatives i la pluralitat de metodologies d'investigació. En aquest mateix sentit, John Breuilly responia a l'enquesta

realitzada sobre la identitat de la història social amb les següents paraules: «La historia social es más difícil de definir que la historia política, económica o militar. Mientras esos términos se aplican a la historia de actividades distintas, el término social lo cubre virtualmente todo.» Com que és conscient que la història social és més fàcil de defensar que no pas de definir, aquest mateix autor afegeix: «La historia social no es un tipo de historia en particular: es una dimensión que debería estar presente en todas las ramas de la historia.»⁴⁰

Davant aquest estat de coses, Santos Juliá ha proposat una aproximació cronològica perquè la història social es practica des de la dècada dels anys trenta, de manera que s'han do-

que va donar lloc a un comentari posterior titulat «Vers une histoire sociale de l'éducation nationale» (*Annales ESC* [1955], p. 127-129), tot i que va caldre esperar fins al 1960 per tal de trobar un article que deixés constància de la dimensió social de la història de l'educació (R. OBERLÉ, «Histoire de l'éducation, contribution à l'histoire sociale», *Annales ESC*, núm. 5 [1960], p. 963-973). Pel que fa a Catalunya, i des d'una perspectiva metodològica, s'ha d'afegir que el professor Pere Solà en les seves comunicacions a les primeres convocatòries de les Jornades d'Història de l'Educació (Mallorca, 1978; Girona, 1979) va insistir en la necessitat d'establir una història de l'educació pluridisciplinària que s'integrés en un projecte d'història total i globalitzadora, és a dir, social. A manera de síntesi, es pot veure la seva comunicació «Apunts per a un possible model per a una història social de l'educació ordinària o comuna», presentada a les IV Jornades (Tarragona, 1980) i publicada a *Full Informatiu: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, núm. 5-6 (1986-1987), p. 12-17.

39. «No se trata de un modelo cerrado y definitivo, sino más bien de un encuadre abierto y flexible en el que, sin renunciar a las directrices y a las intenciones que lo caracterizan, tienen cabida sesgos conceptuales y metodológicos variados.» (I. PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, «El estudio histórico de los hechos sociales: características y tendencias principales», *Cuadernos de Historia Contemporánea* [Universidad Complutense], núm. 13 [1991], p. 131.)

40. «Qué es historia social?», *Historia Social*, núm. 10 (1991), p. 144.

nat diverses generacions d'historiadors socials. Amb tot, la revista *Social History*, que va començar a publicar-se l'any 1976, ja va destacar en el seu primer número les dificultats per donar una definició tancada d'*història social*. Atesa aquesta complexitat, Santos Juliá destaca tres maneres d'entendre la història social: la història social com a història de la totalitat (segona generació dels *Annales*), història social com a història dels processos de canvi (els historiadors marxistes britànics) i la història social com a història dels fets socials (que comporta un creixement creatiu i desordenat

que es troba representat majoritàriament per la *social history* nord-americana i anglesa).⁴¹

D'aquest plantejament destaca la significació de la historiografia marxista anglesa, que va deixar sentir la seva influència sobre la Catalunya de la transició.⁴² De fet, a les illes britàniques existia des del segle XIX una rica tradició socialista en la seva doble versió utòpica i laborista que, després de la Segona Guerra Mundial, va ser recollida per dos historiadors de la categoria d'E. J. Hobsbawm i E. P. Thompson que —en conjunt—⁴³ van conferir a la història una inequívoca dimensió

41. En referir-se a les dificultats de la seva delimitació, Santos Juliá indica que la història social no pot ser una nova especialitat de la història, de manera que resulta un reduccionisme definir-la com una «historia de las clases sociales, subordinadas o dominantes, explotadoras o explotadas, y ni siquiera como historia de todo tipo de grupos y relaciones sociales». Tampoc es pot assimilar a la història del moviment obrer, malgrat que en el desig d'abastar tantes coses perd l'especificitat de la seva definició. «Esto quiere decir que la historia social, por su génesis y por su mismo objeto, abarca múltiples materias y no pocas corrientes cuyo denominador común no puede establecerse por criterios atemporales de cientificidad: desde los años treinta se han producido varias oleadas de historiadores sociales» (S. JULIÁ, *Historia Social / Sociología Histórica*, Madrid, Siglo XXI, 1989, p. 27).

42. J. KELLY, «Classes d'història o història de classe? La nova historiografia anglesa», *Nous Horitzons*, núm. 55 (juny 1979), p. 61-68. Aquest text correspon al resum de la conferència que l'autor va pronunciar al Centre de Treball i Documentació de Barcelona, l'11 de maig de 1979. En aquell moment, l'historiador anglès Jim Kelly feia tres anys que es trobava a casa nostra per estudiar la cultura obrera del 1910 al 1923.

43. Sobre ambdós historiadors poden consultar-se els números de la revista *Historia Social*, dedicats a E. P. Thompson (núm. 18 [1994]) i a E. J. Hobsbawm (núm. 25 [1996]). En relació amb el primer d'aquests autors, pot veure's l'obra coordinada per Manuel MARTÍ, *D'història contemporània: Debats i estudis: Un homenatge casolà a E. P. Thompson (1924-1993)*, Castelló de la Plana, Societat Castellonenca de Cultura, 1996. Igualment l'article de Jesús MILLÁN, «La formación de las clases después de Thompson: algunos debates actuales», *Historia Contemporánea* (Universidad del País Vasco), núm. 13-14 (1996), p. 63-85 i el retrat dibuixat per J. E. RUÍZ-DOMÉNEC, *Rostros de la historia: Veintiún historiadores para el siglo XXI*, Barcelona, Península, 2000, p. 65-77.

social.⁴⁴ És obvi que la marxa dels esdeveniments a escala mundial va afectar les relacions d'aquests historiadors amb l'oficialisme soviètic, però es van mantenir fidels, des d'un punt de vista estrictament doctrinal, als postulats de la filosofia marxista.⁴⁵

Emperò, a partir de la invasió d'Hongria per les tropes soviètiques (1956), alguns historiadors marxistes es van desvincular de l'ortodòxia que representaven els partits comunistes, tot i que —el cas de Thompson és un bon exemple del que diem— van romandre fidels a la tradició filosòfica marxista. En una entrevista realitzada l'any 1977 —i publicada a la revista *Recherques* l'any següent— Thompson ma-

nifestava que la seva vocació socialista havia sorgit en contacte amb el pensament de Morris:

I malgrat tot William Morris era un materialista històric, influenciat molt profundament per Marx: era, en cert sentit, el primer gran marxista de llengua anglesa. Tot va venir plegat. Defensar la tradició de Morris (com faig encara) implicava una oposició absoluta a l'estalinisme. Emperò no implicava oposició al marxisme; més aviat, implicava la rehabilitació de categories d'un vocabulari que s'havien perdut en la tradició marxista.⁴⁶

Els historiadors marxistes britànics —bona part dels quals es van reunir al

44. Cal destacar aquí l'escassa atenció dels autors francesos vers la «història social» que, en els últims vint anys, ha quedat diluïda en l'aiguabarreig de la «nova història». Quan Jacques Le Goff, Roger Chartier i Jacques Revel van publicar *La nouvelle histoire* (París, Retz, 1978) no van incloure la història social entre els deu articles que componien aquella obra, en la qual sí que figuraven la història de les mentalitats, la història dels marginats o l'antropologia històrica. Potser la posició francesa s'entén si considerem que l'origen de la història social —a manera de trobada entre la història i les ciències socials— constitueix l'eix principal sobre el qual s'aixequen els *Annales*, amb la qual cosa més que d'una conceptualització teòrica es tractaria d'una estratègia metodològica basada en la interdisciplinarietat.

45. En relació amb l'evolució de la historiografia marxista a la Gran Bretanya es pot veure: Màrius GARCIA BONAFAE, «Edward Palmer Thompson», *L'Avenç*, núm. 34 (1981), p. 62-68; R. ARACIL i M. GARCIA BONAFAE, «Marxismo e historia en Gran Bretaña», a *Hacia una historia socialista*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1983, p. 7-51; E. J. HOBSBAWM, «El grupo de historiadores del Partido Comunista», *Historia Social*, núm. 25 (1996), p. 61-80; H. J. KAYE, «Fanning the Spark of Hope in the Past: the British Marxist Historians», a C. BARROS (ed.), *Historia a debate*, 1, Santiago de Compostela, 2000, p. 113-119.

46. El cas d'E. P. Thompson resulta emblemàtic atès que com ell mateix reconeix fou un membre actiu del Partit Comunista fins a l'any 1956. En finalitzar la Segona Guerra Mundial, va formar part, com a voluntari, d'una brigada que construïa un ferrocarril a Iugoslàvia. La seva vocació historiogràfica es va despertar quan era professor d'adults en classes nocturnes a través dels debats sobre temes socials i sindicals. A poc a poc s'endinsà en l'estudi de la tradició socialista anglesa (amb Morris

voltant de la revista *Past and Present*, fundada l'any 1952 i que, des de sempre, ha demostrat un clar interès per la història de l'educació perquè va donar cabuda als estudis de Lawrence Stone—⁴⁷ ha pretès depurar el seu treball del que s'ha denominat «elements propis del marxisme vulgar», això és, d'una interpretació econòmica de la història, el model de base i superestructura, les lleis històriques i la seva inevitabilitat,

els interessos de classe i la lluita de classes com a única causa determinant del procés històric. Arribats a aquest punt, val a dir que la historiografia marxista britànica —en una actitud compartida per Jordi Monés— ha estat crítica amb el marxisme entès a manera d'una doctrina escolàstica.⁴⁸

De fet, Thompson amb el seu llibre *La formación histórica de la clase obrera inglesa* ja perseguia una renovació del

al davant, però sense oblidar autors dispars com ara Vico i Blake) fins al punt de dedicar-se, exclusivament i finalment, a la història («Una entrevista amb E. P. Thompson», por Michel Merrill, *Recerques*, núm. 8 [1978], p. 23). Aquesta entrevista també ha estat reproduïda en el llibre d'E. P. THOMPSON, *Tradición, revuelta y consciencia de clase: Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial* (Barcelona, Crítica, 1979). Les relacions entre l'educació i la història social han generat un conjunt d'experiències i reflexions que poden seguir-se a través del llibre de H. J. KAYE, *The education of desire: Marxist and the writing of history*, Nova York, Routledge, 1992.

47. Val a dir que L. Stone integra en els seus estudis la dimensió quantitativa, les ciències socials i l'educació en la història general. Entre els seus treballs més representatius citem els dos següents: «The Educational Revolution in England 1560-1640», *Past and Present*, núm. 28 (1964), p. 41-80 i «Literacy and education in England (1640-1900)», *Past and Present*, núm. 42 (1969), p. 69-139. Pere Solà —en la seva comunicació a les Segones Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans— manifestava l'any 1978 que «potser on millor s'ha integrat i sistematitzat la incorporació del punt de vista sociològic i demogràfic a la història de l'educació és al món anglosaxó, on treballs com el de L. Stone, marquen una fita important». En la línia dels treballs de Stone, també anotem la contribució següent: M. SANDERSON, «Literacy and Social Mobility in the Industrial Revolution in England», *Past and Present*, núm. 56 (1972), p. 75-104. Sobre la significació d'aquesta revista per a la història de l'educació, es pot veure: J. SIMON, «The history of education in *Past and Present*», *Oxford Review of Education*, vol. 3, núm. 1 (1977), p. 72-83 i W. RICHARDSON, «Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England», *History of Education*, vol. 28, núm. 1 (1999), p. 1-30 i núm. 2, p. 109-141. [Es tracta de dos articles independents que abasten respectivament els períodes 1945-1972 i 1972-1996.]

48. Thompson destaca el paper de l'acció moral com un element clau de l'acció humana que s'escapa al dictat de la superestructura, tal com es constata en l'entrevista reproduïda a *Recerques*, núm. 8 (1978), en la qual denuncia la tendència del marxisme a ignorar la pluralitat d'actituds que es donen en el marc dels agents socials. Pel que fa a Jordi Monés s'ha de dir que, tot i interessar-se en un determinat moment per la filosofia marxista, es va desmarcar de la visió restrictiva que es desprenia dels manuals (*Los conceptos elementales del materialismo histórico, Para leer El capital*, etc.) de

marxisme. En aquest sentit, va canviar el punt d'enfocament que passava de l'exterior (estructures socioeconòmiques) a la pròpia interioritat de la classe obrera que així guanyava un protagonisme que era negat pels plantejaments deterministes, de manera que es qüestionava l'esquematisme —canonitzat pels marxistes dogmàtics— de les relacions entre estructura i superestructura.⁴⁹ La premissa bàsica de Thompson —una història amb subjectes— era que «el análisis real de esos fenómenos debe adoptar formas com-

pletamente diferentes, en las que la superestructura en general comete intromisiones completamente inadecuadas en su base».⁵⁰

Enfront de l'orientació estructuralista althusseriana —combatuda a bastament per Thompson—,⁵¹ el corrent marxista britànic ha defensat l'àmbit d'actuació que té el subjecte com a constructor actiu de la història. Nascut l'any 1917 a Alexandria i després de viure a Viena i Berlín, Hobsbawm es va traslladar a Londres l'any 1933 on freqüentava exiliats d'excep-

Marta Harnecken que llavors circulaven a bastament, gràcies a les edicions que arribaven de Llatinoamèrica. L'any 1973 Jordi Monés va viatjar a Txecoslovàquia on es va adonar de les limitacions del socialisme real tal com s'havia implantat en els països que giraven en l'òrbita de la Unió Soviètica. En ocasió de la commemoració del centenari de la mort de Marx (1883-1983), Jordi Monés va dedicar un parell d'articles a les implicacions pedagògiques del marxisme. El primer, amb el títol de «Marxisme i pedagogia», es va publicar a *Nous Horitzons*, núm. 85 (agost-setembre 1983), p. 14-19 i el segon sobre «El pensament educatiu marxista al nostre país» es va publicar a *Perspectiva Escolar*, núm. 78 (1983), p. 9-13. D'aquest darrer article reproduïm els següents fragments: «Val la pena remarcar, abans que res, que la incidència del marxisme, especialment dins del moviment ensenyant, ha estat, a la dècada dels 70, molt superior a la de cap altra època, malgrat que la presència a l'escola dels postulats educatius marxistes ha estat mínima» (p. 12). Ja en el capítol de les conclusions, Jordi Monés recomanava la «necessitat de reactualitzar i revisar les aportacions marxianes i marxistes en el terreny educatiu, d'acord amb les coordenades d'avui; en segon lloc, parlant en termes generals, repensar la nostra escola, perquè em preocupa el poc interès que s'observa per la discussió teòrica» (p. 13). Es pot afegir que el marxisme més ortodox ja s'havia interessat —des d'un punt de vista filosòfic— per la qüestió pedagògica: J. M. BERMUDO, «Marxismo y pedagogía. Hacia la construcción de la Escuela Socialista», *El Viejo Topo*, núm. 12 (setembre 1977), p. 16-22 i J. M. BERMUDO, «Marxismo y pedagogía. De la socialdemocracia a Lenin», *El Viejo Topo*, núm. 16 (gener 1978), p. 31-37.

49. E. P. THOMPSON, *La formación histórica de la clase obrera inglesa, 1780-1832*, Barcelona, Laia, 1977.

50. E. P. THOMPSON, «Las peculiaridades de lo inglés», *Historia Social*, núm. 18 (1994), p. 52.

51. Thompson va mantenir una controvèrsia amb el marxisme estructural d'Althusser, de la qual es va fer ressò en el seu llibre *Miseria de la teoría* (Barcelona, Crítica, 1981), crítiques que va fer extensives al grup d'althusserians anglesos.

ció com ara Norbert Elias.⁵² La racionalització del comunisme va obligar Hobsbawm a diferenciar-lo de l'utopisme d'impossibles, tot indagant en els elements marxistes un present millor: el mètode científic de Marx, la predicció a partir d'indícis de verificació probable, un internacionalisme que apel·la a la humanitat sencera i la seva posició junt amb els «perdedors rebels» de la història.⁵³

En aquesta direcció, Hobsbawm —l'historiador dels moviments obrers i camperols, l'iniciador dels estudis sistemàtics sobre els «rebels primitius»— va defensar una historiografia d'encuny marxista que va arribar a Catalunya ben aviat.⁵⁴ A més, va ampliar el marc de referència del marxisme clàssic ja que va proposar una estratègia flexible d'investigació que abasta el medi material i històric, les forces i tècniques de producció, els fenòmens de

la consciència col·lectiva, els moviments culturals i els canvis socials. I encara que, com hem dit abans, no resulta fàcil trobar una definició del concepte d'*història social*, el mateix Hobsbawm —en la seva rèplica al famós article publicat per Stone a *Past and Present* sobre el retorn de la història narrativa (novembre de 1979)— manifestava, per tal de justificar els canvis d'interessos i la irrupció de noves metodologies en el camp historiogràfic, el següent:

[...] uno de los rasgos de esos cambios, podría sugerirse, es el extraordinario ensanchamiento del campo de la historia, en el curso de los veinte últimos años, simbolizado por el desarrollo de la *historia social*, ese receptáculo sin forma del material bruto, de los cambios físicos del hombre a los símbolos y los ritos, pero destinado prioritariamente a recibir las vidas de todo el mundo, desde los mendigos a los emperadores.⁵⁵

52. En relació amb l'obra històrica de Norbert Elias es pot veure: C. A. AGUIRRE ROJAS, «Norbert Elias, historiador y crítico de la modernidad», *Er. Revista de Filosofía* (Sevilla), núm. 23 (1997). Aquest article també s'ha inclòs en el seu llibre *Pensamiento historiográfico e historiografía del siglo XX*, Rosario, Prohistoria, 2000, p. 165-191.

53. S'acaben de publicar les reflexions autobiogràfiques d'Hobsbawm sota el títol de *Años interesantes: Una vida en el siglo XX* (Barcelona, Crítica, 2003) en les quals l'autor es presenta com un «fill del segle», un «segle terrible i extraordinari» enfront del qual se situa com un «observador partícip».

54. E. J. HOBSBAWM, *Rebeldes primitivos: Estudios sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*, Barcelona, Ariel, 1983. Poc abans, s'havia publicat el seu treball «Mirant endavant: la història i el futur», a la revista *Nous Horitzons*, núm. 75-77 (octubre-novembre 1981), p. 40-52.

55. E. J. HOBSBAWM, *Debats*, núm. 4, 1982, p. 106 (es tracta de la traducció de la resposta a l'article de Stone, titulada «The Revival of Narrative: some Comments» i publicada inicialment a la revista *Past and Present*, núm. 86 [febrer 1980]).

D'aquesta manera, es renova la historiografia marxista perquè s'aposta per una solució que volia allunyar-se de qualsevol determinisme, però que no va entrar a fons en l'anàlisi de la complexitat de les categories marxistes.⁵⁶ En definitiva, es tracta d'una tradició historiogràfica que es distancia expressament de la història *Whig* del segle XIX que no s'apartava gaire de l'ideal històric de Ranke —descriure els fets tal com varen esdevenir *wie es eigentlich gewesen*— ja que comparteix la convicció que la història és un relat de fets, sobretot, de caràcter polític i constitucional. No per atzar la història *Whig* —elaborada d'una manera elegant i literària—⁵⁷ servia per a la formació de bons funcionaris, a partir del supòsit «que la historia es un proceso lento y racional, guiado por una especie de ley na-

tural de progreso hacia la consolidación de los valores políticos liberales y los valores económicos capitalistas».⁵⁸

Així, doncs, aquest tipus d'història *Whig* —que va aconseguir el seu màxim esplendor durant l'època victoriana— constituïa un relat que emfasitzava el sentit de continuïtat amb la intenció de suavitzar els períodes de ruptura o revolució politicosocial, a la vegada que incidia en el paper de les grans figures i que manifestava una escassa sensibilitat vers els moments crítics de tensió social. En conseqüència, els historiadors marxistes britànics es van oposar a aquesta manera de fer història perquè mai la història —a benefici d'una continuïtat cronològica— no ha d'amagar els trencaments, ni les discontinuïtats històriques. Tant és així que es va desencadenar una dura crítica social que va fer que els histo-

56. Aquesta situació va provocar a la llarga algunes tensions que van comportar l'apartament d'un grup d'historiadors (Perry Anderson, Robin Blackburn o Benedict Anderson, als quals es va unir E. P. Thompson) que es van allunyar de la redacció de *Past and Present* per crear una nova revista *New Left Review*. No hi ha dubte que Perry Anderson constitueix la figura més representativa d'aquest grup d'historiadors que, en mantenir l'horitzó d'una història social atenta a l'anàlisi de les classes socials, ha fet incursions en alguns temes propis de l'ortodòxia marxista (caracterització de l'absolutisme, transicions de l'antiguitat al feudalisme, etc.). Bona part de l'obra d'Anderson apunta vers aquesta direcció (*El estado absolutista*, 1979; *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*, 1980), sense oblidar que també ha polemitzat amb Thompson (*Teoría, política e historia: Un debate con Thompson*, 1985).

57. «El que hundido en la investigación no siente la necesidad de comunicar a sus semejantes el resultado de sus laboriosos esfuerzos no es historiador. El mejor de los historiadores será, pues, el que sepa combinar la investigación y la narración histórica» (R. OLIVAR BERTRAND, «La historia y el historiador en el mundo anglosajón contemporáneo», *Revista de la Universidad de Madrid*, vol. IV, núm. 14 [1955], p. 218).

58. S. JULIÀ, *Historia Social / Sociología Histórica*, p. 42.

riadors anglesos s'enfrontessin en la dècada dels anys vuitanta a la política del govern Thatcher:

Evidentemente, ninguna historiografía debe subordinarse a la política de su época, pero seguramente el problema de la resignación y la adaptación frente a una agresiva política antidemocrática debe hacernos reflexionar un poco, especialmente dado que la tradición marxista británica ha sido una historiografía de intervención.⁵⁹

En opinió d'Harvey J. Kaye, quatre són les contribucions més destacades dels historiadors marxistes britànics:

- 1) En partir de la hipòtesi central expressada en el *Manifest comunista* que «la història de totes les societats és la història de la lluita de classes», els historiadors britànics van ampliar l'abast del que s'ha d'entendre per *lluita* i, consegüentment, a més de conceptes com ara els de *rebel·lió* i *revolució* s'ha de tenir en compte la paraula *resistència* que també forma part del vocabulari històric.
- 2) Els historiadors marxistes britànics han rescatat la memòria de les classes socials menys afavorides

(camperols, plebeus, artesans i obrers), la qual cosa ha permès elaborar una «història des de baix» que ha estat equiparada amb una «història de la gent corrent». Amb tot, s'ha de dir que, si bé els *Annales* poden ser considerats els iniciadors d'aquesta posició historiogràfica, la veritat és que no van centrar la seva atenció en la lluita de classes com han fet els historiadors marxistes del Regne Unit.

- 3) La tercera contribució d'aquests historiadors ha estat la recuperació i la unificació d'una «tradició democràtica radical» dins la qual s'han defensat conceptes «contrahegemònics» de *llibertat*, *igualtat* i *comunitat*.
- 4) Per acabar, cal significar que a través de l'anàlisi de la lluita de classes, la història des de baix i la recuperació de la tradició democràtica radical, els historiadors marxistes britànics van contribuir a liquidar els «grans relats» de la dreta i de l'esquerra. Així, doncs, la historiografia marxista britànica va transformar no només la versió *Whig* de la història —que, com hem assenyalat, presenta el desenvolupament de la vida i de les llibertats a Anglaterra a ma-

59. H. J. KAYE, «E. P. Thompson, la tradición historiográfica marxista británica y la crisis actual», *Debats*, núm. 45 (1993), p. 110.

nera d'un procés lineal d'evolució i progrés— sinó també la visió mecànica de la historiografia marxista estructurada en termes unilineals i tecnoeconòmics.⁶⁰

Sobre la base d'aquesta tradició historiogràfica marxista —que va deixar la seva petja en la concepció de la història social de l'educació de Brian Simon—⁶¹ van aparèixer altres posicions que també defensen una història social que s'ha vinculat a Anglaterra al moviment dels tallers

d'història (*history workshop*) iniciat en el Col·legi Ruskin d'Oxford l'any 1966.⁶² Es tracta d'una experiència impulsada per Raphael Samuel,⁶³ lligada al sindicalisme anglès i a l'educació d'adults (*adult education*) que vol recuperar la memòria de la història recent.⁶⁴ Amb aquest objectiu ha fomentat mètodes de treball com ara la història oral en el context d'una estratègia pedagògica que destaca les possibilitats d'aprenentatge de la gent gran.⁶⁵ Ens trobem davant un moviment que es va consolidar després de 1968 i que par-

60. H. J. KAYE, *Los historiadores marxistas británicos*, edició i presentació a cura de Julián Casanova, Saragossa, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1989. [En aquesta obra l'autor revisa les aportacions historiogràfiques de Maurice Dobb, Rodney Hilton, Christopher Hill, Eric Hobsbawm i E. P. Thompson]

61. Brian és conegut a bastament per la seva trilogia (*Studies in the History of Education 1780-1870, Education and the Labour Movement 1870-1929, The Politics of Education Reform 1920-1940*). Pel seu cantó, la seva esposa Joan ha estat reconeguda pel seu llibre *Education and Society in Tudor England*, obra publicada l'any 1966. Val a dir que Jordi Monés va tractar el matrimoni Simon en diverses ocasions (congressos internacionals, VIII Jornades d'Història de l'Educació a Menorca), per la qual cosa ha tingut un coneixement directe d'aquesta manera de fer història de l'educació que es caracteritza per una orientació social, compromesa ideològicament i que connecta amb la tradició radical anglesa (corrents fabians, laborisme).

62. El Col·legi Ruskin va ser fundat l'any 1899 com a col·legi per als treballadors adults vinculat a la Universitat d'Oxford. El seu exemple serví de model per al desenvolupament del moviment de l'Extensió Universitària, que a Catalunya tingué un notable èxit a començament del segle XX.

63. R. S. SAMUEL, *Historia popular y teoría socialista*, Barcelona, Grijalbo, 1984. Trobem notícies i treballs seus a les següents publicacions: «Veinticinco años de talleres de historia en Gran Bretaña», *Taller d'Història*, núm. 4 (1994); «¿Qué es historia social?», *Historia Social*, núm. 10 (1991), p. 135-141; «La lectura de los signos», *Historia Contemporánea* (Universidad del País Vasco), núm. 7 (1992), p. 51-74.

64. No per atzar Jordi Monés va traduir al català el treball de Peter CUNNINGHAM, «Educació estètica o recreació racional. Influència de la Il·lustració en els plans d'estudi de l'educació d'adults a Anglaterra» (*Full Informatiu: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, núm. 4 (1985), p. 17-22).

65. J. BORNAT, «La historia oral como movimiento social: la evocación y la gente mayor», *Taller d'Història*, núm. 2 (segon semestre 1993), p. 59-68.

teix de la hipòtesi que la història ha de ser escrita pels seus mateixos protagonistes, és a dir, per la gent anònima. D'aquí que es demani als mateixos actors de la història —els treballadors, les mestresses de casa, els jubilats, etc.— que participin activament en la seva reconstrucció. Al cap i a la fi, només són ells els que poden explicar les coses des de la seva pròpia experiència personal, de manera que els historiadors professionals posen el seu saber al servei d'una «memòria col·lectiva» que emergeix de les classes socials menys afavorides que no han pogut fer escoltar la seva veu.

El moviment dels tallers d'història va quallar amb força a les illes britàniques a partir de la dècada dels anys setanta, si bé avui ha entrat en una certa letargia. En qualsevol cas, es pretén rehabilitar —igual que la història oral— la «història des de baix»: en lloc d'esperar classes d'història a la universitat, la classe treballadora anglesa intenta fer la seva pròpia història de classe.

Tant és així que a Anglaterra durant anys van marxar paral·lels ambdós moviments, és a dir, els tallers d'història i la història oral: «l'interès

per la història local i l'ús d'una tècnica tan senzilla com la història oral ha permès a aquests grups anglesos de fer un gran nombre d'obres de qualitat».⁶⁶ De fet, van dirigir la seva atenció a la recopilació d'històries de vida, bo i utilitzant el *History Workshop Journal* —aparegut l'any 1981— com a instrument divulgador d'aquestes experiències que han estat seguides atentament des de casa nostra, fins al punt de comptar amb testimonis de primera mà que comenten aquest tipus d'iniciatives.⁶⁷

4. La renovació de la història de l'educació: el Seminari d'Història de l'Ensenyament, un taller d'història social de la cultura

Sembla clar que Jordi Monés va tenir coneixement de tots aquests moviments historiogràfics d'una manera indirecta i, a voltes, fins i tot intuïtiva. Mentrestant, el nostre protagonista va contactar —a finals dels anys cinquanta— amb una sèrie de joves inquiets (Pasqual Maragall, Isidre Molas, Ernest

66. J. KELLY, «Classes d'història o història de classe?: La nova historiografia anglesa», *Nous Horitzons*, p. 67.

67. A. DAVIN, «La pràctica social de la història a la Gran Bretanya: l'exemple dels tallers d'història», *Taller d'Història*, núm. 6 (segon semestre 1995), p. 47-50.

Lluch, etc.) que li van fer avinent nous horitzons intel·lectuals que sorgien enllà de les nostres fronteres. Tanmateix, gràcies a les informacions que rebia de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura detecta que s'han produït una sèrie de canvis en el panorama de la historiografia i de la sociologia de l'educació, que tenien un dels seus referents més clars en els Estats Units, on ja s'havia superat una història de l'educació basada en el clàssic estudi de les institucions educatives.

Així, doncs, Jordi Monés fou conscient —en la dècada dels anys seixanta— que alguna cosa important succeïa en el camp de la historiografia general i, sobretot, en el terreny de la història de l'educació. No en va s'ha dit que aquells anys van representar una ruptura metodològica —«la rupture de la décennie 1960», segons Marie-Madeleine Compère—,⁶⁸ de manera que la nova història de l'educació, alternativa a la tradicional història de

la pedagogia, va optar per una significació social de conformitat amb l'orientació expressada per la segona generació dels *Annales*. No hi ha dubte possible: la nova història de l'educació es caracteritzava per una dimensió inequívocament social.⁶⁹

És evident que en aquesta nova concepció van incidir aspectes procedents de l'interior —no es pot negar la influència de Jaume Vicens Vives— i, nogensmenys, de l'exterior, sobretot del que s'esdevenia als Estats Units. Anem a pams. En primer lloc, cal destacar el fet que Vicens Vives assistís al IX Congrés Internacional de Ciències Històriques celebrat a París l'any 1950. De fet, els mètodes i interessos temàtics que va desenvolupar l'escola dels *Annales* ja es trobaven de manera incipient en els primers estudis de Vicens Vives, que, malgrat tot, s'allunyà de la història cultural, que només va ser conreada —en aquells anys del franquisme— per José Antonio Maravall i Miquel Batllori.⁷⁰ Sigui com si-

68. M.-M. COMPÈRE, *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, París, INRP, 1995, p. 18-20.

69. A. SANTONI RUGIU, *Historia social de la educación*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1981.

70. «Sólo a partir de 1950 empiezan a hacerse notar, lentamente, las nuevas tendencias historiográficas surgidas en el extranjero: la representada por la revista *Annales*, la marxista en sus diferentes variantes, las nuevas versiones y desarrollos del positivismo, funcionalismo y conductismo que permean la obra de los historiadores norteamericanos que se consideran *social scientist*, etc.» (I. OLÁBARRI GORTÁZAR, «La recepción en España de la Revolución Historiográfica del siglo XX», a *La historiografía en occidente desde 1945: Actitudes, tendencias y problemas metodológicos*, Pamplona, Euns, 1985, p. 93).

gui, fou Jaume Vicens Vives qui va renovar la moderna historiografia espanyola —econòmica, social i política— amb la publicació l'any 1958 del llibre *Industrials i polítics*, obra que va servir de punt de partida per a la formació d'una nova generació d'historiadors (Nadal, Fontana, Balcells, Anés, Tortella, etc.), que ha influït en l'últim terç del segle XX.⁷¹

Emperò, la renovació de la història de l'educació no només va dependre del que succeïa en el camp de la història general, sinó que també va rebre un fort impuls des dels Estats Units, on havien sorgit els primers símptomes de canvi amb la publicació d'alguns manuals destacats. Aquí citem les obres d'E. P. Cubberley *Public education in the United States* (1919) i *The history of education: Educational practice and progress considered as a phase of the deve-*

lopment and spread of western civilization (1920), que incloïen, al costat de la història del pensament pedagògic, altres temàtiques com ara la política educativa i la història del currículum. Nogensmenys, aquestes publicacions oferien esquemes clars, il·lustracions i estadístiques. A més, l'obra de Cubberley es caracteritza per una «pertinença contemporània» (*contemporary relevance*), és a dir, per una espècie de «pressentisme» ja que el treball històric constitueix una anàlisi del passat en nom del present. D'aquí que la tradició historiogràfica educativa nord-americana —inspirada en l'obra de Horaci Mann (1796-1859) i influïda per la filosofia de Dewey (1859-1952)— s'inscriu en una línia de defensa de l'escola pública americana (*common school*)⁷² fins a l'extrem que el sistema educatiu americà s'associarà —entre

71. En relació amb l'obra de Jaume Vicens Vives s'han publicat diversos estudis i treballs, entre els quals citem els següents: J. MERCADER RIBA, «Jaime Vicens Vives: su obra histórica», *Arbor*, núm. 255 (1962), p. 265-284; G. JACKSON, «La obra histórica de Jaime Vicens Vives», a Costa, Azaña, *el Frente Popular y otros ensayos*, Madrid, Turner, 1976, p. 195-211; H. LAPEYRE, «Jaime Vicens Vives», a *Ensayos de historiografía*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1978, p. 103-115; J. TERMES, «La historiografía de la postguerra i la represa de Jaume Vicens Vives», *La Historiografía Catalana* (Girona, Quaderns del Cercle), núm. 6 (1990), p. 37-52; J. M. MUÑOZ I LLORET, *Jaume Vicens Vives: Una biografía intelectual*, Barcelona, Edicions 62, 1997; J. M. JOVER ZAMORA, *Historiadores españoles de nuestro siglo*, Madrid, Real Academia de la Historia, 1999; M. BATLLORI, *Records de quasi un segle*, recollits per Cristina Gatell i Glòria Soler, Barcelona, Quaderns Crema, 2000, p. 267-272. Les aportacions de Vicens es poden resumir en els següents punts: renovació metodològica i temàtica, incorporació dels mètodes de treball dels *Annales*, revisió interpretativa de la tesi sobre l'època contemporània com a síntesi global i creació l'any 1953 d'una infraestructura per a la historiografia científica (*Índice Histórico Español*).

72. El tema de la *common school* constitueix una referència capital per a la història de l'educació americana que desitjava analitzar un model d'escola pública, comunitària i democràtica. Si bé

1919 i 1950— a les idees de progrés, democràcia i igualtat d'oportunitats.⁷³

A poc a poc, la historiografia nord-americana de l'educació va trencar els esquemes tradicionals de manera que els historiadors progressistes (*progressive historians*) volien escriure una història que servís per superar les dificultats socioeconòmiques derivades de la gran depressió (1929). En realitat, es partia del supòsit que l'estudi del passat havia de contribuir a resoldre els problemes del present. Un bon exemple d'aquest tipus d'historiografia el trobem en llibres com ara *A history of the problems of education* (1947), de Brubacher; *A cultural history of education* (1947), de Butts, o *Guide to research in education history* (1949), de Brickman. Mentre que les dues primeres obres van incorporar noves temàtiques (la psicologia de l'educació, l'e-

ducació formal i informal, la política educativa, l'ensenyament públic i privat, les diferents etapes de l'educació), això és, la relació de l'educació amb les forces intel·lectuals, culturals, polítiques i socials, l'obra de Brickman (reimpresa l'any 1979) es va convertir en un text indispensable per als docents i investigadors de la història de l'educació. En conjunt, aquestes obres —elaborades sota la inspiració de la política del New Deal del president Roosevelt— van promoure una renovació disciplinària que, a la llarga, havia de comportar més d'una tensió i enfrontament.⁷⁴

En efecte, avui es considera que la renovació de la història de l'educació es va generar gràcies a un procés històric revisionista desencadenat als Estats Units durant la dècada dels anys seixanta.⁷⁵ En aquest sentit, resulten paradigmàtiques les obres dels

existeix una àmplia bibliografia, citem l'estudi següent: L. CREMIN, *The American Common School: An Historic Conception*, Nova York, Teachers College Columbia University, 1951.

73. Ellwood Cubberley (1868-1941) fou professor de pedagogia a Standorf a partir de 1898, bo i implicant-se també en qüestions administratives. En relació amb la seva obra es pot veure: L. CREMIN, *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: An Essay on the Historiography of American Education*, Nova York, Bureau of Publications Teachers College, Columbia University, 1965.

74. En la dècada dels anys cinquanta —enmig de la Guerra Freda i de la crisi del sistema escolar— es va assistir a una forta polèmica contra l'excessiu protagonisme de la *progressive history* que fou acusada de limitar-se a un programa professional de caràcter doctrinari. Sigui com sigui, a partir de 1960 la història de l'educació nord-americana aposta per una obertura intel·lectual i un sentit crític que va facilitar el definitiu gir vers la «new history of education».

75. Els corrents revisionistes van ser objecte d'una gran disputa durant els anys setanta ja que mentre uns defensaven el retorn a la tradició progressista davant una situació crítica (guerra del

nord-americans Bernard Bailyn, *Education in the forming of American society: Needs and opportunities for study* (1960),⁷⁶ i Lawrence A. Cremin, *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957* (1961).⁷⁷ L'obra d'ambdós es pot entendre a manera d'un combat contra els postulats de la historiografia progressista representada per la figura de Cubberley, l'obra del qual va ser qualificada d'*anacrònica* i *apologetica*. En general, es criticava que la història progressista treballés

amb un quadre històric atemporal, tot ignorant les dimensions socioeconòmiques del procés educatiu a la vegada que reduïa els seus plantejaments a una espècie d'història institucional sense major transcendència. D'altra banda, la «new history of education» —de la mà de Lawrence Cremin— es proposava estudiar els processos de llarga durada, de manera que s'obria al context socioeconòmic i cultural des d'una perspectiva interdisciplinària.⁷⁸

Vietnam, segregació racial, crisi econòmica de 1973, escàndol de Watergate, etc.), altres autors —fidel·s a l'escola revisionista— van insistir en la seva vigència i actualitat. La controvèrsia revisionista durant els anys setanta va arribar a les pàgines de la revista *History of Education Quarterly*, fins al punt que es va convertir en un tema recurrent en els congressos anuals de la Societat d'Història de l'Educació. Per seguir aquesta polèmica es pot veure: M. LAZERSON, «Revisionism and American educational history», *Harvard Educational Review*, vol. XLIII (1973), p. 271-274; D. RAVITCH, *The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack on the Schools*, New York, Basic Books, 1978 i J. KETT, «On Revisionism», *History of Education Quarterly*, núm. 19 (1979), p. 229-236.

76. B. BAILYN, *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1960.

77. L. CREMIN, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*, Nova York, Alfred A. Knopf, 1961.

78. A més de ser una obra monumental de la història de l'educació dels Estats Units, la trilogia *American Education* de Lawrence Cremin (1925-1990) constitueix un bon exemple de la historiografia de llarga durada. Les referències bibliogràfiques que corresponen a aquesta trilogia són les següents: *American Education: The Colonial Experience, 1607-1783*, Nova York, Harper and Row, 1970; *American Education: The National Experience, 1783-1876*, Nova York, Harper and Row, 1980; *American Education: The Metropolitan Experience, 1876-1980*, Nova York, Harper and Row, 1988. No hi ha dubte que Lawrence Cremin és l'historiador de l'educació americana més important del segle xx fins a l'extrem que va veure recompensats els seus esforços amb l'obtenció d'importants premis i guardons. Així l'any 1962 va obtenir el premi Bancroft de història americana i l'any 1981 el premi Pulitzer pel segon volum de la seva trilogia. El seu prestigi ha fet que gaudís de la condició de patriarca de la «new history of education», de manera que el seu reconeixement ha superat el que havia aconseguit Bernard Baylin (nascut l'any 1920) i guanyador de dos premis Pulitzer en les edicions de 1967 i 1986. Sobre l'obra del professor Lawrence Cremin es pot veure: F. PARKER, «U. S. Educational Historian Lawrence Arthur Cremin (1925-1990): A bibliographic remembrance», *Paedagogical Historica*, vol. XXIX (1993), p. 523-528.

Mentrestant, en el continent europeu van aparèixer les obres de Philippe Ariès —*L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*—, publicada l'any 1960; i de Joan Simon —*Education and Society in Tudor England*— editada l'any 1966, uns anys després que veiés la llum la revista *British Journal of Educational Studies*, que va afavorir la publicació d'articles que s'allunyaven dels enfocaments tradicionals en història de l'educació.⁷⁹ Es tracta, en línies generals, d'un procés que abasta des de 1960 fins avui i que es va iniciar amb el revisionisme americà —el terme *revisionista* no posseeix als Estats Units el sentit pejoratiu que comporta el

seu ús a Europa—, la nova història francesa i la història social anglesa, plantejament que es va veure afectat en la dècada dels anys vuitanta per la irrupció dels vents postmoderns i que, en la dècada dels noranta, s'ha vist vivificat per la història cultural.

Així, doncs, vers l'any 1960 la història de l'educació abandonava definitivament la seva ascendència filosòfica —pròpia de la història de la pedagogia—⁸⁰ per evolucionar vers una història de l'educació que, en renunciar als continguts filosòfics i pedagògics, adopta els mètodes de la història —de la «nova història» per ser més exactes— que s'havien nodrit de

79. En aquesta revista Brian Simon va publicar un article de síntesi «The History of Education in the 1980s», *British Journal of Educational Studies*, vol. xxx, núm. 1 (febrer 1982), p. 85-96, en el qual a banda de repassar l'evolució de la historiografia educativa anglesa a partir de començament del segle xx, es destaca el paper del professor Michael Sadler. Tanmateix, el millor estudi que coneixem sobre l'evolució de la història de l'educació a Anglaterra és el següent: W. RICHARDSON, «Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England. Part I: 1945-1972», *History of Education*, vol. 28, núm. 1 (1999), p. 1-30 i «Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England. Part II: 1972-1996», *History of Education*, vol. 28, núm. 2 (1999), p. 109-141. Per a l'evolució de la història de l'educació a Anglaterra també es poden consultar els següents treballs: P. CUNNINGHAM, «Educational History and Educational Change: The Past Decade of English Historiography», *History of Education Quarterly*, vol. 29, 1 (1989), p. 77-94 i R. LOWE, «Postmodernity and Historians of Education: A View from Britain», *Paedagogica Historica*, vol. xxxii, núm. 2 (1996), p. 307-323. Amb tot s'ha de destacar la influència que la història de l'educació anglesa ha exercit a Catalunya, tal com es palesa en el dossier que sobre la historiografia educativa a Gran Bretanya va publicar el *Full Informatiu: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, núm. 4 (desembre de 1985). Un poc abans, en el núm. 2 (setembre 1983) el mateix *Full Informatiu* havia donat cabuda al treball de J. SIMON, «El sistema d'aprenents a l'Anglaterra preindustrial» (p. 16-29).

80. Malgrat tot, a Itàlia encara es parla d'història de la pedagogia en el ben entès que aquest concepte abasta «aquel sector de la historia que se ocupa del hecho educativo en todas sus dimensiones y expresiones, en los diversos sitios y a través de los siglos». [B. BELLERATE, «La enseñanza de la historia de la pedagogía en la sociedad contemporánea», *Anthropos* (Caracas), núm. 1 (1986), p. 130.]

la pluridisciplinarietat dels *Annales* i de la història social anglesa, sense perdre de vista la tradició del revisionisme americà. Si fins llavors la història de l'educació s'havia significat pel seu vessant legitimador, a partir d'aquest moment va adquirir una dimensió crítica —a voltes amb connotacions escèptiques— sota la influència de la història social: «l'optimisme pédagogique propre au Siècle des Lumières et au Romantisme s'est vu remplacer par un nouveau scepticisme, qui tente de détruire le mythe d'une historiographie libératrice et d'une éducation émancipatrice».⁸¹

Les diverses tendències filosòfiques i historiogràfiques desenvolupades al llarg del segle xx van contribuir a replantejar les bases de la història de l'educació. A finals dels anys setanta, Fornaca afirmava que malgrat la llarga tradició de la disciplina es detectava una «estructura cartilaginosa» derivada de l'escassa impregnació de les distintes aportacions de les metodologies històriques, filosòfiques, antropològiques, etc. Segons un exhaustiu catàleg elaborat pel mateix autor, cal destacar la influència de la sociologia, amb al-

guns conceptes clau i amb les seves tècniques quantitatives; de la psicologia, amb la seva consideració de l'home en la seva totalitat psicofísica; dels neoidealismes, amb la seva insistència en els aspectes filosòfics de l'educació i en l'evolució de les idees pedagògiques; del marxisme i la seva vinculació dels fenòmens educatius a la dinàmica social i ideològica; de la filosofia analítica, i els seus pressupòsits bàsics per a l'examen dels aspectes formals, lògics i lingüístics de la investigació historico-pedagògica; de la sociologia crítica, amb la seva anàlisi del poder i l'autoritat, així com dels processos i mecanismes de producció del coneixement; de l'estructuralisme, amb la seva ampliació de la concepció de l'educació més enllà de les idees, i de l'escola francesa dels *Annales*, amb la revolució que va suposar la seva revisió historiogràfica.⁸²

La renovació d'enfocaments, fonts i continguts va anar acompanyada d'un increment de la producció escrita, l'aparició de nombroses revistes especialitzades i la constitució de societats científiques. Així ho constaten Caspard a França,⁸³ i Szreter pel que fa

81. M. DEPAEPE, «Entre Pédagogie et Histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation», *Histoire de l'Éducation*, núm. 77 (gener 1998), p. 16.

82. R. FORNACA, *La investigación histórico-pedagógica*, Barcelona, Oikos-Tau, 1978.

83. P. CASPARD, «L'histoire de l'éducation en France», 1^{er} *Encontro de História da Educação em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, 1988, p. 137-152.

a Anglaterra,⁸⁴ indrets on es van multiplicar les publicacions sobre història de l'educació durant la dècada dels seixanta. Ara bé, cal insistir que fou en els Estats Units on la «new history of education» es va deixar sentir amb més força. A més a més, els nous historiadors —cansats de la història progressista anterior— desitjaven restaurar la credibilitat de la disciplina al marge d'instrumentalitzacions ideològiques d'acord amb els tòpics de la nova història econòmica.

En aquesta direcció, s'ha d'insistir en el fet que —tal com s'ha indicat— el moviment de renovació historiogràfica no només procedeix d'Europa sinó també dels Estats Units que, en la dècada dels seixanta, es trobaven immersos en un procés de canvi que va cristallitzar en la «modernization theory» nord-americana. Si bé es va tractar d'una iniciativa breu —vinculada en els seus primers moments a la cliometria—⁸⁵ els nord-americans posseïen una tradició pròpia progressista repre-

sentada pels *New Historians* dels anys vint, que els va conduir a una història social en la qual es van inserir els aires de democratització i la diversitat ètnica en un constructe que va coincidir amb la «teoria de la modernització».

Els nous historiadors de l'economia consideraven que els seus predecessors —fins i tot aquells que utilitzaven dades estadístiques— no aprofitaven suficientment el volum de la informació recopilada. Es tractava d'una metodologia que introduïa la teoria econòmica (amb els seus models hipotètics) i l'estadística com a eines principals de treball. Durant la dècada dels anys cinquanta, aquesta metodologia va penetrar en les universitats, que així van començar a revisar les hipòtesis formulades pels historiadors tradicionals, procés que va influir sobre la història de l'educació nord-americana que va promoure —com hem dit abans— un important moviment revisionista a partir de 1960. Per tot plegat, no sembla gens

84. R. SZRETER, «The History of Education in non education learned journals, 1939-1984», *Bulletin of the History of Education*, núm. 40 (1987), suplement 1984-1986.

85. Fogel —un dels promotors de la cliometria— fa la següent descripció d'aquesta revolució historiogràfica: «La nueva clase de historia científica, a la que llamaré cliométrica, ingresó en los catálogos durante los años cincuenta. Aunque los cliométricos son a veces aludidos como una escuela, el término es un tanto engañoso, ya que la cliométrica encierra materias, puntos de vista y metodologías distintas. La característica común de los cliométricos es que aplican los métodos cuantitativos y los métodos conductuales de las ciencias sociales al estudio de la historia» (R. W. FOGEL i G. R. ELTON, *¿Cuál de los dos caminos al pasado? Dos visiones de la historia*, Mèxic, FCE, 1989, p. 40-41).

forassenyat establir una correlació entre aquesta Nova Història Econòmica i la «new history of education» nord-americana que, en obrir-se a l'horitzó interdisciplinari, també fou sensible als mètodes quantitativs i a les consideracions socioeconòmiques.

L'any 1961 la revista *History of Education Journal* —publicació iniciada el 1949 i vinculada a la historiografia progressista— es transforma, sota la direcció de Lawrence Cremin, en la *History of Education Quarterly*, que es convertia així en portaveu de la Societat de la Història de l'Educació.⁸⁶ Poc després, l'any 1968 fou creada la divisió F (sobre història i historiografia de l'educació) de l'Associació de Recerca de l'Educació Americana que va contribuir a renovar la disciplina. De ma-

nera paral·lela es va obrir una secció específica sobre història de l'educació en el marc de l'Associació Històrica Americana. Tampoc no s'ha d'oblidar el protagonisme que van tenir en aquells anys algunes fundacions privades (com ara la Fundació per al Progrés de l'Educació de la Fundació Ford) en l'impuls de la renovació de la historiografia educativa, a través del finançament de trobades, estudis, investigacions i publicacions, enmig d'un context determinat per la Guerra Freda i la política social del president Kennedy. En conjunt, es pot definir el resultat final d'aquest procés amb les paraules següents de Sol Cohen: «The result has been an unprecedented enrichment of educational historiography.»⁸⁷

86. D'acord amb una tònica que també observen les revistes especialitzades europees (*Histoire de l'Éducation*, *Historia de la Educación*), la *History of Education Quarterly* va dedicar un 80 % dels seus articles a temes de l'època contemporània (segles XIX-XX).

87. S. COHEN, «The History of the History of American Education, 1900-1976: The Uses of the Past», *Harvard Educational Review*, vol. 46, núm. 3 (agost 1976), p. 325. A més d'aquest estudi, sobre l'evolució de la història de l'educació als Estats Units existeix una àmplia bibliografia entre la qual citem els següents treballs: S. J. MAXCY, «A structural view of American Educational History», *Paedagogica Historica*, vol. XVII (1977), p. 333-346; W. W. BRICKMAN, «Early development of research and writing of educational history in the United States», *Paedagogica Historica*, vol. XIX (1979), p. 41-76; J. J. CHAMBLISS, «The Origins of History of Education in the United States: A study of its nature and purpose, 1842-1900», *Paedagogica Historica*, vol. XIX (1979), p. 94-131; C. F. KAESTLE, «Ideology and American Educational History», *History of Education Quarterly*, 22, 2 (1982), p. 123-138; J. J. CHAMBLISS, «The study of History of Education in the United States: its nature and purpose, 1900-1913», *Paedagogica Historica*, vol. XXV/1 (1985), p. 27-47; N. R. HINER, «History of Education for the 1990s and Beyond: The case for Academic Imperialism», *History of Education Quarterly*, vol. 30, núm. 2 (1990), p. 137-160; A. NOVOA, «La nouvelle histoire américaine de l'éducation», *Histoire de l'Éducation*, núm. 73 (1997), p. 3-48; I. JABLONKA, «Les historiens américaines aux prises avec leur école», *Histoire de l'Éducation*, núm. 89 (2001), p. 3-58 i J. LASPALAS, *Introducción a la historiografía de la educación*, Pamplona, Eunsa, 2002, p. 36-43.

Mentrestant, a Europa començava la seva singladura la revista *Paedagogica Historica* (1961), editada pel Centre per l'Estudi de la Història de l'Educació de la Universitat de Gant sota l'impuls de Robert Plancke que, després de la Segona Guerra Mundial, va promoure la història de l'educació a Bèlgica.⁸⁸ Amb el pas dels anys, *Paedagogica Historica* s'ha convertit en una publicació de referència després de passar per diverses èpoques i circumstàncies. L'any 1967 apareixia a Anglaterra la Societat d'Història de l'Educació va ser la pionera d'entre les societats europees i que ha deixat la seva empremta a Catalunya. El professor Pere Solà oferia, a les acaalles de l'any 1985, el comentari següent en relació amb aquesta societat:

Més aviat diríem que aquesta societat és en certa manera filla de la historiografia crítica (social) contemporà-

nia britànica, la qual, en general, ha tingut especial cura dels aspectes ideològics i culturals de l'evolució contemporània de la cultura popular, tot i restant especialment sensible a diversos models en ús a les ciències socials, a la sociologia en particular, però també a l'antropologia o la geografia humana (Marsden), sense oblidar les referències a l'evolució de les idees estètiques, o l'art en general.⁸⁹

Així, doncs, la clau de volta d'aquesta renovació de la història de l'educació rau en l'aproximació que ha fet a les restants disciplines socials, de manera que s'ha desenvolupat gràcies al creixent interès dels historiadors generals per l'estudi històric dels fenòmens educatius. D'alguna manera, la història de l'educació s'ha fet cada vegada més històrica i, consegüentment, menys filosòfica.⁹⁰ Per

88. K. de CLERCK, «In memoriam Professor Dr. R. L. Plancke», *Paedagogica Historica*, vol. XXIX (1993), p. 639-645.

89. P. SOLÀ, «La història de l'educació a Gran Bretanya», *Full Informatiu: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, núm. 4 (1985), p. 3. Poc després, en el núm. 7-8 (1988-1990) del mateix *Full Informatiu* es va reproduir l'article d'E. E. MARSDEN, «Aproximacions interdisciplinàries a la història de l'educació urbana a Anglaterra» (p. 5-19).

90. Aquestes són les paraules del professor Escolano: «Frente a una analítica condicionada por las tradiciones idealistas y positivistas, que reducía la historia de la educación al estudio de la evolución del pensamiento pedagógico y de las instituciones docentes, se debía afirmar una nueva historia de las prácticas formativas, con temáticas innovadoras que atendieran a formas de curiosidad emergentes, como las que los enfoques etnográficos y microhistóricos empezaban a suscitar, muy en consonancia por lo demás con algunas perspectivas de la llamada cultura postmoderna» (A. ESCOLANO, «Las culturas escolares en España en la perspectiva histórica», a *Primer encuentro sobre historia de la educación en Navarra*, Pamplona, Sociedad de Estudios Históricos de Navarra, 2001, p. 12).

aquesta via els historiadors de l'educació s'apropaven als avenços registrats en la ciència històrica que, des de la dècada dels anys seixanta, havia entrat en el camí del que s'ha anomenat *Nova Història*.

En realitat, es pot dibuixar un paral·lelisme —que en molts casos condueix a una autèntica convergència— entre la «Nova Història» i la nova història de la educació. Per la seva banda, Pierre Caspard —en referir-se al cas de França— assenyala com a motiu fonamental de la convergència entre els historiadors generals i els historiadors de l'educació la preocupació per l'estudi del passat de l'educació. A més, destaca l'ampliació de la problemàtica producció/reproducció a altres aspectes més enllà dels estrictaments econòmics, com poden ser la dimensió cultural, educativa, simbòlica, etc. Nogensmenys, resulta important per al desenvolupament de la història de l'educació la interpretació de la dominació social des d'òptiques

distintes a la política, com poden ser la ideologia i la cultura. Alejandro Tiana afegeix altres factors que també van influir en l'interès dels historiadors per la història de l'educació: la preocupació dels historiadors de l'economia per la formació dels directius i dels obrers, el dels historiadors socials pels cossos docents, el dels etnòlegs per la relació entre cultura oral i escrita, etc.⁹¹ Per altra banda, els historiadors de l'educació nord-americans van retreure als seus col·legues més tradicionals la seva concepció disciplinària de la matèria com una estratègia per dignificar la seva professió, quan ells la consideraven un aspecte de la història social o intel·lectual dels Estats Units.⁹²

Pel que fa a casa nostra, no hi ha dubte que un dels nuclis que va reportar un canvi en l'orientació de la història de l'educació fou —sense cap mena de dubte— el Seminari d'Història de l'Ensenyament que, l'any 1973, es va conglutinar al voltant de Jordi

91. A. TIANA, *La investigación histórico-educativa actual: Enfoques y métodos*, Madrid, Cuadernos de la UNED, 1988.

92. Jordi Monés es va familiaritzar amb la història de l'educació nord-americana en traduir l'obra de Carroll ATKINSON i Eugene T. MALESKA, *Historia de la educación* (Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1966). Es tracta d'un llibre que tot i presentar un plantejament clàssic, es feia ressò de la polèmica educativa desencadenada als Estats Units pel llançament de l'Sputnik (1957) que va influir negativament sobre l'ideari progressista defensat per Dewey que, en aquell context de Guerra Freda, va ser impugnada pels sectors conservadors. Jordi Monés va incloure en aquesta obra un meritori apèndix sobre l'evolució de l'educació a Espanya i Llatinoamèrica.

Monés, que —tal com hem dit més amunt— havia seguit, des de la distància però amb interès, totes les novetats que tenien lloc en el camp de la historiografia general, sobretot europea, i en l'àmbit de la història de l'educació nord-americana. Altrament, la revista *Recerques*, fundada l'any 1970 sota el lema «Història, economia i cultura», també va ser sensible a la modernització de la historiografia general i, un xic tangencialment, a les investigacions realitzades en l'àmbit de la història de l'educació.⁹³ Amb tot, els progressos de la història de l'educació des d'una perspectiva social eren insuficients, tal com reconeixia Albert Balcells l'any 1974: «La història de l'educació es troba en una etapa embrionària, malgrat la seva importància i l'interès cada vegada més gran del tema. Els treballs molt re-

cents de Jordi Monés i d'Antoni Jutglar i el llibre de Saladrigas sobre l'Escola del Mar, indiquen, però, un inici.»⁹⁴

Ben mirat, la gestació del Seminari d'Història de l'Ensenyament —resulta simptomàtic el refús del mot *educació*— va tenir lloc en els moments de la transició democràtica, a les acaballes del franquisme i quan els vents de renovació bufaven en tots els sectors de la societat. El Seminari —integrat per un grapat de joves professionals de la història i de l'ensenyament—⁹⁵ va representar un important intent de renovació, al marge de les instàncies oficials (sobretot de les universitats), que va servir per afaïçonar una nova visió de la història de l'educació.⁹⁶ De fet, el Seminari va conglutinar una sèrie d'iniciatives personals que es canalitzaven per diferents instàncies de la vida

93. Així, per exemple, el treball de C. P. BOYD, «The anarchists and education in Spain, 1868-1909», publicat al *Journal of Modern History*, vol. XLVIII, 1976, p. 125-172, es va reproduir a *Recerques*, núm. 7 (1977-1978), p. 57-79.

94. A. BALCELLS, «La història social a Catalunya», *Perspectiva Social*, núm. 4 (1974), p. 126. A banda dels treballs de Jordi Monés —que Balcells situa en primer lloc—, l'autor de l'article es refereix als estudis d'Antoni Jutglar —«Notas para el estudio de la enseñanza en Barcelona hasta 1900», *Instituto Municipal de Historia de la Ciudad, Documentos y Estudios* (vol. XVI, juny 1966, p. 283-419)— i al llibre de Robert Saladrigas *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya* (Barcelona, Edicions 62, 1973).

95. Entre les persones que formaren part del Seminari citem, a banda de Jordi Monés, els següents noms: Cèlia Cañellas, Jaume Carbonell, Pedro Cuesta, Enriqueta Fontquerni, Josep González-Agàpito, Esteve Oroval, Mercè Rosell, Mariona Ribalta, Pere Solà i Rosa Torán.

96. Aquest esperit d'independència es manifesta en la petita llegenda que figura en la contraportada d'una de les seves publicacions: «El Seminari d'Història de l'Ensenyament és un col·lectiu no depenent de cap institució que, des de l'any 1973, es dedica a la investigació, a la interpretació i a la difusió de tot el que està relacionat amb la història de l'ensenyament i de l'educació a Catalunya.»

cívica catalana, en les quals ocupa un lloc rellevant la revista *Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo*, del Col·legi Oficial d'Arquitectes de Catalunya.⁹⁷

Val a dir que el Seminari s'estructurà com un veritable taller d'història social de la cultura aplicat a l'estudi de l'ensenyament, fins al punt que la seva gènesi es pot vincular amb la tradició dels tallers d'història (*history workshop*) anglesa sorgida després de la Segona Guerra Mundial.⁹⁸ A més, es partia d'una concepció de l'educació pública, laica i democràtica que volia sintonitzar amb el ric passat pedagògic de la Catalunya republicana (1931-

1939), sense oblidar emperò, totes aquelles experiències educatives innovadores que s'havien realitzat a casa nostra des del segle XIX i que, d'alguna manera, es van sintetitzar en les bases (un ensenyament laic, en règim de coeducació i en llengua catalana) del pressupost de cultura de l'Ajuntament de Barcelona de l'any 1908.

Figures com Ferrer i Guàrdia i Rosa Sensat, iniciatives com el Consell de l'Escola Nova Unificada, institucions com ara l'Ajuntament de Barcelona i la Generalitat republicana, l'escola única, l'educació popular, el racionalisme pedagògic, van ser objecte d'u-

Per la seva banda, Pere Solà escrivia el setembre de 1978 les paraules següents: «L'experiència del nostre Seminari d'Història de l'Ensenyament, integrat per investigadors de formació, ocupació i possibilitats diverses mostra els límits d'una iniciativa no subvencionada, que eixí mig com a grup d'afinitat, mig com a resposta a l'absoluta manca de canals acadèmics eficaços» (P. SOLÀ, «Algunes consideracions sobre metodologia en història de l'educació», *II Jornades d'Història de l'Educació en el Paísos Catalans*, Ciutat de Mallorca, Departament de Pedagogia, Facultat de Lletres, 1978, p. 85).

97. Aquesta revista va dedicar un parell de números a l'arquitectura escolar, el segon dels quals, núm. 89 (1972) va incorporar dos treballs que cal recordar: «Las escuelas del CENU» de Mariona Ribalta i Enriqueta Fontquerni (p. 2-13) i una cronologia pedagògica corresponent al període 1900-1936 de Jordi Monés (p. 18-29). Per la seva banda, el número 113 (1976) va abordar el tema del *Noucentisme: l'arquitectura i la ciutat*. En aquesta ocasió Cèlia Cañellas i Rosa Torán van publicar un article sobre «Una nueva escuela pública para la normalización cultural» (p. 35-41) que incloïa una cronologia del període 1900-1936 dels principals edificis públics destinats a les escoles. Una mica després, en el núm. 100 (1974) dedicat a rememorar la figura d'Ildefons Cerdà, van hi col·laborar Mariona Ribalta i Rosa Torán.

98. Els inicis del Seminari d'Història de l'Ensenyament cal situar-los al voltant de l'any 1970, quan Jaume Carbonell coneix Jordi Monés en un curs sobre història de l'educació que impartí a l'Escola d'Estiu. Un parell d'anys després, el mateix Monés —en un curs que va professar a l'Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona— entra en contacte amb Cèlia Cañellas, Enriqueta Fontquerni, Mariona Ribalta i Rosa Torán que assisteixen com alumnes. Aquests contactes —als quals s'afegiren els noms de Pere Solà i Josep González-Agàpito— seran l'origen del Seminari que, certament, es va articular a manera d'un veritable taller d'història.

na atenció especial per part dels membres del Seminari que volien recuperar una memòria històrica segrestada pel franquisme.⁹⁹ Totes aquestes obres completaven el marc de referència que el mateix Jordi Monés havia dibuixat l'any 1977 amb la seva emblemàtica obra sobre *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, llibre que, en el seu moment, va representar el primer intent d'apropament general a l'estudi de la història de l'educació a la Catalunya contemporània des d'una perspectiva integradora que abastava aspectes socials, polítics i ideològics.¹⁰⁰

Les tasques del Seminari van trobar una excel·lent caixa de ressonàn-

cia en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, que comptà, des del seu primer número aparegut l'any 1975, amb el suport de Jaume Carbonell i Sebarroja, membre actiu del Seminari. Així no resulta estrany que dos dels treballs històrics signats col·lectivament pels membres del Seminari apareguessin a *Cuadernos de Pedagogía*. Si el primer es va dedicar a l'anàlisi de l'escola pública (núm. 9, setembre de 1975), el segon va abordar el pensament socialista i l'educació (es va incloure en el núm. 43-44, corresponent als mesos de juliol-agost de 1978). Ambdós treballs monogràfics aplegaven un conjunt de consideracions historico-educatives que reflexionaven sobre l'evolució pedagògica de l'Estat espa-

99. Es fa difícil donar una llista completa de les obres que, a títol individual o en grup de dues o tres persones, van publicar en aquells anys de funcionament del Seminari (1973-1980) els seus respectius membres. Malgrat el risc de caure en omissions involuntàries, detallem a continuació alguns dels llibres més significatius: C. CAÑELLAS i R. TORÁN, *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona 1916-1939*, Barcelona, Barcanova, 1982; J. CARBONELL, *L'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya (1931-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1977; J. CARBONELL, i J. MONÉS, *L'escola única-unificada a Catalunya: Passat, present, perspectives*, Barcelona, Laia, 1978; E. FONTQUERNI, i M. RIBALTA, *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil: El CENU*, Barcelona, Barcanova, 1982; J. GONZÁLEZ-AGÁPTO, *Bibliografía de la renovación pedagógica i el seu context (1900-1939)* Barcelona, Universitat de Barcelona, 1978; J. MONÉS, P. SOLÀ i, L. M. LÁZARO Ferrer y Guàrdia y la pedagogía libertaria: Elementos para un debate, Barcelona, Icària, 1977; M. ROSELL, *La Generalitat de Catalunya II: La política cultural. El bilingüisme. L'ensenyament. El patrimoni*, Barcelona, Undarius, 1977; P. SOLÀ, *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets, 1976; P. SOLÀ, *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939): L'Ateneu Enciclopèdic Popular*, Barcelona, La Magrana, 1978; P. SOLÀ, *Educació i moviment llibertari (1901-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1980. Pel que fa a Esteve Oroval s'ha de dir que va dirigir la seva atenció vers els problemes econòmics de l'educació i actualment és titular de la Càtedra d'Economia de l'Educació a la Universitat de Barcelona.

100. J. MONÉS, *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, La Magrana, 1977.

nyol a partir de la realitat catalana, plantejament que es justificava en atenció a la importància del moviment de renovació viscut a Catalunya.

Quan han passat més de vint anys de la publicació d'ambdós treballs hom s'adona de la seva rellevància historiogràfica i del compromís ideològic que representaven en uns moments de transició política, en els quals es volia enllaçar amb una tradició cultural de caràcter popular, socialitzant i catalanista. Els treballs del Seminari eren presentats amb una acurada introducció que traspua la manera de pensar i fer de Jordi Monés que —com sempre— va aprofitar l'avinencesa per fer palesa la seva afecció vers les cronologies històriques.¹⁰¹ A banda de situar les aportacions en les seves respectives coordenades històriques, d'entrada es fa una declaració de principis sobre els objectius i les limitacions de cada treball, que sempre es van abordar des d'una perspectiva

plural al marge de reduccionismes ideològics. I per això mateix en l'artícle dedicat al socialisme s'inclogueren totes les tendències possibles: anarquistes, llibertaris, socialdemòcrates i marxistes.

A banda dels estudis publicats col·lectivament a *Cuadernos de Pedagogía*, es va editar un llibre de divulgació, *L'ensenyament*, que va gaudir de dues edicions, aparegudes respectivament els anys 1978 i 1985.¹⁰² Els seus redactors procedien de l'àmbit del Seminari d'Història de l'Ensenyament (Josep González-Agàpito, Rosa Torán i Jaume Carbonell) i de Rosa Sensat (Jordi Vives, Josep M. Masjuan, Mercè Comas i Onofre Jane). El llibre constituïa una reivindicació de l'escola pública catalana des de la doble perspectiva del passat i del present, la qual cosa explica que el llibre fos signat per membres del Seminari (que es van responsabilitzar de la redacció de la part històrica corresponent a l'etapa 1900-

101. Pensem que un dels mèrits de Jordi Monés és l'elaboració de cronologies d'interès pedagògic. En aquest sentit, cal destacar l'important aplec de dades que ja oferia l'obra col·lectiva *A l'avantguarda de l'educació* (Barcelona, Departament d'Activitats Culturals de l'ETSEIB, 1972), en la qual va participar activament Jordi Monés, juntament amb Enriqueta Fontquerni i Mariona Ribalta. No cal dir que aquesta primera cronologia —que en versió castellana aparegué en el núm. 89 (1972) de la revista *Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo*— fou de molta utilitat per a totes aquelles persones que es volien endinsar en el coneixement de la nostra tradició pedagògica, en una època en la qual no eren freqüents aquests tipus de treballs d'enfocament general.

102. *L'ensenyament: Seminari d'Història de l'Ensenyament i Rosa Sensat*, pròleg de Marta Mata, Barcelona, Dopesa, 1978. La segona edició, amb un epíleg d'Eulàlia Vintró, fou publicada per La Llar del Llibre l'any 1985.

1938)¹⁰³ i de la realitat educativa de la Catalunya de llavors (part que fou redactada pels membres de Rosa Sensat).

Cèlia Cañellas i Rosa Torán s'han referit recentment a la tasca realitzada pel Seminari, «un grup de treball des del qual preteníem la reflexió sobre la història que ningú no ens havia explicat».¹⁰⁴ Això és el que va promoure Jordi Monés des del Seminari d'Història de l'Ensenyament, les activitats del qual —que es perllongaren fins a la darrerïa dels anys setanta—¹⁰⁵ no es van limitar a la publicació de treballs històrics. En efecte, una de les seves iniciatives més reeixides fou l'organització de les Primeres Jornades d'Història de l'Educació, celebrades a Barcelona (Fundació Miró) l'any 1977. De fet, aquesta primera edició va posar les bases d'una llarga

tradició —ara tot és a punt per a la realització de les XIV Jornades (Figueres, 2003)— que va ser pionera a l'Estat espanyol i que no es pot explicar sense l'entusiasme i la dedicació de Jordi Monés, que sempre va comptar amb la col·laboració del professor Pere Solà, de la Universitat Autònoma de Barcelona, la tasca del qual no sempre ha estat prou reconeguda.

D'acord amb el que diem, el Seminari d'Història de l'Ensenyament va servir de gresol de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, nascuda l'any 1979, de la qual Jordi Monés ha ocupat diferents càrrecs de responsabilitat fins a accedir l'any 1995 a la presidència. El que escriu aquestes notes ha tingut la sort de col·laborar durant vuit anys (1995-2003) al seu costat, per la qual cosa considera que

103. Cadascun dels membres del Seminari va signar la seva part. Així Josep González-Agàpito s'encarregà del període 1900-1931, l'etapa de la Segona República fou responsabilitat de Rosa Torán i la part corresponent a l'educació feixista i la consolidació de l'escola privada va anar a càrrec de Jaume Carbonell. D'altra banda, els membres de Rosa Sensat també van signar els apartats de la segona part que cadascú havia elaborat.

104. C. CAÑELLAS, i R. TORÁN, *Dolors Piera: Mestra, política i exiliada*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Ajuntament de Barcelona, 2003, p. 10.

105. El Seminari d'Història de l'Ensenyament també va participar en algun acte públic com el que es va realitzar, a manera de taula rodona, a l'Ateneu Barcelonès l'any 1976 sobre la situació de l'educació. Personalment vaig ser testimoni de l'apassionant discussió històrica al voltant del finançament de la Universitat Autònoma (1933-1939) que es va establir entre Jordi Monés (que seia en el pati de butaques) i Adrián Herranz, llavors arxiver de la Universitat de Barcelona, que també es trobava entre el públic. En aquella ocasió, Jordi Monés va demostrar a bastament els seus coneixements i la solidesa dels seus arguments perquè va defensar un ensenyament arrelat a la història i cultura catalanes.

es troba legitimat per donar testimoni del capteniment, la bonhomia i la vàlua d'un dels homes que ha fet més i millors coses per a la recuperació i l'enaltiment de la nostra història cultural més recent.

Abans d'acabar només em resta manifestar públicament el meu afecte

i reconeixement per una persona que, amb esforç i il·lusió, ha bastit una impressionant i consistent obra historiogràfica. I això sense oblidar, el seu tracte afable i cordial sempre obert al diàleg, a la conversa i a l'intercanvi d'opinions i criteris. Gràcies, amic Jordi, pel teu mestratge i exemple!

JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ
DE LA HISTORIOGRAFIA
EDUCATIVA

Una visió de l'obra de Jordi Monés des dels Països Catalans. La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

Per Salomó Marquès i Sureda

Universitat de Girona

Introducció

Quan estudiava al seminari de Girona, a la dècada dels seixanta del segle xx, amb el meu estimat amic i veí de classe, en Joan Puigbert, es tenia el costum de llegir tots els llibres que, en aquell moment, es publicaven en català. Eren els anys de la represa editorial en el règim franquista, amb voluntat de normalització. Les editorials Estela i Nova Terra eren les que ens fornien més material, però no les úniques. Sortosament per a nosaltres el costum d'estar al dia de tot el que es publicava en català va ser difícil de mantenir, ja que aviat les publicacions varen superar el temps que hi podíem dedicar. I va arribar el mo-

ment que vaig haver de començar a seleccionar.

I recordo quan, ja fora del seminari, vaig comprar i llegir el llibre *Problemes polítics de l'ensenyament* editat per Nova Terra el 1967. L'autor era un tal Jordi Monés que no coneixia de res. Va ser un llibre que em va impactar pel que deia, ja que obria camins nous, era una visió crítica i oberta d'una realitat educativa que estava fortament marcada per la dictadura franquista. Al cap de deu anys, el 1977, a Barcelona, en ocasió de les Primeres Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, vaig conèixer personalment Jordi Monés. Jo estava acabant els estudis de pedagogia a la Universitat Autònoma de Barcelona. D'ençà d'aquella trobada ens hem anat trobant periòdicament compartint afanys comuns en l'àmbit de la historiografia educativa catalana.

Quan parlem de «l'obra» de Monés hem de tenir present que aquesta no es redueix al camp de les publicacions historicoeducatives que són moltes i plurals. Monés ha sigut, i és, també, un animador sociocultural. Sempre ha estat a primera fila de moltes iniciatives culturals, tant a Badalona població on va néixer i viu, com a Barcelona. A la seva població serà president del Centre Excursionista (1960-1962), fundarà la delegació de Joventuts Mu-

sicals (1963), etc. Moltes d'aquestes aportacions sovint depassen l'estrictes àmbit local i tenen una dimensió catalana. En aquest sentit recordem la seva participació en el Congrés de Cultura catalana, va ser el redactor de la ponència «Història de l'ensenyament primari 1900-1950». També va ser, juntament amb Marta Mata i Joan Triadú, el responsable de l'àmbit d'estructura educativa del Principat, en el mateix congrés. També ha estat professor, ha ensenyat història de Catalunya a l'Escola Universitària de Formació de Mestres de Sant Cugat (Universitat Autònoma de Barcelona), a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma i a l'Escola de la Policia de Catalunya.

De totes maneres abans de parlar de les aportacions que Jordi Monés ha fet a la història educativa catalana voldria recalcar dos aspectes del seu currículum. En primer lloc, voldria destacar que la formació professional de Jordi Monés no és precisament la d'historiador sinó de perit industrial químic i perit industrial tèxtil. Des del 1952 fins al 1965 treballarà en diferents feines relacionades amb la seva professió. A partir d'aquesta data el seu treball es va orientant molt més al camp de la història de l'educació. Ell mateix ho explica amb aquestes paraules:

Gràcies a l'ajut de diverses persones, a partir dels cinquanta, em traço una línia de treball encaminada al coneixement de la nostra història sociocultural, difícil d'obtenir, en aquell moment, als centres d'ensenyament superior. Decideixo, però, aprofitar al màxim, les institucions universitàries, assistint com a oient, els primers anys de la dècada dels seixanta, a diverses classes de les facultats d'Història i de Ciències Econòmiques de la Universitat de Barcelona.

Des dels anys seixanta, partint d'una certa base històrica de caràcter general, em dedico a l'estudi i a la recerca de la història del pensament educatiu i de la trajectòria de les institucions escolars i culturals catalanes, intentant vincular l'escola amb la realitat social, política, cultural, etc., tal com s'ha concebut arreu del món la història de l'educació, és a dir, com a disciplina globalitzadora. Sense ésser-ne massa conscient, m'incorporava, en certa manera com a pioner, als nous corrents impulsats primordialment des dels països anglosaxons.

És un exemple clar d'una persona que ha excel·lit per mèrits propis, pel treball rigorós i ben fet en un camp que no és el que va estudiar. Aquest fet encara fa més exemplar i estimul·lant la seva trajectòria i el seu mestratge en el camp de la historiografia de l'educació.

En segon lloc, vull destacar la seva llarga trajectòria de publicacions i aportacions científiques en l'àmbit de la història de l'educació. La seva primera publicació data del 1966, és el capítol «Historia de la educación en España y América», un epíleg a l'obra de Carrol Atkinson i Eugene T. Maleska *Historia de la educación*, que ell en va ser el traductor. La primera aportació en congressos científics és del 1976, a Perpinyà, en el Primer Encontre de Ciències Humanes i Socials dels Països Catalans. Fins al moment present han estat gairebé quatre dècades dedicades intensament a estudiar, escriure i difondre, des de Catalunya, temes relacionats amb la història de l'educació, sovint catalana.

L'obra escrita de Jordi Monés

En la seva extensa faceta d'historiador de l'educació hi ha diferents aspectes que sobresurten. Per una banda, la seva presència constant, una presència catalana, en els congressos internacionals d'història de l'educació celebrats en diferents continents (el primer l'any 1979 a Leuven, Lovaina, el darrer, el 2000, a Alcalà de Henares), organitzats per la International Standing Conference for the History of Education, societat creada el 1978. Per

altra banda, la continuada presència en les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, des de la primera, celebrada el 1977 a Barcelona, fins a la darrera, a Badalona l'any 2001. La participació, doncs, en les reunions científiques s'ha centrat bàsicament en les trobades periòdiques internacionals i en les dels Països Catalans. En aquestes darreres, a més, sovint ha format part del Comitè Organitzador.

Quant a les seves moltes publicacions considero que bona part dels seus articles i llibres han estat pioners, han obert camí pel que fa a la metodologia investigadora i també pel que fa als continguts historicoeducatius. A casa nostra, a la dècada dels setanta del segle passat hi havia molt pocs aspectes d'història de l'educació i de l'ensenyament estudiats i publicats; les llacunes temàtiques i cronològiques eren abundoses. Monés, de manera sistemàtica, anirà estudiant força d'aquests temes. En aquest aspecte la seva obra és pionera i, al mateix temps, estimuladora de noves recerques, ja siguin locals o generals.

Durant la dècada dels setanta publicarà, sol o amb col·laboració, uns textos que esdevindran referents indispensables per als historiadors de l'educació catalana: *A l'avantguarda de l'educació: Experiències pedagògiques*

1900-1939, editat el 1972, juntament amb E. Fontquerni, P. Pagès i M. Ribalta, i *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya 1833-1938*, publicat el 1977, són els seus primers llibres. Aquest mateix any publicarà juntament amb L. M. Lázaro, P. Solà i J. Carbonell Ferrer *Guàrdia y la pedagogia libertaria*. L'any següent sortirà un nou llibre: *Escola única-unificada: Passat, present i perspectives*, escrit juntament amb J. Carbonell. Es tracta de llibres que ajudaran a conèixer un passat que ens era desconegut i silenciats, tant al professorat com a l'alumnat universitari del país i, també, als estudiosos en general.

En iniciar-se la dècada dels vuitanta del segle passat publicarà nous llibres i tornarà a ser el primer a estudiar temes que fins a aquell moment eren pràcticament desconeguts: *L'escola a Catalunya sota el franquisme* (1981), *Els primers quinze anys de «Rosa Sensat»* (1981), *La llengua a l'escola 1714-1938* (1984). Amb aquestes publicacions continuava oferint panoràmiques generals sobre moments importants de la nostra vida col·lectiva i ho feia amb opinió i tesi. Els seus textos no eren «neutrals». En segons quines qüestions eren el contrapunt al que anys abans havia escrit Alexandre Galí i que la Fundació Galí anava publicant. D'aquesta manera en alguns temes

els historiadors i estudiosos ja tenien visions complementàries i, en alguns casos, contraposades.

Posteriorment publicarà estudis monogràfics prou interessants per al coneixement d'algunes institucions barcelonines, per exemple, *L'obra educativa de la Junta de Comerç de Barcelona 1769-1851* (1987), *Les escoles professionals municipals 1890-1990* (1991), *L'Escola Normal de Barcelona 1845-1972* (2000), la més recent.

Els seus coneixements l'han portat a prologar alguns dels llibres editats per l'editorial Eumo, de Vic, en la col·lecció de Textos Pedagògics, de la qual és membre del Consell Assessor. «Llunyania i proximitat de Galí» es titula l'estudi introductori a l'obra d'Alexandre Galí *La mesura objectiva del treball escolar*, editat el 1984. Escriu el «Pròleg» a l'obra de Herbert Spencer *L'educació intel·lectual, moral i física*, editat el 1989. Set anys després escriurà el «Pròleg» per al volum *La instrucció pública*, de Condorcet. D'altra banda, en la mateixa col·lecció ha traduït *Summerhill*, el llibre de Neill publicat el 1986. En la mateixa editorial Eumo ha participat en l'obra *Catalunya-Europa: Una mirada pedagògica: Montessori, Decroly, Piaget, Freinet. Ahir i avui* (1987).

Sempre les seves publicacions seran aportacions a aspectes de la historiografia educativa catalana. En

aquest sentit la seva tasca de donar a conèixer temes de la nostra història educativa és del tot pionera i meritòria.

La tasca divulgadora

El que escriu i publica no és només útil i necessari per a aquelles persones que treballen en el camp de la història de l'educació. Les aportacions de Monés no es redueixen a l'àmbit professional dels historiadors de l'educació. Des de bon començament fa una tasca de divulgació en la premsa del país i en revistes d'història tractant temes que tenen a veure amb l'educació i l'escola. Sense cap afany de ser exhaustiu heus ací alguns exemples de publicacions en diaris i revistes de Catalunya: «Maria Montessori y Cataluña» (*Triunfo*, 1971), «El presupuesto extraordinario de cultura del Ayuntamiento de Barcelona de 1908 y la neutralidad religiosa» (*Tele-Exprés*, 1976), «L'ensenyament a les comarques» (*Presència*, 1978), «L'ensenyament a Badalona a finals del segle XIX» (*Carrer dels Arbres*, 1979), «La campaña "Català a l'escola"» (*La Vanguardia*, 1985), «La renovació pedagògica a Catalunya» (*Quaderns de Vilaniu. Miscel·lània de l'Alt Camp*, 1986), «L'educació a la República» (*Campus... Què?*, 1987). El

lector interessat tindrà ocasió de trobar, gràcies a les aportacions de Monés, ja sigui en la premsa general o comarcal, aspectes concrets de la nostra història educativa. I això ja en el darer franquisme i en els anys de la transició democràtica. Anys que semblen molt allunyats i que no ho són tant.

En aquest apartat de divulgació també hem de fer esment de les seves publicacions en diccionaris, enciclopèdies i altres publicacions de caràcter general. Així el 1977 escriu la secció dedicada a «Pedagogia» en el llibre *La cultura bajo el franquismo*. Obra seva és el *Diccionari abreujat d'educació*, editat per l'editorial Graó el 1987. És seu l'apartat dedicat a «Los modelos pedagógicos» a l'*Enciclopedia práctica de educación*, a l'editorial Planeta, publicada el 1988. En el volum setè de l'enciclopèdia *Història: Política, societat i cultura als Països Catalans* hi escriu sobre «El liberalisme», «Escola i societat», «El llibre de text. Els manuals escolars» i «El darwinisme als Països Catalans» i en el volum vuitè, «A la recerca de l'home» i altres textos d'història de l'educació (1986). En les grans obres lexicogràfiques, *Salvat català*, *Diccionari de ciències socials dels Països Catalans*, *Ictineu*, la *Gran enciclopèdia catalana*, el *Salvat II*, el *Larousse* de l'editorial Planeta, etc., hi ha col·laboracions seves.

Una divulgació ja més especialitzada és la que fa a la revista d'història general *L'Avenç*. Hi escriu sempre sobre qüestions relacionades amb l'educació i el país. Per exemple: «L'obra educativa de la Mancomunitat» (1977), «El pensament educatiu durant la II República» (1977), «La Mútua Escolar Blanquerna 1928-1939» (1984), «El marxisme i l'escola a Catalunya» (1986), «Precedents immediats de la Universitat de Barcelona a la reforma Pidal de 1845» (1987). En la col·lecció *Avenç Estudis* publicarà, juntament amb altres especialistes, «De la il·lusió al desencís universitari 1857-1900» i «La lluita per l'autonomia universitària 1900-1931» en el monogràfic dedicat a l'aportació de la universitat catalana a la ciència i a la cultura.

Un tercer àmbit de divulgació, més centrat en el món educatiu, el configuren els articles que escriu en les revistes educatives, especialment *Cuadernos de Pedagogía* (CdP) i *Perspectiva Escolar* (PE). Es tracta de col·laboracions ben matineres. A PE, ja hi publica un article en el número 0 del mes de desembre de 1974: «L'ensenyament normal: de la postguerra a la Llei general d'educació». A CdP, començarà a publicar-hi el setembre de 1975, en el número 9, un monogràfic dedicat a l'escola pública i privada; hi escriurà com a membre del Seminari d'Histò-

ria de l'Ensenyament. Altres col·laboracions a CdP són: «Notas históricas sobre oposiciones» (maig 1976), «Cuatro décadas de educación franquista. Aspectos ideológicos» (suplement 3), «El pensamiento socialista y la educación en España 1833-1938» (juliol-agost 1978), «El pensamiento escolar de la iglesia católica. Desde la Guerra Civil hasta nuestros días» (març 1980), «La educación en este país» (1983), «La escuela nueva» (octubre 1988), «La Revolución Francesa y la educación. Entre la utopía y la realidad» (juliol-agost 1989), «La educación en España en el siglo xx» (desembre 1999), «María Montessori» (gener 2000), «Francisco Giner de los Ríos» (abril 2000). En general es tracta de publicacions que ofereixen al lector panoràmiques generals de política educativa.

A *Perspectiva Escolar*, a més del número o hi publicarà els articles següents: «Models d'escola pública durant la II República» (1977), «Activitats extraescolars d'abans del 1939» (1981), «Corrents pedagògics dels anys 1932-1936 i el seu marc històric» (1982), «El pensament educatiu marxista al nostre país» (1983).

També publicarà en altres revistes catalanes relacionades amb el món de l'educació i orientades a la formació dels mestres o d'àmbit universitari. Heus ací una mostra d'aquestes publi-

cacions: «Eladi Homs i Alexandre Galí. Un centenari» (*Informatiu*, Institut Municipal d'Educació de Barcelona, 1985-1986), «A noranta anys de la mort de Francesc Ferrer i Guàrdia» (*Crònica d'Ensenyament*, 1989), «Escoles centenàries» (*Crònica d'Ensenyament*, 1990), «Cronologia sobre la renovació pedagògica 1898-1980» (*Temps d'Educació*, 1995), «Assaigs experimentals de formació de mestres» (*Temps d'Educació*, 1997), «Pestalozzi. L'educació integral de la persona» (*Guix*, 1996).

Les publicacions en revistes d'història de l'educació

A l'Estat espanyol hi ha dues revistes d'història de l'educació. A la revista espanyola *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, coordinada i editada per la Universitat de Salamanca, hi col·laborarà de manera esporàdica; en canvi, a la de Catalunya, ho farà de manera continuada. Així a la publicació espanyola escriurà, en el número 4, de l'any 1985, «Enseñanza técnica y profesional y desarrollo económico. El caso de la Junta de Comercio de Barcelona», i el 1991, en el número 10, dedicat a l'educació infantil, col·labora amb el treball «La educación preescolar en España desde el final de la Guerra Civil hasta los años 60».

En canvi, a la revista d'història de l'educació *Educació i Història*, que és la publicació renovada del *Full Informatiu* que editava la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, hi escriurà a bastament des del primer número. En el número 1, de l'any 1994, publicarà l'article «Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Nova» en l'apartat monogràfic dedicat a la revisió internacional de la figura i obra de Francesc Ferrer i Guàrdia. I en el dossier dedicat al tema de «Franquisme i educació», en farà la «Introducció» i l'article «Records d'infància i d'adolescència (1936-1945)». En el número 2, de l'any 1995, publicarà «Quatre pinzellades sobre el batxillerat durant la II República espanyola: el cas català». En el número 3, anys 1997-1998, escriurà «Homenatge al primer president de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, senyor Frederic Godàs i Vila»: aquest article el signarà com a president de la Societat d'Història de l'Educació.

Altres publicacions de caire historicoeducatiu

En el seu currículum figuren, a més, un seguit d'articles i publicacions que són difícils de classificar i que ens de-

mostren la pluralitat dels seus interessos, sempre lligats més o menys a temes educatius. Un repàs a algunes d'aquestes publicacions també ens fa palesa la varietat de publicacions on edita els seus estudis. Per exemple: «Passat i present de l'educació física a Barcelona» (*Esport*, núm. 1, 1997), «Cronologia 1900-1970. Sobre la història de la educació en Catalunya» (*Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo*, núm. 89, 1972). Aquesta va ser una aportació primerenca que oferia esquemàticament una relació de les dades més importants de la història educativa a casa nostra, un text molt útil per als que en aquells anys estaven estudiant història de l'educació a les universitats.

Altres aportacions ordenades cronològicament són: «La influència negativa de la divisió provincial a la política educativa», una aportació en el Primer Encontre de Ciències Humanes i Socials dels Països Catalans, celebrat a Perpinyà a la primavera del 1976 i publicat posteriorment a *Aïnes*, número 3. El 1978 se celebrarà a Mallorca el Segon Encontre de Ciències Humanes i Socials dels Països Catalans; la seva aportació versarà sobre «L'ensenyament i la qüestió nacional als Països Catalans», que es publicarà a *Mayurca: Miscel·lània d'estudis humanístics* el 1981.

Podem ampliar aquesta llista amb d'altres publicacions com ara: «Marxisme i pedagogia» (*Nous Horitzons*, núm. 85, 1983), «Eladi Homs i Alexandre Galí. Un centenari» (*Informatiu*, núm. 14, Institut Municipal d'Educació (IME) Ajuntament de Barcelona, 1985-1986, «Algunas reflexiones sobre el ideario escolar y la proyección educativa de los ilustrados españoles», capítol del llibre *Simposio sobre educación e Ilustración: Dos siglos de reformas en la enseñanza*, publicat el 1988 pel Ministeri d'Educació i Ciència. «Cambios de mentalidad y educación en la sociedad urbana catalana 1805-1835» és la seva aportació al volum *La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España*, editat per la Universitat Nacional d'Educació a Distància el 1989-1990. «L'educació física al Congreso de Primera Enseñanza 1909-1910» és una comunicació que presenta al Tercer Congrés d'Història de Barcelona celebrat a la tardor del 1993. Un any més tard, també a Barcelona, va participar en les Jornades sobre Història de l'Educació Artística amb motiu del cinquantè aniversari de la Càtedra de Pedagogia del Dibuix de la Universitat de Barcelona amb la comunicació «L'educació artística i les classes populars. El cas català 1900-1939».

Totes aquestes publicacions i d'altres que no esmento per no cansar el

lector formen part del que és una excel·lent tasca de divulgació d'aspectes de la nostra història educativa. Són textos que donen a conèixer aspectes concrets i rellevants de la nostra història educativa ja sigui a nivell local o general. Són el resultat dels seus coneixements i recerques. Llegint atentament les seves publicacions hom pot adonar-se dels blocs temàtics que hi ha en el seu currículum investigador; blocs que responen a les situacions sociopolítiques que es vivien a casa nostra.

També ha fet aportacions en l'àmbit de les traduccions. Ha traduït *L'art d'estimar*, d'E. Fromm, d'Edicions 62; en aquesta mateixa editorial ha traduït *Física atòmica i coneixement humà*, de Niel Bohr, i *Iniciació a la sociologia*, de T. B. Bottomore.

Les aportacions als congressos científics

La presència de Jordi Monés és constant en els congressos d'història de l'educació. Una presència que gairebé sempre es concreta en algun article o comunicació. Per una banda, en els congressos d'àmbit internacional organitzats per la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) que enguany cele-

bra a París la seva XXIV Sessió. Per altra banda, en les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, organitzades des de la sisena edició per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Iniciades a Barcelona l'any 1977, van celebrar a Figueres, el 2003, les seves darreres Jornades, les setzenes.

En l'àmbit internacional algunes de les seves aportacions són: «Le rôle de l'instituteur dans la société catalane du XIX siècle» (Lovaina, 1979), «The montessorian pedagogy in Catalonia before the francoism period» (Varsòvia, 1980), «Some aspects of the so-called Pre-School education in Catalonia» (Budapest, 1982), «The relationship between vocational education and industry in Barcelona 1814-1851» (Oxford, 1983), «The educational work of the Barcelona board of trade in the framework of the enlightenment» (Wolfenbüttel, 1984), «Universidad y sociedad en el marco del Segundo Congreso Universitario Catalán 1917-1919» (Salamanca, 1985), «Catalonia 1900-1938. International relations in the pedagogical realm. Its characteristic traits» (Pécs, 1987), «Womens education. Catalonia in the Spain setting. Reflexions on the period between enlightenment and liberalism» (Oslo, 1989), «Educació, activitats físiques i esport en una

perspectiva històrica» (Barcelona, 1992). Normalment les seves aportacions tenen una constant: la presentació de temes educatius relacionats amb Catalunya. És ben clara la seva militància per donar a conèixer als col·legues estrangers aspectes de la història educativa catalana. Serà un ambaixador actiu de l'educació catalana arreu d'Europa en el món dels experts en història de l'educació.

A més d'aquestes aportacions, normalment publicades en els llibres de les actes dels congressos, també tindrà alguna publicació en revistes estrangeres; recordem, per exemple, l'article «La société d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane» a la revista francesa *Histoire de l'Éducation*, en un número especial de l'any 1988 dedicat a l'ensenyament a Espanya del segle XVI al XX. Amb aquest article Jordi Monés, ja president de la Societat Catalana d'Història de l'Educació, dona a conèixer als col·legues de parla francesa qui som i què fem com a institució degana dels historiadors de l'educació de l'Estat espanyol.

Altres aportacions

Els que l'hem tractat sabem de la seva capacitat per interessar-se per tota mena de qüestions. És un home culte

que vol saber de tot, no només d'educació. Així no ens ha d'estranyar que també tingui algunes publicacions de temàtica ben allunyada dels temes en els quals ha sobresortit. Ja fa força anys, un dia d'estiu passejant pel Ripollès, vaig veure en un aparador un llibre gros de més de quatre-centes pàgines, ben editat, amb il·lustracions, intítulat *Els masos de Sant Joan de les Abadesses: Des del segle X fins als nostres dies*. Monés n'és l'autor!

Si aquest fet pot sorprendre el lector, no s'estranyarà que hagi participat en obres col·lectives i de divulgació com, per exemple, *Resum d'història de Badalona*, publicada el 1984.

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

Una atenció especial de l'obra de Monés és la seva presència activa i constant des de la seva fundació, el 1982, en la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. De fet és un dels membres fundadors. Sempre ha estat en el nucli dur i ha format part del reduït grup de persones que ha fet possible que aquesta societat arribi fins avui dia. En els documents dels primers anys figura com a tresorer de l'entitat. Sovint va ser-hi amb una presència callada,

però constant, amb una fidelitat tenaç que arribarà fins avui. La presidència que té actualment és fruit del reconeixement dels membres de la Societat, que veuen en ell un exemple de fidelitat, dedicació i, també, bonhomia.

En aquesta trajectòria cal recordar que ell i Pere Solà varen ser durant uns anys, un període prou llarg, les dues persones que varen dirigir la Societat en moments ben poc falaguers. La participació en l'assemblea general era mínima; per raons diverses la participació dels socis era gairebé nul·la; això fa abocar la presidència a fer una proposta de dissolució de l'associació en l'assemblea de l'any 1993, a la qual varen assistir quatre socis dels setanta que cotitzaven a la Societat!

Aquest fet va provocar una reacció positiva d'alguns socis, que després de reconèixer la feina feta fins a aquell moment per part de Solà i Monés i de manifestar el profund convenciment que la Societat no s'havia de dissoldre, que havia de continuar, proposaven un nou tipus de funcionament en benefici de l'eficàcia. Es va proposar un tipus de funcionament que preveia dos aspectes fonamentals. D'una banda, formar un equip directiu ampli (fins a aquell moment Monés i Solà havien estat, de fet, les dues persones que havien aguantat el

timó) amb persones que provenien dels departaments o àrees d'història de l'educació de les universitats dels Països Catalans i d'altres institucions públiques reconegudes; d'altra banda, que fos una d'aquestes universitats o institucions la que assumís, per un període determinat de temps, la feina administrativa que es derivés del funcionament de la Societat, per tal d'afavorir que el nou equip directiu es pogués dedicar a l'ampliació i consolidació de la Societat.

I així es va fer. Sembla que aquesta proposta no estava desencaminada. De fet, la represa de les Jornades ha estat constant i se n'ha continuat i mantingut la periodicitat bianual. L'any 1994 es va publicar el número primer de la revista *Educació i Història*, que volia ser la continuació del *Full Informatiu* que fins a aquell moment havia editat la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. El nou format i, especialment, els continguts indicaven aquest canvi, aquesta nova arrencada. No és només un canvi de capçalera, o si es vol, el canvi de capçalera és significatiu d'una renovada voluntat de consolidar la Societat acostant-la més a les institucions universitàries.

En tots aquests canvis Jordi Monés hi serà present i hi participarà activament. Per sobre de tot cal salvar la So-

cietat amb els membres que hi vulguin col·laborar i aquesta serà la seva preocupació, i el seus esforços aniran, sempre, en aquesta direcció.

La Societat serà la que es responsabilitzarà de l'organització de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans quan ja se n'havien celebrat quatre edicions: a Barcelona, Ciutat de Mallorca, Girona i Tarragona. També tindrà cura, des del 1994, de l'edició de la revista *Educació i Història*. Fent un cop d'ull enrere i veient les poblacions on s'han celebrat les Jornades queda molt clar que l'àmbit territorial d'aquestes són els Països Catalans. La segona edició, el 1978, ja es va fer fora del Principat: a Mallorca. Posteriorment es tornaran a celebrar a Perpinyà (1985), Menorca (1986) i Ciutat de Mallorca (1989). Les Jornades s'han celebrat sempre a partir de la iniciativa de la Societat i amb la col·laboració directa d'alguna institució sovint universitària de la població on se celebren, que té cura de l'organització. D'aquesta manera ha estat possible celebrar-les, a més de Barcelona, en altres ciutats de Catalunya: Girona (1979), Tarragona (1980), Vic (1982 i 1997), Lleida (1984), Reus (1991), Bellaterra (1995), Mataró (1999), Badalona (2001). La capital de l'Alt Empordà, Figueres, ha acollit les darreres a la tardor de 2003. Normal-

ment en les diferents edicions hi sol haver un tema aglutinador, ultra un apartat dedicat a la història local o comarcal del territori on se celebren.

És veritat que encara no s'han fet en cap població del País Valencià. De totes maneres, aquesta mancança queda suplerta, en part, per la celebració de les dues primeres Jornades d'Història de l'Educació al País Valencià celebrades a Gandia i organitzades pels companys de la Universitat de València. La invitació a participar-hi a altres membres de la Societat de Catalunya i de les Illes feia palès que, a l'hora de la veritat, amb noms diferents, la realitat historicoeducativa dels territoris de llengua catalana ens aglutinava.

En les diferents sessions de les Jornades d'Història de l'Educació, Monés hi ha participat de manera constant. Les seves aportacions són moltes i variades. Van des de comunicacions sobre temes metodològics fins a d'altres que tracten temes concrets d'història. «L'ensenyament secundari al Principat del Decret Pidal al Pla Romanones» (Ciutat de Mallorca, 1978), «Història de l'educació. Alguns aspectes de la recerca al Principat 1536-1898» (Girona, 1979), «Algunes reflexions sobre l'analfabetisme a finals del segle XIX» (Tarragona, 1980), «Aspectes històrics de la llengua en l'educació al Princi-

pat» i «La llengua a l'escola. Els canvis del període 1916-1923» (Vic, 1982), «Les dades escolars del cens de Floridablanca. Principat de Catalunya (1787). Reflexions metodològiques» (Lleida, 1984), «Els primers passos vers la centralització educativa a l'Estat espanyol. El cas de la Junta de Comerç de Barcelona» (Perpinyà, 1985), «Paradoxes de l'educació popular» (Menorca, 1986), «L'ensenyament a Badalona en el marc de la crisi de l'Antic Règim i els inicis de la industrialització» i «Algunes reflexions sobre els estudis de l'escola urbana al segle XIX» (Barcelona, 1987), «Reflexions històriques sobre la formació dels mestres» (Mallorca, 1989), «Els canvis socio-culturals a la Badalona dels anys 20. Un nou protagonista, l'esport» (Reus, 1991), «La gimnàstica a l'Escola Normal de Barcelona al segle XIX» (Vic, 1997), «Formació professional, desenvolupament econòmic: de l'etapa preindustrial a la creació d'una estructura estatal d'ensenyament tècnic» i «La formació professional femenina durant l'etapa preindustrial» (Mataró, 1999). A les darreres Jornades presentà la ponència «Educació i cultura a Badalona, 1914-1939» (Badalona, 2001). La simple lectura del títol de les comunicacions fa palesa la seva formació, la seva capacitat de treball i d'investigació.

Per acabar

Són moltes les coses que es podrien dir de Jordi Monés. De ben segur que molts dels lectors, especialment els que fa més temps que són membres de la Societat Catalana d'Història de l'Educació i els que fa anys que participen en les Jornades d'Història de l'Educació, podrien explicar vivències personals de la seva relació amb Jordi Monés; ens podrien oferir una imatge humana i professional diferent de la que jo he exposat.

Deixant a part la indiscutible i meritòria tasca que va tenir en el naixement i que ha tingut i té en la consolidació de la Societat Catalana d'Història de l'Educació; deixant a

part la seva fidelitat, en bons i no tan bons moments, per tirar endavant aquesta Societat, jo voldria destacar dos aspectes de la seva personalitat que permeten posar el colofó a aquestes ratlles que estic seguint que compartim els que ens considerem els seus amics i, també, els seus deixebles. En primer lloc, la seva bonhomia, la seva qualitat humana i, en segon lloc, estretament lligat amb aquest primer aspecte, la seva generositat, la seva actitud desinteressada, disposada sempre a ajudar tothom des del punt de vista humà i, també, professional; el que escriu, els seus documents i papers sempre han estat a l'abast de tothom que els necessitava.

JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ
DE LA HISTORIOGRAFIA
EDUCATIVA

Sota el mestratge de Jordi Monés: trenta anys d'historiografia educativa catalana (1972-2002)

Per Bernat Sureda

Universitat de les Illes Balears

La catalanitat de l'escola i la renovació metodològica apareixen històricament una al costat de l'altra, sobretot en l'ensenyament primari, i salvant alguns períodes, omplen la nostra història de l'escola del que portam del segle xx. Escola catalana i escola nova, escola en català i llibertat del nen, català a l'escola i escola activa, expressen un mateix sentiment i un mateix anhel. Sentiment i anhel que juntament amb limitació, estan implícits en les contradiccions polítiques i ideològiques d'un moviment que no ha sabut integrar tot el cos social en la revolució escolar que es proposava.¹

1. Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «Introducció», a *A l'avantguarda de l'educació: Experiències pedagògiques 1900-1938*, Departament d'Activitats Culturals de l'ETSEIB, Permanent del Congrés de la Formació, 1972, p. 16.

Història de l'educació i recuperació de la tradició pedagògica catalana a finals del franquisme

Jordi Monés escrivia aquestes paraules dos anys després de l'aprovació de la Llei general d'educació, en uns moments en què s'intuïa el final del franquisme, i la possibilitat de recuperació de la democràcia impulsava una forta mobilització de la societat civil catalana. Malgrat el desgast físic del dictador i la descomposició del seu règim encara es produïen fortes cuejades repressives que tingueren la seva expressió més colpidora en l'afusellament a Barcelona el 2 de març de 1974 de Salvador Puig, condemnat a mort per un Consell de Guerra. La llengua catalana era encara exclosa de l'ensenyament, i la Llei del 1970 tan sols introduïa algunes referències molt generals a les llengües diferents de la castellana. El canvi que es desitjava i pressentia estimulava el debat en relació amb com havia de ser aquesta societat futura. En el marc d'aquest debat aflorà ben aviat i amb força una sensibilitat educativa que lligava ben fort els projectes de recuperació de la identitat nacional, la construcció d'una societat democràtica i la recuperació de la llengua i la cultura pròpia, amb el desenvolupament d'un model

escolar renovador, d'ampli abast social i compromès amb la realitat social i cultural del país.

A la citació que encapçala aquest article, Jordi Monés planteja ben clarament l'íntima relació que sempre s'havia donat a la Catalunya del segle xx entre els projectes de transformació política i les propostes pedagògiques i educatives. En aquells moments en què s'apunten projectes de polítiques educatives de futur, Jordi Monés fa servir els arguments històrics per defensar que tan sols una escola renovadora, activa i atenta a les característiques del nin, que aconseguís el màxim abast social possible, podria contribuir amb eficàcia als anhels de recuperació social, cultural i lingüística del país. Al mateix temps, de les seves paraules es desprenen dues clares invitacions. La primera a fer servir la investigació històrica com una forma d'accedir al passat, per entendre millor el present i planificar de forma més convenient les polítiques de futur. Una segona invitació, en certa manera conseqüència de la primera, encoratjava a recuperar una rica tradició pedagògica catalana, amagada durant els anys de la dictadura, que podia donar alè i consistència a les propostes de futur.

Jordi Monés escrivia les paraules a les quals s'ha fet referència en la in-

roducció d'un llibre titulat *A l'avantguarda de l'educació: Experiències pedagògiques 1900-1938*, que publica, el tan actiu en aquella època, Departament d'Activitats Culturals de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyers Industrials de Barcelona (ETSEIB), com a complement d'una exposició que sobre el mateix tema es va fer amb la col·laboració de l'Institut de Ciències de l'Educació i l'Associació d'Estudiants de la mateixa ETSEIB, de la qual J. Monés fou també l'assessor. En el llibre, així com a exposició s'inclou, a més d'una cronologia amb els especials esdeveniments educatius que visqué Catalunya des del 1900 fins al 1939 i d'un estudi sobre l'evolució de la universitat a Catalunya amb especial atenció als congressos universitaris catalans, signats pel mateix Jordi Monés, un article sobre la Universitat Autònoma de Barcelona, del qual no consta l'autor, un article sobre la política cultural de Prat de la Riba, escrit per Pelai Pagès i Blanc, i un altre sobre el Consell de l'Escola Nova Unificada, de Mairiona Ribalta i Enriqueta Fontquerni.

Influenciat pels corrents historiogràfics renovadors i especialment els d'orientació marxista, J. Monés, des d'aquell llibre *Problemes polítics de l'ensenyament*, publicat el 1966,² inten-

ta vincular l'escola amb la realitat social, política, cultural o econòmica, en uns moments en què la historiografia educativa espanyola no havia fet més que alguns notoris intents de superar una academicista i tradicional història de la pedagogia. En una Catalunya llançada a posar les bases d'una societat futura i a construir les bastides d'una nova societat, Jordi Monés sap introduir la història de l'educació com un referent de la modernitat, el progrés i el canvi. Emparat per la seva independència dels ambients acadèmics enfront del conservadorisme, del qual es mostren recelosos els sectors més actius de la renovació educativa, ell encomana el seu interès per la història de l'educació entre els àmbits més compromesos amb la transformació de l'educació.

La voluntat de recuperar un passat proper, en el qual Catalunya havia estat una de les capdavanteres de la renovació educativa europea que el franquisme havia volgut esborrar, afavorí aquesta valoració positiva de l'estudi del passat educatiu en les seves relacions amb la política i la cultura. L'existència d'una memòria col·lectiva, amb testimonis personals molt qualificats, divulgats en alguns casos en petits cercles i reflectits per escrit

2. J. MONÉS, *Problemes polítics de l'ensenyament*, Barcelona, Nova Terra, 1966.

en altres, com la magna *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya*, d'Alexandre Galí, que romandrà encara inèdita en el seu conjunt fins al 1978,³ o la que sí que fou publicada el 1968 de Joaquim Ventalló per l'editorial Nova Terra amb el títol de *Les escoles populars ahir i avui*,⁴ afavoriren l'empresa i donaren a l'estudi del passat educatiu una dimensió que superava els àmbits erudits i es convertia en un exercici de diàleg i identificació intergeneracional.

Com ens recorda J. González-Agàpito, entorn de Jordi Monés s'agruparen un grapat de joves historiadors i historiadores que, a partir de 1973, constituïran el Seminari d'història de l'ensenyament, que proporciona amb els seus treballs un referent històric a l'inquiet moviment català de renovació pedagògica.⁵

Els darrers anys del franquisme, en un clima de creixent crítica cap a les deficiències del sistema educatiu, a Catalunya, la història de l'educació

aportava dades i referents per fonamentar els projectes renovadors, tant en el camp dels mètodes d'ensenyament les referències a la tradició montessoriana o freinetiana, i en general, als autors de l'Escola Nova sovintejaven com en el de la política educativa. Idees com les de catalanització de l'escola, autonomia universitària, importància de l'educació infantil, continuïtat del procés educatiu al llarg de tota l'escolarització i de tota la vida, relació de l'escola amb el seu entorn i de la formació amb els sectors productius, trobaven exemples en els períodes anteriors a la dictadura, en el projecte pedagògic del Noucentisme, en l'etapa republicana o en les propostes del Consell de l'Escola Nova Unificada durant el període de la República en guerra.

Les dades històriques, amb especial referència als estudis de Jordi Monés, serviran també per aportar elements a les primeres manifestacions crítiques que, des de posicions de l'or-

3. Com ha indicat Josep González-Agàpito, cal recordar com un punt d'inici de la renovació de la historiografia educativa catalana la publicació, per Alexandre Galí el 1961, de la síntesi «L'ensenyament» a l'obra col·lectiva dirigida per Ferran Soldevila *Un segle de vida catalana*. J. GONZÁLEZ-AGÀPITO, «La construcció d'una història de l'educació espanyola. Apunts per un debat», *Educació i Història*, núm. 4, (1999-2000), p. 96.

4. J. VENTALLÓ, *Les escoles populars ahir i avui*, Barcelona, editorial Nova Terra, 1968.

5. J. GONZÁLEZ-AGÀPITO, «La historiografia educativa en Cataluña, Valencia y Baleares», a N. de GABRIEL i A. VIÑAO (ed.), *La investigación histórico-educativa: Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, p. 94.

todòxia marxista i de la sociologia crítica francesa, es faran als moviments de renovació educativa que es desenvolupava a Catalunya a partir de finals dels anys cinquanta del segle passat, i de la qual fou un exemple de gran impacte l'obra de Joan Gay, Rosa Quillet i Àngels Pascual *Societat catalana i reforma escolar*, publicada per l'editorial Laia el 1973.⁶ Aquesta obra defensa la continuïtat d'interessos i de principis entre la renovació educativa catalana de l'època de la Mancomunitat i, en certa manera, també de la Generalitat republicana, amb els moviments de renovació educativa a dins i fora de l'escola, com era el cas de l'escoltisme, que es donaven a Catalunya a partir dels anys cinquanta. El llibre analitzava aquests fenòmens a partir de la interpretació que l'escola era bàsicament un instrument de reproducció de les relacions socials i aplicava aquest model interpretatiu a la realitat catalana. Malgrat que aquest estudi assumia models interpretatius en ocasions un xic dogmàtics, va tenir la virtut de desmitificar una tradició pedagògica que, en aquells moments i per les circumstàncies històriques que es vivien, podia ser fàcilment mitificada. A més, l'obra aportava ele-

ments metodològics molt valuosos per entendre les relacions entre educació, grups socials, política i economia.

La recuperació de la història com a referent dels processos de recuperació de la personalitat cultural, i més específicament de propostes de política educativa, era un fenomen que es vivia també, encara que no amb tanta intensitat, a València i les Balears. La influència que als anys seixanta tingué a València l'obra de Joan Fuster i, a les Balears, la de Josep Melià, atraïeren l'atenció cap a la història per comprendre els processos d'alienació i de construcció de la identitat nacional.

A les Balears, l'interès per la recuperació de la tradició pedagògica no es vivia amb tanta intensitat com al Principat, però és als anys seixanta que es produí la publicació de dues obres que, al meu parer, marcaran l'orientació futura dels estudis historicoeducatius. El 1964, dos anys després de la seva creació, l'Obra Cultural Balear publica l'obra de Bartomeu Barceló *El segle XIX a Mallorca*, que dedica significativament «als escoltes de Mallorca». L'obra de Bartomeu Barceló no tractava en especial els temes educa-

6. J. GAY, R. QUILLET i À. PASCUAL, *Societat catalana i reforma escolar: La continuïtat d'una institució*, Barcelona, Laia, 1973.

tius, però va atreure l'atenció de molts de joves cap a un passat que fins aleshores ens havia estat vedat. L'interès que sentia B. Barceló per la tasca feta per la Societat Econòmica d'Amics del País de Mallorca i la tesi posterior d'Isabel Moll sobre el pensament econòmic de la Societat Econòmica Mallorquina, presentada el 1975, marcaren en aquell moment un tema d'atracció per a estudis d'història de l'educació posteriors. En els anys seixanta cal fer referència també a l'obra de Josep Melià *La Renaixença a Mallorca*, publicada el 1968, i en la qual s'estudiava àmpliament el paper que havien tingut les institucions educatives i especialment l'Institut Balear i els homes lligats a la Institución Mallorquina de Enseñanza en els inicis i difusió de la Renaixença a Mallorca.⁷ La tesi de llicenciatura d'Antoni J. Colom sobre l'Institut Balear, presentada a la Universitat de Barcelona el 1971, i la de Gaspar Nicolau, presentada el 1973 a la mateixa universitat sobre la Institución Libre de Enseñanza en Mallorca, marquen l'inici d'un conjunt de treballs específicament dedicats a la història de l'educació i a la recuperació de la tradició renova-

dora en el camp de l'educació mallorquina.

A les illes Balears la influència dels moviments de renovació educativa del Principat es deixa sentir d'una forma evident a partir de 1965 amb l'assistència de mestres de les Illes a les Escoles d'Estiu de Barcelona que, des d'aquells anys, organitzava la institució Rosa Sensat. Foren un grup d'aquests mestres els que s'animaren a organitzar una escola d'estiu a Palma el 1968, amb l'ajuda i tutela de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Rosa Amengual, una de les persones que assistí a aquelles primeres escoles d'estiu de Barcelona i que forma part del grup organitzador de les de Palma, recorda aquells anys amb aquestes paraules: «L'experiència viscuda a Barcelona al Col·legi de les Filipenses (1966) escoltant a mestres de mestres com eren Artur Martorell, Alexandre Galí, Marta Mata, Carme Aymerich, no feia possible que deixéssis de transmetre les idees de l'Escola Activa, perquè era una escola viva i arrelada, on el desenvolupament de l'infant era el més important i l'esperit de superació professional, indispensable; això, l'Escola de Magisteri no ho havia transmès».⁸

7. J. MELIÀ, *La Renaixença a Mallorca*, Palma, editorial Daedalus, 1968.

8. R. BASSA i M. F. OLIVER, *Les escoles d'estiu de Mallorca (1968-1996)*, Palma, Ferran Sintès, 1997, p. 80.

Les escoles d'estiu de Mallorca serviren per connectar els mestres mallorquins més renovadors amb la tradició pedagògica catalana. La connexió del moviment educatiu renovador de Mallorca amb el del Principat que es produí a finals dels anys seixanta recuperava l'estreta relació que havia existit entre els sectors docents i intel·lectuals illencs i els de Catalunya durant els anys vint i trenta del segle xx. Venia preparat per un clima favorable que havia creat la difusió del Moviment Escolta i Guiatge de Mallorca, recuperat a Mallorca el 1956 pel matrimoni Eladi Homs i Maria Ferret. Eladi Homs i Zimmer era fill del conegut pedagog català Eladi Homs i Oller i company dels fills d'Alexandre Galí. L'escoltisme catòlic mallorquí de la postguerra es caracteritzà per la seva defensa de la llengua catalana i per la recuperació de la personalitat cultural i històrica del país en un clima hostil dominat per l'ús obligatori del castellà a l'ensenyament i la imposició d'uns models culturals unificadors.

Molts dels que organitzaren les primeres escoles d'estiu de Mallorca provenien de l'escoltisme. Malgrat que a les escoles d'estiu de Mallorca no es feren cursos d'història de l'educació fins al 1977, l'escoltisme i les escoles d'estiu de Mallorca propiciaren

un clima favorable a la recuperació de la tradició pedagògica i als contactes amb els moviments educatius del Principat. Al mateix temps, el 1970 comença a impartir-se a Palma el primer cicle de la llicenciatura en pedagogia en la delegació que la Universitat de Barcelona tenia a Palma i, el 1971, s'integrà a la Universitat l'Escola de Magisteri, esdeveniments que donaren un major impuls i suport acadèmic als estudis històrics en general i als d'història de l'educació en especial.

L'organització de la recerca en història de l'educació als Països Catalans amb la restauració de la democràcia

A principis del 1975, per iniciativa de la Junta de Govern del Col·legi d'Advocats de Barcelona, es va prendre la decisió de convocar el Congrés de Cultura Catalana. El Congrés rebé immediatament l'adhesió de diverses personalitats i entitats d'arreu dels Països Catalans. L'objectiu del Congrés era promoure i defensar la cultura catalana i les seves activitats a totes les terres de parla catalana que es varen desenvolupar fins a finals del 1977. J. Monés fou nomenat responsable, juntament amb Marta Mata i Joan Triadú,

de l'Àmbit d'Estructura Educativa del Principat i d'organitzar una exposició de caràcter històric, presentada primerament a Andorra i després a diverses poblacions dels Països Catalans. De l'esperit amb el qual es convocava el Congrés i del ressò que tingué fora del Principat ens en parla una declaració inclosa a la revista *Lluc*, publicada íntegrament en català a Mallorca des del 1968 per l'Obra Cultural Balear:

Per a nosaltres, el Congrés, per a ser de debò un congrés popular de cultura catalana, ha de tenir dues etapes: una d'animació, dinamització i conscienciació popular, que a través d'una àmplia convocatòria i mobilització de comarques, barris i sectors de tots els Països Catalans retorni el concepte i la pràctica cultural, entenent el mot en el sentit antropològic més ampli, a les classes populars, com a creadores i receptores. Només amb aquesta àmplia i ambiciosa intenció dinamitzadora hom es podrà plantejar l'elaboració d'estudis minuciosos sobre la realitat actual de tots els indrets i aspectes dels Països Catalans. En una segona etapa es procediria a l'estructuració, síntesi i estructura de tots aquests treballs, amb finalitats programàtiques de cara al futur.⁹

Més avant continua:

L'exposició freda i prestigiant d'unes investigacions i d'uns coneixements té uns resultats brillants, sens dubte, però és d'eficàcia més que restringida. La utilitat rau en aquest possible lligam dels coneixements i les investigacions amb allò que la nostra realitat, i la voluntat de creació d'una societat futura diferent, exigeix i necessita.

Són paraules que fan palès, pocs mesos abans de la mort del dictador, el sentiment que calia posar la cultura i la recerca al servei d'un projecte de futur que encara era indeterminat i que, per aquest motiu, aconseguia un ampli suport i consens entre els sectors intel·lectuals i les institucions.

Dins el marc del Congrés de Cultura Catalana, i per iniciativa del Seminari d'història de l'ensenyament, es varen convocar el desembre de 1977 les Primeres Jornades d'Història de l'Ensenyament als Països Catalans, a les quals assistiren persones de Catalunya, València i les Balears. Significativament les Jornades es feren a l'Escola del Bosc, primera escola activa pública creada per l'Ajuntament de Barcelona el 1914 i de la qual havia es-

9. TRENCVELL, «La imaginació al Congrés», *Lluc*, núm. 649 (juny 1975), p. 6.

tat directora Rosa Sensat. Com afirma Jaume Carbonell, un dels organitzadors d'aquelles jornades, a la crònica que es va presentar a les segones jornades:

Com a contribució al Congrés de Cultura Catalana, el Seminari d'Història de l'Ensenyament va entendre que calia emprendre una iniciativa d'aquest tipus, on s'alternessin les tasques d'estudi amb les de divulgació. Per això hi convocàrem indistintament, tant els investigadors i especialistes com els mestres i alumnes de qualsevol època. D'aquesta forma hem pogut rebre comunicacions que sistematitzaven algun període o aspecte parcial de la història educativa; d'altres que plantegen qüestions relatives a la metodologia i dificultats de la investigació; i unes darreres que descriuen experiències viscudes pels seus protagonistes.¹⁰

La presentació de ponències i testimonis es complementa amb altres activitats com la projecció de pel·lícules i exposicions. Angeleta Ferrer, filla de Rosa Sensat, presenta i comenta dos documentals que ella mateixa havia filmat sobre les activitats que feien els

nens i les nenes a la Colònia de Can Sorell al Montseny. Es va projectar també el film *Català a l'escola, el CENU*, que havia dirigit Jordi Feliu amb l'assessorament del Seminari d'Història de l'Ensenyament, i el muntatge *Escola i natura* que s'havia fet pels actes de clausura de l'àmbit de defensa del patrimoni natural del Congrés de Cultura Catalana. La mostra gràfica «L'escola a Catalunya: retrobant el passat (1900-1938)», que els organitzadors van exposar durant les Jornades, mostrava els projectes i les realitzacions més senyeres en el camp de l'ensenyament durant aquest període. Amb aquest esperit que combinava la recerca històrica amb la recuperació dels testimonis, el debat sobre metodologia i fonts amb la divulgació i l'anàlisi crítica amb l'admiració per un passat que ara, després de la mort del dictador, es podria recuperar, s'iniciaren les Jornades d'Història de l'Ensenyament als Països Catalans que l'any següent es rebatejaren canviant el nom de *ensenyament* pel de *educació*, i de les quals ja, vint-i-cinc anys després, se n'han fetes setze edicions a distints indrets dels Països Catalans.

10. J. CARBONELL, «Crònica de les Primeres Jornades d'Història de l'Ensenyament als Països Catalans (Barcelona, desembre de 1977)», *Segones Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Departament de Pedagogia de la Universitat de les Illes Balears, Palma, 1978, p. 150.

En aquelles primeres Jornades, Jordi Monés va fer, entre amics, la presentació de la seva obra *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, que acabava de ser publicada. Com es diu al pròleg, era una obra «pensada, en el fons, com a llibre de text o de consulta bàsica per a alumnes de les escoles normals o facultats de pedagogia, als quals no se'ls ha explicat fins avui, o explicat ben poc, l'evolució històrica de la nostra escola».¹¹ Com indiquen les paraules de Jordi Monés: «per aquells anys la nostra història de l'educació començava a tenir cabuda als temaris i als plans d'estudi per a la formació de mestres i dels llicenciats en pedagogia».

Per donar més cohesió als col·lectius i grups que treballaven en història de l'educació arreu dels Països Catalans, el 1980 es va començar a publicar un *Full Informatiu*, que es convertirà en l'òrgan d'expressió de la Societat d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana, que es va crear el 1982 i de la qual Jordi Monés serà president o membre de la Junta Directiva, fins a l'actualitat. La cons-

tant presència de Jordi Monés juntament amb altres membres de l'associació als congressos de la Societat Internacional d'Història de l'Educació afavorí les relacions amb societats afins i la participació en els congressos i les publicacions de la societat catalana d'especialistes d'altres països.

L'expansió de la recerca en història de l'educació als Països Catalans i algunes reflexions finals

Més d'una dotzena de volums de les actes de les Jornades, els fulls informatius de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, quatre números de la revista *Educació i Història* i nombrosos llibres i articles són el testimoni del desenvolupament que ha tingut la historiografia educativa catalana aquests vint-i-cinc últims anys.¹² Sense que ens deixi d'afectar el retrocés generalitzat que aquests darrers anys han tingut les matèries d'història de l'educació als plans d'estudi universitaris, la història de l'educació de Catalunya, València i les Balears gaudeix de posi-

11. J. MONÉS, *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, edicions La Magrana, 1977.

12. Una anàlisi detallada d'aquesta producció la podeu trobar a l'article de J. GONZÁLEZ-AGÀPITO, «La historiografia educativa en Cataluña, Valencia y Baleares», N. de GABRIEL i A. VÍNAO (ed.), *La investigación...*

cions consolidades pel que fa als ensenyaments i al professorat. Amb el suport de la Universitat de Barcelona s'han pogut realitzar trobades periòdiques dedicades a la docència universitària de les nostres matèries i existeixen programes comuns de recerca entre investigadors dels diferents territoris de parla catalana. Un nombre important de socis formen part de la Societat i les Jornades se segueixen fent amb regular periodicitat. Aquesta valoració positiva no ens ha de fer perdre el sentit crític i aquest article, escrit en homenatge a Jordi Monés, és una bona ocasió que no vull deixar perdre, precisament per fer servir el testimoni de la seva aportació a la historiografia educativa catalana com un referent per indicar algunes de les orientacions que han posat de relleu la nostra aportació científica i cultural i que cal tenir presents en el futur.

L'exemple de Jordi Monés ens ha de fer veure que una de les característiques que va donar personalitat a la historiografia educativa dels països de parla catalana i que s'ha mantingut amb més o menys intensitat els últims trenta anys, ha estat el seu compromís amb les problemàtiques educatives de cada moment, la seva capacitat per connectar amb les preocupacions dels educadors i per aportar elements per a la reflexió pedagò-

gica de cada moment. Però a la vegada aquest compromís no ha suposat la subordinació de la investigació històrica a la resolució dels problemes del present. No ha implicat, i Jordi Monés n'és un bon exemple, la renúncia al rigor metodològic i la submissió al presentisme. En aquests moments en què es qüestiona la tasca de l'historiador o més aviat l'aportació que pot tenir el coneixement del passat per al present, no podem renunciar a intervenir en els debats del present amb els referents del passat, sense dogmatismes ni pretensions d'imposar cap veritat ni fórmula màgica. En uns moments en què ens venen ben empaquetats i presentats els tòpics de la renúncia a la pròpia identitat cultural a favor d'una globalització que pot ser alienant, que els valors es dilueixen i es fan relatius d'acord amb preteses raons d'estat o d'un utilitarisme descarat, no es pot deixar de contribuir des de la història a recuperar la memòria col·lectiva i a possibilitar que aquesta sigui realment col·lectiva i no la propaganda d'un determinat grup d'interessos.

En aquests moments, la constatació que la història no pot oferir una interpretació absolutament objectiva del passat, no pot ser un argument per defensar la seva inutilitat. Ni encara que fos acceptable que el passat

no condiciona el present, seria inútil la tasca de l'historiador. En el pitjor dels casos, la recuperació dels testimonis del passat amb les seves contradiccions i incerteses, seria un antidot contra aquest pensament únic que ho fa tot coherent i clar a costa d'esborrar els dubtes i els interrogants. Malgrat que la recuperació de la història fos tan sols un exercici enutjant contra la construcció de veritats absolutes i inqüestionables, que el relat històric ens servís per qüestionar els tòpics i els prejudicis, que presentés la multiplicitat i heterogeneïtat contra la uniformitat, seria una activitat que caldria protegir, una activitat políticament incorrecta que s'hauria de reivindicar. En aquest sentit la història si que pot contribuir a una mundialització que seria el resultat de constatar que existeixen identitats per sota la diversitat i que, a la vegada, el reconeixement de la diversitat i la diferència és la condició bàsica que fa possible la solidaritat i el respecte mutu. Pot plantejar i posar en evidència la complexitat per qüestionar la simplificació que es va introduint en el discurs dominant.

Podria semblar que els historiadors i jo, en aquest cas, apliquem tot el nostre enginy a la defensa corporativa de la nostra professió i aquí és on crec que ha d'entrar un altre dels

compromisos que Jordi Monés ens ha sabut fer veure. La història no és una cosa exclusiva dels erudits, dels estudiosos, dels acadèmics, la recuperació de la història ha de ser un exercici col·lectiu que els historiadors hem de promoure, animar, motivar i, fins i tot, orientar, però sense voluntat de crear un producte exclusivament intel·ligible pels experts i rebutjable quan no respon a les estrictes normes de l'acadèmia. La nostra tasca ha de ser la de donar la paraula als testimonis orals o escrits, fer-los intel·ligibles, propiciar les distintes lectures, desvetllar i evidenciar els silencis, desmuntar els tòpics, aprendre i ensenyar a llegir les noves fonts, fer palesos els canvis i les continuïtats, permetre el diàleg intergeneracional amb els nostres avantpassats propers o llunyans, i contrastar les preteses certes del present amb altres presents del passat.

La història ha de contribuir, doncs, a crear condicions favorables per a la participació cívica, a fer conscients els subjectes que la seva voluntat, opinió i actuació és important per determinar el futur. En aquests moments que es plantegen reformes importants del nostre sistema educatiu, els historiadors de l'educació hem de fer veure als educadors i a tots els que participen en l'actuació educativa, la part de responsabilitat que sempre han tin-

gut en els canvis i en les continuïtats, per evitar que aquesta responsabilitat quedi diluïda en preteses explicacions alienes a la voluntat i als compromisos de les persones. La història ens ha d'ajudar també a comprendre la historicitat de l'escola, la seva relativa modernitat i que és tan sols un més dels instruments de socialització que han tingut les societats. D'aquesta manera es contribuirà a recalcar la importància d'un major compromís de tota la societat en les tasques de formar els futurs ciutadans.

Aquestes tasques i compromisos no ens han de fer perdre de vista una altra de les lliçons que Jordi Monés ens ha donat, la necessitat de contras-

tar les nostres opinions amb la dels especialistes d'altres països, d'estar presents als fòrums internacionals i oberts als nous corrents historiogràfics. La nostra condició de docents ens obliga també a intensificar les xarxes interuniversitàries i a preparar la integració de la història de l'educació en un espai europeu d'educació superior, en el qual ens haurem de plantejar el paper que pot tenir la nostra aportació a l'objectiu d'aconseguir una societat del coneixement i la formació al llarg de tota la vida dels ciutadans. Desig que per dur a bon terme aquestes tasques i continuar amb les iniciades puguem gaudir per molt de temps del mestratge de Jordi Monés.

JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ
DE LA HISTORIOGRAFIA
EDUCATIVA

Els encontres de Jordi Monés amb la història de l'educació a Espanya

Per Julio Ruíz Berrio

Universitat Complutense de Madrid

A l'era de les noves fonts de la història crec que no escandalitzaré cap ànima cànvida si començo les meves reflexions utilitzant una documentació iconogràfica. Més concretament, contemplant i interpretant una fotografia en la qual apareix el professor Jordi Monés, i que parla ben clarament de la seva categoria d'amic obert i cordial que és, i alhora parla de les relacions mútues entre ell i la història de l'educació a Espanya. És una fotografia digital que mostra Monés entre Agustín Escolano i jo,¹ els tres amb l'alegria d'estar aprofitant, una vegada més, un congrés per intercanviar nous enfocaments sobre temes diver-

1. Fotografia feta per la professora Teresa Rabazas, de la Universitat Complutense.

sos, així com per passar una bona estona junts. El congrés en qüestió era el XXII de la ISCHE,² organitzat per les quatre universitats de la Comunitat de Madrid amb docència i investigació en història de l'educació.³ El lloc, exactament, la Universitat d'Alcalá de Henares, on es féu. És cert que podria haver elegit altres testimonis iconogràfics (no es fan actualment memòries de vida o de poblacions basant-se en les fotografies?) amb Jordi Monés entre diversos professors espanyols, però, com que s'ha fet en llocs tan diferents com Oslo o Wolfenbüttel,⁴ per exemple, he preferit l'escenari espanyol d'Alcalá, que té més relació amb l'objectiu d'aquestes pàgines. De totes maneres, que quedi constància que es pot fer una bona biografia del professor Monés a través de les nombroses fotografies que se li han fet, i també de les que ell mateix ha fet en les latituds més imprevistes.

Però, abans d'allunyar-me de la fotografia esmentada, puc recordar que permet una lectura distinta a l'anterior; ja que, en aquells moments, Jordi Monés era president de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de

Llengua Catalana, Agustín Escolano era president de la Sociedad Española de Historia de la Educación, i jo havia estat el primer president d'aquesta societat espanyola. Per tant, el document iconogràfic posa de relleu la germandat, no de tres presidents, sinó del que representen, de l'esperit d'unió i cooperació entre dues societats científiques que encarnen la història de l'educació, esperit mantingut a través de quasi tots els membres d'una i altra societat a través de les dues últimes dècades. En darrer terme, l'esperit de treball conjunt que signifiquen, amb la pretensió d'enriquir-mu, tant científic com humà.

A partir d'aquesta presentació crec que les relacions entre l'obra de Jordi Monés i la historiografia espanyola d'història de l'educació queden situades en les coordenades correctes, i faciliten l'enteniment d'unes quantes dades que oferiré a continuació per documentar la meua tesi. D'aquestes recordaré, en primer lloc, els referents a la seva presència en encontres o seminaris científics espanyols, i, en segon lloc, faré una breu anàlisi sobre la seva obra historiogràfica des de la

2. International Standing Conference on History of Education.

3. Les quatre universitats eren: Alcalá de Henares, Complutense de Madrid, Pontificia de Comillas i la Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED).

4. Alemanya.

5. Viatger sempre amb Teresa, la seva companya, gentil i elegant dama.

perspectiva de les relacions abans esmentades.

És cert que Jordi Monés i Pujol-Busquets és un internacionalista de pro en qüestions d'història de l'educació. Jo mateix —i m'excuso per tornar-me a esmentar— el vaig conèixer personalment en un espai internacional, el del Segon Congrés Internacional de la ISCHE, que tingué lloc a Jablonna-Varsòvia, en 1980.⁶ Però també ha estat sempre interessat per la memòria de l'educació a Espanya, entre altres raons per la gran preocupació que tot historiador té per la situació actual de la temàtica en què treballa en aquest cas, l'educació, així com per la possibilitat d'actuar amb serios coneixement de causa en el futur immediat d'aquesta. El cas és que el currículum de Monés ens mostra diversos índexs que revelen l'interès que diem. D'aquests n'hi ha dos que considero molt significatius en aquest sentit. L'un, el seu primer treball conegut sobre historiografia de l'educació, els apèndixs a la *Historia de la edu-*

cación d'Atkinson i Maleska, obra sobre la qual després tornaré a parlar; el primer d'aquests apèndixs està dedicat precisament a la història de l'educació espanyola. L'altre, que és membre de la Societat Espanyola d'Història de l'Educació des de l'any 1992⁷ fins avui, la qual cosa parla ben clarament tant de la seva independència intel·lectual com del seu compromís de col·laboració i cooperació.⁸

Juntament amb aquestes dues constatacions, crec oportú recordar la participació de Jordi Monés en alguns congressos que tingueren lloc a l'Espanya que s'expressa en altres llengües que la catalana. Aquest seria el cas del V Congreso Internacional de Historia de la Educación, organitzat per la Universitat de Salamanca i la Societat Espanyola d'Història de l'Educació, centrat en el tema «Educación superior y sociedad. Perspectivas históricas / Higher education and society. Historical perspectives»; del Simposium Internacional de Historia de la Educación y de la Cultura sobre la Ilus-

6. Ell havia assistit l'any anterior al Primer Congrés, mentre que jo no ho vaig poder fer per impediments de salut.

7. No és casualitat que esperés a ingressar-hi fins que la Sección de Historia de la Educación, que pràcticament treballava de manera autònoma des de la seva fundació en 1979, sense subvencions ni cap tipus d'ajudes o directrius, s'independitzà totalment de la Sociedad Española de Pedagogía.

8. Com ell, hi ha molts altres professors de l'àmbit cultural català que pertanyen a l'esmentada Sociedad Española, de la mateixa manera que hi ha altres professors d'àmbit castellà que són membres de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, com jo mateix, que tenc l'honor de pertànyer-hi des de 1983.

tració, organitzat pel Ministeri d'Educació i Ciència, que tingué lloc a Madrid l'any 1988; el del Simpósium Internacional sobre Educación y Cultura en Conmemoración de la Revolución Francesa, que es va fer a Madrid, organitzat per la Universitat Nacional d'Educació a Distància i la Universitat Complutense de Madrid, en col·laboració amb la Societat Espanyola d'Història de l'Educació; o el del que ja hem dit al principi, el XXII Congreso Internacional de Historia de la Educación, celebrat a Alcalá de Henares el 2000, i que girà entorn del tema d'«El libro y la educación / Books on Education».

En un plànol diferent es pot «registrar», també, la presència del professor Monés, com ara a les activitats científiques diverses dutes a terme fora del Principat de Catalunya.⁹ Seria el cas d'alguns cursets, seminaris, taules rodones, conferències, etc., organitzats pel Centre d'Investigació i Documentació Educativa, la Universitat Nacional d'Educació a Distància, el Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de València, la Universitat Complutense, l'Escola Universitària de Formació de Professorat d'Educació General Bàsica de Pamplona, o bé organitzats en escoles d'estiu, com les

d'Aragó o Sevilla, de vegades per comunicar els seus coneixements històrics i d'altres per donar a conèixer els seus punts de vista sobre problemes educatius actuals.

Si observem conjuntament els congressos anteriorment ressenyats, així com els cursos, cursets i conferències, podem constatar, fàcilment, una presència contínua de Jordi Monés en l'àmbit nacional. Unes vegades cercada per ell mateix, com ocorre amb els col·loquis,¹⁰ i d'altres reclamada per distintes institucions universitàries des de diverses parts d'Espanya. Cosa que indica tant un coneixement nacional dels mèrits professionals del professor Monés, com una magnífica valoració d'aquest, del seu magisteri, dels seus sabers i dels seus punts de vista en molts àmbits pedagògics professionals d'Espanya, raó per la qual s'ha anat sol·licitant la seva participació.

La contribució del professor Monés a la historiografia de l'educació a Espanya

Sota aquest epígraf, crec que es poden imaginar diverses i distintes aporta-

9. Recordem que existeix, també, a l'Estat espanyol, un altre principat, el d'Astúries.

10. Certament, tots internacionals.

cions de Jordi Monés a la memòria de l'educació espanyola i a la historiografia espanyola sobre educació, ja que no es tracta de tenir en compte únicament les seves publicacions en castellà, o sobre temes historicoeducatius espanyols, sinó també les aportacions més destacades a la comunitat científica espanyola d'història de l'educació o la recepció de les seves investigacions i enfocaments per part dels seus col·legues.

Comencem per l'apartat de les publicacions que versen sobre una temàtica historicoeducativa relativa a Espanya en general. La més àmplia d'aquestes és l'apèndix «La educación en España», unit a l'edició en espanyol de l'obra de Carroll Atkinson i d'Eugene T. Maleska *Historia de la educación*.¹¹ No cal dir que prescindeixo aquí del caràcter innovador de l'obra nord-americana que Monés ajudà a traduir, ja que s'analitza, especialment, la dimensió internacional del nostre homenatjat. I, a continuació, vull recordar que aquest apèndix figura al capdavant d'un conjunt de quatre; els altres tres estan dedicats a l'educació a l'Amèrica Llatina, a Mèxic i a l'Argentina. A més, és el més extens de tots, ja que ocupa un total de quaran-

ta pàgines de les vuitanta-vuit que suposa el total dels quatre. S'estructura en vuit apartats, i es dedica més d'un vint per cent de l'extensió de l'apèndix a «L'educació romana a Espanya», «L'ensenyament islàmic» i «L'educació a l'Espanya cristiana»; un seixanta per cent a l'edat contemporània, que desenvolupa en els apartats de «L'educació a l'Espanya moderna i contemporània», «L'educació lliure», «L'ensenyament oficial» i «L'ensenyament a Catalunya», i gairebé un altre vint per cent a «L'educació a Espanya en els darrers anys». Aquesta monografia històrica, efectivament, no és un llibre, però hi podem apreciar ja les bones maneres de fer història que caracteritzen Jordi Monés. Predomina l'atenció a les institucions i a les doctrines pedagògiques, però sense oblidar altres elements de la realitat escolar; a més, s'oblida dels cànons manualístics habituals a l'Espanya d'aquell moment per enfocar l'evolució de la problemàtica educativa des de l'atalaia de la ideologia i les exigències socials. Tot i que els tipògrafs de l'editorial el traeixen de tant en tant, molts estudiants i professors de l'Espanya de llavors consultaren la monografia amb interès màxim quan feia

11. C. ATKINSON i E. T. MALESKA, *Historia de la educación*, traducció de J. MONÉS i R. GRIÑO, Barcelona, Martínez Roca, 1966.

una incursió sistemàtica sobre els problemes de l'ensenyament a l'Espanya del seu temps, i que arribava fins on la censura franquista li podia permetre. Pel que fa als altres tres apèndixs, que crec que cauen fora de les meves reflexions en aquest moment, sí que vull deixar palesa l'equilibrada estructuració d'aquests, basada en el model de l'era colonial, el període de transició, l'era d'estats sobirans i la situació de les darreres dècades.

També ocupa un lloc important en l'apartat de llibres l'extens capítol de Jordi Monés sobre «Algunas reflexiones sobre el ideario escolar y la proyección educativa de los ilustrados españoles»,¹² en què, primer, critica la bibliografia existent fins a aquell moment entorn de l'educació en la Il·lustració per exigua, per projectar-se des de la història de la cultura fins a la de l'educació, per estar dominada pels problemes educatius de les elits com és el cas de les universitats, per partir d'entorns sociopolítics quasi amb ex-

clusivitat. I, després, fa una valuosa proposta d'estudis que relacionen la Il·lustració amb la història de la ciència i els aspectes socioeconòmics «directament i indirectament imbricats en el tema», defensa l'observació de la Il·lustració com un fenomen uniforme i plural per detectar els buits existents en la bibliografia en el període il·lustrat, i recomana l'anàlisi de les posicions dels constitucionalistes i liberals davant l'educació, tant en l'era isabelina com en la Restauració, considerats com a epígons d'aquesta Il·lustració.

Quant a la producció de publicacions científiques el professor Monés té uns quants articles sobre l'educació espanyola en el passat històric o en el recent, com «La Ilustración en España. Algunas precisiones sociolingüísticas sobre la escolarización»,¹³ «La educación preescolar en España desde el final de la Guerra Civil hasta los años sesenta»,¹⁴ «La Ley general de educación. La administración educativa»,¹⁵ «La educación en España en el

12. Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Colección Seminarios, núm. 24, 1988.

13. *Revista de Educación*, número extraordinari (1988): *La educación en la Ilustración española*, p. 421-441.

14. *Historia de la educación*, vol. 10, 1991, p. 155-185.

15. *Revista de Educación*, número extraordinari (1992): *La Ley general de educación veinte años después*, p. 131-192.

siglo XX»¹⁶ o l'apèndix «Francisco Giner de los Ríos», a la revista *Cuadernos de Pedagogía*.¹⁷ En aquest darrer cas, a través de les tres pàgines que li reserven del col·leccionable, s'ha de destacar la magnífica síntesi que fa del pensament pedagògic del seu autor i de la seva influència en l'educació del seu temps,¹⁸ en què recorda que:

[...] dado que los hombres de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) no aspiraban únicamente a formar la inteligencia, sino también a formar el carácter, educar la sensibilidad artística y fortalecer el cuerpo, sus intereses educativos abarcan *diversos* campos... [siendo] los más significativos: la libertad en la educación, la educación moral, la educación social, la formación intelectual, la educación física y la educación estética.¹⁹

D'aquesta manera ofereix una mostra inequívoca del gran coneixement que posseeix de la història de l'educació espanyola, i situa Giner en el lloc, important, de la pedagogia contemporània que estrangers i es-

panyols li concedeixen, mal que s'hi esforcí qualche autor que rivalitza en el segle XXI amb autors de seixanta anys endarrere, quan la postguerra enterbolia la crítica serena i objectiva.

Però, com ja vaig anunciar al principi d'aquesta part, la contribució de Jordi Monés a la història de l'educació a Espanya no s'esgota en el tractament de temes educatius no específicament catalans amb independència que estiguin escrits en català o en una altra llengua, sinó que comprèn també el magisteri exercit a través de les investigacions i els estudis centrats en l'evolució educativa a Catalunya. La millor prova d'això entenc que són les referències al nostre autor i a la seva obra que apareixen en historiadors de l'educació castellanoparlants, i que, tot i que no hagi fet alguna correcta anàlisi quantitativa, sí que deixen entreveure que són menys nombroses les que es relacionen amb les seves publicacions en castellà o sobre tema espanyol, en general, que les que avalen sabers històrics sobre el desenvolupament de la cultura escolar catalana.

16. *Cuadernos de Pedagogía*, número monogràfic (1999): *La educación entre dos siglos*, p. 12-33.

17. *Cuadernos de Pedagogía*, col·leccionable núm. 4 (2000): *Pedagogías del siglo XX*.

18. És la labor que jo he denominat *regeneració nacional* i que, usant els mateixos termes de Giner, podríem qualificar de *redempció nacional*. Vegeu el meu article J. Ruíz BERRIO, «Penseurs de l'éducation: Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)», *Perspectives* (UNESCO), vol. XXIII (1995), núm. 3-4, p. 87-88 i 557-572. [En espanyol, p. 575-590]

19. *Cuadernos de Pedagogía*, col·leccionable: *Francisco Giner de los Ríos*, p. 2.

D'entre aquestes, fins i tot, m'atre-
viria a destacar-ne unes quantes, però
em limitaré a enumerar temàtiques
per a les quals es consulta l'historia-
dor de Badalona. Entre altres, la peda-
gogia llibertària de Ferrer i Guàrdia,
l'obra educativa de la Junta de Comer-
cio de Barcelona (1769-1851), el pensa-

ment escolar i la *renovació pedagògica*
(1833-1938), l'escola catalana sota el
franquisme, l'Escola Normal de Barce-
lona (1845-1972), les escoles professio-
nals municipals (1890-1910) o els seus
articles sobre pedagogs del primer
terç del segle xx, com Martí Alpera o
Rosa Sensat.

JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ
DE LA HISTORIOGRAFIA
EDUCATIVA

Jordi Monés i l'estudi dels corrents educatius

Per Antoni Tort

Universitat de Vic

La història contra els eslògans

L'evolució actual de l'educació en el nostre entorn posa en relleu la necessitat i la importància de conèixer la història i l'evolució dels corrents educatius. Aquesta afirmació sembla sobrerera perquè ens trobem en una revista d'història de l'educació i persones més qualificades que el qui escriu poden aportar elements de reflexió sobre la qüestió. De fet, aquesta mateixa revista, en un número anterior, ja va dedicar el seu «monogràfic» al paper de la història de l'educació. Tanmateix, cal insistir en la rellevància de la història de l'educació tal com la remarcava Durkheim, aviat farà cent anys, quan s'adreçava, en la seva lliçó

inaugural d'un curs per a opositor càtedres de l'ensenyament secundari:

Només la història pot penetrar més enllà del revestiment superficial que recobreix el sistema educatiu en el present; només la història en pot fer-se l'anàlisi; només ella pot mostrar amb quins elements està format, de quines condicions depèn cadascun d'ells, de quina manera s'han estructurat els uns amb els altres; només la història, en suma, ens pot presentar el llarg encadenament de causes i efectes del qual és la resultant.¹

Avui, la consolidació dels sistemes educatius en el món occidental i la demanda social d'educació que ha crescut a tot el món d'una manera generalitzada, han comportat el plantejament d'interrogants sobre la veritable eficàcia dels aparells escolars; uns interrogants lògics, però que sovint obvien la inevitable i constant potencialitat conflictiva que caracteritza, *per se*, l'educació de masses. És per això que la història de l'educació és més necessària que mai. Malauradament, però, estem assistint a una deshonesta mistificació del que han estat els corrents educatius del segle xx, en

benefici d'una instrumentalització que faciliti la justificació de determinades mesures legislatives o plantejaments polítics i que permeti la crítica a altres propostes i lleis dels adversaris polítics.

Podríem posar-ne tres breus exemples. El primer podria ser la reiterada i intensa publicitat que es va fer sobre el caràcter progressista d'una reforma com la de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu. El professor Miguel Angel Pereyra, en la línia d'autors anglosaxons com Popkewitz, Meyer o Werner, ha analitzat aquesta utilització apologètica dels eslògans per a reforçar l'anomenada *reforma educativa*, una utilització que, tanmateix, es pot generalitzar a les diferents i successives reformes governamentals ací i més enllà de les nostres fronteres:

Las más de las veces las reformas educativas de nuestra época se convierten en una retórica más bien vacía a pesar de presentarse saturadas de un desquiciado sistema de eslóganes o conceptos crepusculares de contenido pretendidamente atractivo para el profesorado y la ciudadanía en general, sus destinatarios.²

1. E. DURKHEIM, *Educació i sociologia*, Vic, Eumo, 1991, col·l. «Textos Pedagògics», núm. 27.

2. M. A. PEREYRA, «La jornada escolar y su reforma en España: Un marco de comprensión», a *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid, Akal i Universidad Internacional de Andalucía, 2002.

Un altre exemple és l'apel·lació constant i abusiva de la tradició pedagògica catalana com a paraigües i comodí per a qualsevol situació educativa que es produeix a Catalunya. A l'hora de justificar determinades mesures administratives o a l'hora de justificar, precisament, la manca d'adopció de mesures. A l'hora de justificar bons o mals resultats estadístics, a l'hora de parlar de la formació de mestres. Hi ha un escut que es diu *tradició* o *renovació* pedagògica catalana. A banda de la innegable importància de les aportacions de mestres, pedagogs i escoles sobretot al primer terç de segle, no és menys cert que les al·lusions a la tradició pedagògica catalana apareixen sempre amb un gran pes retòric que evita d'aprofundir en realitats concretes. De fet, ja és simptomàtica aquesta al·lusió a una única tradició. Ara fa alguns anys, Emili Teixidor alertava en forma de pregunta sobre aquesta invenció monolítica i totalitzadora: «què entenem per tradició pedagògica catalana: la de Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna, o la de la Mare Vedruna o a la de les Religioses Dominiques de l'Anunciata?».

En els darrers temps, aquesta instrumentalització mediàtica i política dels corrents educatius ha superat tots els llindars imaginables. És el ter-

cer exemple: la suposada recuperació de la «cultura de l'esforç», perduda per culpa d'un suposat experimentalisme pedagògic, o per culpa d'una pedagogia deixatada i tova, fruit de l'Escola Nova i accentuada pels suposats excessos dels anys seixanta. Estem davant la instrumentalització publicitària per part de l'actual Govern de l'Estat d'unes determinades percepcions de la pedagogia i dels seus diferents corrents contemporanis amb la finalitat de justificar una nova llei, i que amaga la incapacitat cultural per a aprofundir i renovar el paper que les institucions educatives han de tenir en les nostres societats postindustrial. S'identifiquen determinats corrents pedagògics contemporanis, amb falta d'exigència i fluïdesa formativa i es valora molt superficialment la seva possible incidència en la crisi de les nostres aules. La construcció del mite d'una educació progressista (de quina deuen parlar?) com a sinònim d'incapacitat, facilita que s'obviï l'aprofundiment sobre quins són els valors hegemònics en la societat actual. I així, mentre s'exigeix —més aparentment que altra cosa— l'esforç a les institucions educatives i als seus membres, mestres i alumnes, es potencia amb el diner públic el consum incontrolat i l'*entertainment* fins a límits insospitats, fora de les aules.

Ens trobem, doncs, davant la sacralització o la demonització (segons el moment polític i el color dels governs) de conceptes com «reforma educativa», «escola nova», «renovació pedagògica catalana», «pedagogies progressistes»... Una forma de crítica acontextualitzada dels corrents pedagògics que no deixa de ser una forma d'ideologització tant o més severa que la que es pretén qüestionar quan es jutja, per exemple, la pedagogia antiautoritària o la desescolarització. «És això el que jo anomeno *nominalisme*, o millor encara: *fetitxisme dels noms*, i que, al meu entendre, és una idolatria ideològica», diu un personatge de Thomas Mann.³

Els estereotips, els eslògans i la retòrica substitueixen la història, l'anàlisi contextualitzada, la pedagogia comparada. Els aspectes significatius dels missatges que es transmeten sobre l'educació ho són en funció del seu caràcter de tòpic i per la seva redundància, són formes caricaturals d'una determinada representació social, les quals permeten construir una realitat versemblant que preval i és acceptada sense gaire reflexió ni discussió. Tal com els filòsofs frankfurtians van remarcar, l'opinió pública es

construeix a partir d'imatges extretes d'«universos imaginaris» i ací l'experiència biogràfica hi té molt a dir. Tot-hom ha passat per l'escola; per tant, la utilització d'imatges escolars opera fàcilment en aquesta construcció d'imaginari social, d'una manera lleugera i entenedora. Estem davant de processos retòrics amplificats per les maquinàries de la publicitat institucional. És obvi que el poder juga les seves cartes i sempre ha estat així. Com ha assenyalat Aracil, partint de Plató:

La retòrica, a diferència de la dialèctica, és essencialment unilateral: és la persuasió, que utilitza les aparences per inculcar una opinió *preconcebuda*. La dialèctica és heurística, mentre que la retòrica és dogmàtica i implica una desigualtat essencial entre el persuasor i els persuadits. El persuasor controla la situació i guia els persuadits. La relació entre ells és complementària i *desigual*. La credibilitat del persuasor pot consistir en definitiva en la credulitat dels persuadits. I, en tot cas, la retòrica és sempre qüestió d'opinions i aparences, en un nivell superficial, lluny de qualsevol veritat profunda.⁴

Totes aquestes consideracions no deixen de palesar una preocupació so-

3. T. MANN, *El doctor Faustus*, Barcelona, Edicions 62, 1992, col·l. «MOLU», núm. 63.

4. Ll. V. ARACIL, *Dir la veritat*, Barcelona, Països Catalans, 1983.

bre aquesta mistificació de la història del pensament i de les pràctiques educatives per finalitats polítiques que, tanmateix, no hauria de sorprendre. Probablement el més preocupant és que aquestes construccions amb forma de eslògans trobin el suport en el que podríem definir elits del camp cultural. Tot i que tampoc cal fer-se moltes il·lusions: fa algun temps, la revista holandesa d'història *Historisch Nieuwsblad* va examinar els parlamentaris d'aquest país amb un examen sorpresa de finals de primària sobre la història holandesa. La mitjana que en va resultar va ser d'insuficient. Una tercera part no el va voler fer. I només un sol parlamentari va fer-lo sense errors. Vista la situació hom desitjaria que les crítiques a les mancances pel que fa a bagatge cultural dels nostres nois i noies, sense deixar de ser certes, tinguessin més en compte el context social i cultural en el qual vivim i que afecta tot el conjunt de la societat. El desconeixement sobre els corrents educatius del segle xx és encara més gran i es fa en sectors que justament apelen a l'humanisme i a la vigència dels clàssics i, a la vegada, consideren que són les pròpies aportacions de la pedagogia les causants de la crisi edu-

cativa, del fracàs escolar i del desconcert docent. Es critiquen les noves pedagogies que és com si es critiqués l'art contemporani en el seu conjunt. Podríem dir que hi ha una «hostilitat dels mandarins», per fer servir els termes d'Isambert-Jamati, respecte del reformisme pedagògic?:

Els membres de l'elit intel·lectual sembla que tinguin un doble sistema de referència quan evocuen les funcions de l'escola avui: tenen una concepció poc reconeguda, però profundament ancorada en la seva convicció, segons la qual l'escolaritat de l'elit no sabria ser la mateixa que aquella de masses: la primera ha de llançar les bases d'una cultura de distinció i de legitimació, més particularment inculcant un ús refinat del llenguatge per a preparar a rebre dignament l'herència cultural; la segona ha de proporcionar instruments útils, d'entre els quals la capacitat de comunicació amb un llenguatge clar i precís. Així, com que es tracta de l'escola elemental, es revolten contra la reforma⁵ amb arguments ben diferents segons el públic al qual es dirigeixen. Paral·lelament, plantegen sovint una concepció molt més allunyada de la realitat, però prenent pel mot la ideologia del bé comú i de l'escola per a tots.⁶

5. Es refereix a la reforma ortogràfica de la llengua francesa.

6. V. ISAMBERT-JAMATI, *La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, CNRS. ATP, núm. 14, 1977.

Aquestes anàlisis fruit de les recerques de la sociòloga francesa fa més de trenta anys, segueixen, en bona part, vigents avui, en el nostre entorn més immediat. Aquesta dificultat de conciliar visions contràries sobre l'educació i el desconeixement sobre l'evolució dels corrents educatius, les seves teories i experiències, provoquen el reforçament de tòpics sobre un passat pedagògic que, finalment acaben essent amplificats per la conversió interessada dels tòpics en eslògans.⁷

Probablement calgui fer un esforç més gran i insistir més en la vinculació entre la història del pensament pedagògic amb la resta de camps del saber i de la cultura en cada moment històric. L'evolució de les idees i les pràctiques pedagògiques es presenten massa sovint, desubicades de l'entorn cultural, intel·lectual, artístic en el qual aquelles s'han desenvolupat. Quan hi ha una certa contextualització, es troba molt centrada fonamentalment en les coordenades bàsicament polítiques i s'ignoren aquelles altres connexions culturals tan vitals per entendre la gènesi, el desenvolupament i l'esllanguiment o la desaparició de propostes i expe-

riències pedagògiques. De la mateixa manera, quan es fan històries, balanços i panoràmiques des del pensament literari, filosòfic o artístic, les qüestions educatives hi tenen poca presència, i es reforça la connotació de l'escola com un àmbit aïllat del seu entorn, la qual cosa és tan poc certa com impossible. Fa poc he tingut ocasió de veure dues exposicions, l'una sobre Hans Arp i l'altra sobre Kandinsky, i en ambdues s'hi palesaven les connexions amb el pensament educatiu de l'època. En la primera, es recordava com Arp va fer el mural d'entrada de l'escola Pestalozzi de Zuric, a instàncies del director de l'escola. En la segona exposició, duta a terme a Barcelona fa poques setmanes, un film remarcava la influència de Rudolf Steiner en el pensament i l'obra de Kandinsky. Es podrien posar molts exemples, però no són connexions que es tinguin gaire en compte i es focalitza excessivament l'anàlisi dels corrents educatius en el sistema escolar, en un sentit més aviat restrictiu.

De la mateixa manera, i per una concepció ben arrelada, però a la vegada arcaica, de manual escolar, els corrents educatius continuen veient-

7. Per a trobar-hi una argumentació més extensa que no pas aquestes breus pinzellades vegeu A. TORT, *Opinions públiques sobre l'educació*, Barcelona, CEAC, 1997.

se des d'una perspectiva molt lineal com si un vingués, de forma consecutiva, darrere d'un altre. I, en canvi, hi ha encreuaments, coincidències i diferències en funció dels condicionants socials, geogràfics, polítics. Per exemple, la formulació de les teories de la desescolarització, de les teories de la reproducció, l'auge de la pedagogia institucional a França, l'èxit de Summerhill, l'aparició dels treballs de Freire, els treballs de Stenhouse són propostes molt properes en el temps. Cada període històric pot encabir propostes semblants i, a la vegada propostes gens properes. I no cal dir que, si baixem a la pràctica concreta de les institucions, un mateix moment pot presentar contrastos ben evidents: al nostre país, als anys seixanta, mentre es desplegaven escoles renovadores en català, en la mesura que eludien la vigilància governamental, a tres carrers de distància o a dues illes de cases, una altra escola mantenia un règim duríssim de repressió i càstig i es continuaven cantant himnes feixistes.

Descontextualització cultural, linealitat i simplificació són, encara, dèficits que llasten les visions històriques de les idees i les institucions educatives. I això provoca que també les

innovacions pedagògiques elogiabls siguin vistes com el resultat només de l'empenta d'alguna personalitat singular. I que les reformes que es critiquen siguin el resultat d'uns buròcrates anònims, membres d'un aparell administratiu fantasma, situat fora de la realitat i disposat a convertir tot-hom en ignorant. De la mateixa manera, si el que convé és reivindicar un passat gloriós s'embolcalla un conjunt de fets i persones en una sola bandera, sense gaires matisos, sense contextos.

També cal dir que, en el fons hi ha la dificultat de delimitar clarament els contorns i l'eficàcia de les innovacions educatives que s'han anat produint al llarg del temps. Com ha escrit Meirieu,

La noció mateixa de «doctrina pedagògica» no pot ser sinó una aproximació conscient a la seva fragilitat i al caràcter precari de les seves afirmacions. Els més grans (Pestalozzi i Freinet, Makarenko i Dom Bosco, Korczak i Tolstoi) no han dit una altra cosa, i molt sovint han confessat el desfàsament irreductible entre les formalitzacions necessàries per a comunicar el seu pensament i el seu «pensament en actes» encarats a situacions educatives concretes.⁸

8. Ph. MEIRIEU, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.

La complexitat del fet educatiu, imbricat en el context social, no permet classificar l'èxit o la rellevància de determinades experiències pedagògiques com si fossin invents, xips funcionals, tecnologia.

Malgrat, doncs, que ens trobem en l'edat de la deslegitimació i l'empirisme precipitat, en paraules de Lyotard, o precisament per aquest motiu, necessitem més que mai la història de l'educació per atenuar els efectes de la instrumentalització citada. El coneixement dels diferents corrents educatius vinculats als seus contextos ha de permetre una millor comprensió de les transformacions que viu l'educació i la societat contemporànies. Com ha escrit encertadament António Novoa,

[...] nao se trata de «tirar lições» de forma directa, das experiencias passadas, dado que mesmo projectos idénticos, seriam necessariamente diferentes, poi diferentes sao os contextos de realizacao. Trata-se, sim, de compreender a especificidade de cada caso e apolíti razões do seu suceso ou fracasso; esta compreensao, é de *per se*, uma fonte importante de reflexao para os reformadores educativos.⁹

Monés i els corrents educatius

Probablement, si les aportacions de Jordi Monés per situar els processos i els corrents que han dibuixat l'estat actual de l'educació avui fossin més conegudes i reconegudes, el panorama seria una mica millor. Perquè al costat del seu vastíssim coneixement dels corrents educatius, cal afegir-hi una gran habilitat de síntesi, per fer-se entendre, i una clara voluntat de connectar l'educació amb el conjunt de la societat. En la seva pròpia autopresentació com a historiador de l'educació ja deixa ben clara la seva voluntat de situar l'educació en els marcs més generals que permetin explicar i contextualitzar millor els processos educatius i els avenços pedagògics:

Des dels anys seixanta, partint d'una certa base històrica de caràcter general, em dedico a l'estudi i a la recerca de la història del pensament educatiu i de la trajectòria de les institucions escolars i culturals catalanes, intentant vincular l'escola amb la realitat social, política, cultural, etc., tal com s'ha concebut arreu del món la història de l'educació, és a dir, com a

9. A. NOVOA, «Apontamentos para a história da História da Educação», a *La formació inicial i permanent dels mestres*, Vic, Eumo, col·l. «Documents», núm. 28. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans celebrades a Vic el novembre de 1997.

disciplina globalitzadora. Sense ésser-ne massa conscient, m'incorporava en certa manera com a pioner, als nous corrents impulsats primordialment des dels països anglosaxons, ara fa aproximadament uns trenta-cinc anys. A partir d'aquests anys, doncs, m'interesso per la història de l'educació, des de diversos vessants: pedagogia, política educativa, sociologia de l'educació, etc., incorporant a més en el meu camp de treball sempre amb visió interdisciplinària, la història de la ciència i la història de la tècnica.¹⁰

D'altra banda, les aportacions de Monés han estat fetes sempre des d'una posició molt ponderada sense adulacions innecessàries, amb una distància molt saludable envers els grans noms i dels no tan grans, de la història del pensament i les institucions educatives, i amb una dosi de sentit crític que, justament, ell troba a faltar sovint: «M'adono d'un buit important de la nostra bibliografia; em refereixo a l'estudi de les institucions i dels homes que varen canviar el nostre món pedagògic [...], però amb més sentit crític i des de la nostra perspectiva».¹¹ Això ho assenyala Monés en el pròleg a l'edició del volum de «Textos

Pedagògics» d'Eumo Editorial dedicat a Alexandre Galí i que, juntament amb el dedicat a Montessori, eren els dos primers títols d'una col·lecció que vol continuar editant les obres més representatives de la «paideia» que s'ha anat configurant des dels inicis del nostre món. Aquesta voluntat crítica és, doncs, tota un declaració d'intencions significativa del Monés assessor (significativa per tractar-se de Galí i en els primers volums de la col·lecció) i prologuista també de Spencer i Condorcet.

Com a director de la col·lecció, en la seva segona època, puc remarcar la seva actitud crítica, sàvia, però, a la vegada, tranquil·la, gens esbiaixada per qüestions ideològiques; sense que això sigui un sinònim d'asèpsia intel·lectual o que no tingui les seves simpaties per uns determinats autors (per Condorcet, per exemple, o així em fa l'efecte). És un assessorament utilíssim i també desinteressat, d'una gran disponibilitat, lluny d'encasellaments acadèmics. La seva extraordinària trajectòria com a historiador de l'educació fora de l'acadèmia li ha portat, de ben segur, més d'un problema, però també ha afegit, a partir del

10. Extret del currículum vitae de Jordi Monés i Pujol-Busquets, *Dades personals, acadèmiques i professionals*, octubre 2000. Document multicopiat.

11. Vegeu «Llunyania i proximitat de Galí», pròleg a A. GALÍ, *La mesura objectiva del treball escolar*, Vic, Eumo, 1984, col·l. «Textos Pedagògics», núm. 12.

seu coneixement profund dels corrents educatius, una gran flexibilitat a l'hora d'opinar, valorar, jerarquitzar i prioritzar sobre experiències, personalitats i idees. Una flexibilitat i una polivalència que li permet moure's amb desimboltura tant en les visions panoràmiques, en l'anàlisi dels paisatges de les idees que es van succeint, com en les monografies de centres i institucions concretes on de ben segur també l'ha ajudat la seva formació científicotècnica. Perquè, ja des dels seus primers treballs, com *Problemes polítics de l'ensenyament* (Barcelona, Nova Terra, 1967), Jordi Monés explicita les dificultats de lligar els enfocaments «macro» i «micro» en l'estudi de l'educació, però també la necessitat de fer-ho, d'afrontar tant les anàlisis generals com les monografies específiques perquè la qualitat de l'escolarització es concreta en una altíssima varietat de contextos i no sempre els discursos i les idees prenen cos coherentment en les pràctiques escolars. Jordi Monés ha ofert dades de gran relleu sobre institucions concretes, sempre amb rigor, amb molta fidelitat a les dades documentals existents,

tot i la dificultat que implica la seva recollida en el nostre àmbit. L'abast dels canvis de caràcter macroeducatiu en el terreny de la pràctica escolar és una qüestió difícil de contestar, ha escrit Jordi Monés:

Les informacions de tipus qualitatiu que podem recollir són, en general, molt fragmentàries, amb la qual cosa se'ns fa difícil conèixer amb una certa profunditat el funcionament dels centres docents considerats en el seu conjunt i en la majoria dels casos individualment, especialment en comparació amb els períodes anteriors.¹²

En qualsevol cas, Monés ha excel·lit en aquesta tasca i avui no és possible abordar el coneixement de la història de les idees i de les institucions educatives sense la seva figura. Estic segur que les nombroses publicacions, recerques, estudis i monografies del nostre historiador ens ajuden i ens ajudaran a discutir sense complexos sobre el llegat pedagògic dels diferents corrents educatius, però des del coneixement rigorós i no pas des de la superfície.

12. Aquest fragment forma part d'una introducció de Jordi Monés escrita per a la publicació sobre una escola que ha romàs inèdita perquè no va agradar als qui l'havien encarregat, probablement perquè era poc laudatòria.

JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ
DE LA HISTORIOGRAFIA
EDUCATIVA

La dimensió i presència internacional de l'obra de Jordi Monés

Per Antonio Viñao

Universitat de Múrcia

El viatger arriba cansat. Són quasi les nou del vespre. Ha sortit de casa seva el dia abans, ha passat la nit a Budapest i, aquest mateix dia, no sense dificultats per entendre i fer-se entendre a qui despatxava els bitllets, ha agafat un tren cap a Pécs —la ciutat de Vasarelli, de la qual només recorda la seva esplèndida sinagoga. Era allà, el dia següent al matí, on tenia lloc un congrés internacional d'història de l'educació, en el qual havia de presentar, en anglès —un idioma que no dominava suficientment—, un treball sobre les relacions educatives entre Espanya i Anglaterra a través de l'exili liberal del primer terç del segle XIX. Quan el viatger, cansat i sense sopar, arriba a l'hotel, algú li diu que haurà

de compartir habitació amb un altre col·lega espanyol que vingué abans que ell i que, cansat i amb son, ha decidit colgar-se. El viatger no recorda en aquest moment, quan narra la història, si oblidà demanar qui era aquest col·lega, aquell amb qui conviuria els pròxims dies, o si no li ho varen saber dir. Sí que recorda que, quan entrà a l'habitació, amb el llum apagat, observà que algú, més aviat una ombra que no tenia identificada, dormia al llit proper a l'entrada. Recorda avui, també, haver deixat la maleta, haver sortit a sopar, haver tornat i, tot a les fosques, haver-se colgat, i en despertar al matí següent comprovar que el seu company d'habitació era Jordi Monés.

Quan Jordi Monés acudí al IX Congrés de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) que tingué lloc a Pécs (Hongria) en 1987 —del qual no li fou gens fàcil tornar a causa de la pèrdua no sé si del passaport o del visat d'entrada—, ja era un assistent assidu a aquests congressos. Havia estat un dels pocs espanyols que havia assistit al Primer Congrés de la ISCHE que, uns quants anys abans, en 1979, havia tingut lloc a Lovaina. Des de llavors, amb l'única interrupció de l'any 1986, assistiria als de Jablonna (1980), Sèvres (1981), on ens coneguérem, Budapest

(1982), Oxford (1983), Wolfenbüttel (1984) i Salamanca (1985). Després del Congrés de Pécs, en 1987, acudiria als d'Oslo (1989), Zuric (1991), Barcelona (1992), del qual, juntament amb Pere Solà, fou organitzador, i Alcalá de Henares (2000).

Jordi Monés seria, doncs, un dels pocs historiadors de l'educació d'aquest país —a més de Julio Ruíz Berrio, Pere Solà i Federico Gómez Rodríguez de Castro— que amb la seva presència en els primers congressos de la ISCHE es preocuparia per conèixer el que s'estava investigant en aquest camp en altres països i per donar a conèixer, en aquest fòrum, qualche cosa del que s'investigava a Espanya. Després en vendrien o vendríem altres, però és just reconèixer que foren ells els primers a advertir la importància que, per a la història de l'educació a Espanya, podia tenir la seva presència en els congressos organitzats anualment per la ISCHE. Una presència que els convenceria de la necessitat, seguint l'exemple d'altres països, d'institucionalitzar l'associacionisme historicoeducatiu. Una necessitat que seria, en part, el germen de la creació, en 1983, de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i, en 1989, de la Sociedad Española de Historia de la Educación com a entitats associatives, des

de les quals es poguessin establir relacions institucionals amb les d'aquests altres països i amb la ISCHE. Dues societats en les quals Jordi Monés s'integraria des dels seus inicis, i tindria, a més, un paper destacat en la creació i consolidació de la primera.

La dimensió internacional de l'obra de Jordi Monés no s'esgota amb la constatació i l'estudi de la seva presència en els congressos de la ISCHE. Va molt més lluny. Per això, en aquest text, analitzo també la seva labor com a traductor i prologuista de pedagogs o texts estrangers i els seus estudis sobre temes que sobrepassen les fronteres catalanes i espanyoles. Tot això com a mostra d'una mentalitat oberta al coneixement de la realitat educativa exterior, a les relacions i influències rebudes, mantingudes o exercides per o sobre altres països. Una mentalitat poc inclinada, en definitiva, a circumscriure's còmodament al que havia succeït dins les fronteres nacionals.

La presència i l'obra de Jordi Monés en els congressos internacionals

L'aportació de Jordi Monés als congressos internacionals de la ISCHE té, en general, una estreta i lògica relació

amb els temes que havia tractat o que tractaria en els seus treballs més coneguts. Quan presentà la seva primera comunicació a Jablonna, en 1980, ja havia traduït la *Historia de la educación* d'Atkinson i Maleska, a la qual em referiré posteriorment, i havia escrit l'epíleg o síntesi sobre la història de l'educació a Espanya i Amèrica inclòs en l'esmentat llibre. També havia publicat, en 1967, un llibre amb el títol *La enseñanza, problema político*, en el qual oferia una de les poques síntesis, aleshores disponibles a Espanya, sobre la situació de l'educació en el món. Així mateix, havia publicat diversos treballs sobre l'educació en el franquisme, Ferrer i Guàrdia, l'escola única i unificada, la innovació pedagògica en el període 1900-1939, i, sobretot, havia finalitzat els extensos treballs per a la Fundació Bofill sobre la història de les idees i de les institucions pedagògiques a Catalunya des de 1300 fins a 1938 i l'ensenyament a Catalunya des de 1939 fins a 1970, que serien l'origen d'*El pensamiento escolar i la renovació pedagògica a Catalunya, 1833-1938*, publicat en 1977, i *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, editat en 1981.

El que vull dir amb això és que, quan Jordi Monés acudeix als congressos de la ISCHE, ja havia adquirit, durant les dècades dels seixanta i se-

tanta, una formació bàsica en l'àmbit historicoeducatiu. Una formació al marge d'uns estudis universitaris de pedagogia en els quals, amb comptades excepcions, dominaven enfocaments essencialistes i normatius bastant allunyats dels que predominaven o emergien amb força en altres països, en els quals la «nova història» o la història social gaudien de cert predicament. Fou aquesta marginalitat, un autodidactisme i el contacte amb altres enfocaments i formes de fer història, el que, en el seu cas, li permeté fer una història que, en vincular l'educació i l'escola a les realitats socials, polítiques i econòmiques, encaixava sense problemes amb els corrents historiogràfics en voga.

Curiosament els dos primers treballs presentats per Jordi Monés en els congressos de la ISCHE tractaven sobre la difusió de les idees de Maria Montessori a Catalunya, i la influència a España del laïcisme educatiu i les lleis de Jules Ferry adoptades a França en el darrer quart del segle XIX.¹

Aquesta tendència a analitzar la repercussió o les relacions internacionals de determinats moviments o esdeveniments pedagògics a Catalunya i Espanya, així mateix apreciable en la comunicació presentada en el Congrés que tingué lloc a Pécs en 1987, en la qual estudiava les relacions internacionals en l'àmbit pedagògic a Catalunya des de 1900 fins a 1939,² constitueix una de les constants de la seva obra escrita i té relació amb el seu paper, al qual després em referiré, com a difusor a Espanya de determinats corrents pedagògics o autors destacats en el camp educatiu.

La resta dels treballs presentats en altres congressos internacionals —fossin o no de la ISCHE— es refereixen, en general, a diversos aspectes sobre la història de l'educació a Catalunya, en el context espanyol, així mateix tractats en publicacions en català o castellà: l'educació preescolar, la formació professional i científica, l'ensenyament universitari, l'educació de les dones, l'educació física, la Il·lustració espanyola, l'exili

1. «The Montessorian pedagogy in Catalonia before the francoism period», publicació de difusió limitada als assistents al Segon Congrés de la ISCHE, i «Le laïcisme éducatif et l'influence des lois Ferry en Espagne dans le dernier quart du XIX siècle», a *L'offre d'école. Elements pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX siècle*, París, Publications de La Sorbonne, 1983, p. 327-340.

2. «Catalonia, 1900-1939. International relations in the pedagogical realm. Its characteristic traits», *History of International Relations in Education*. Conference Papers for the 9th Session of the International Standing Conference for the History of Education, Pécs, 1987, vol. I, p. 360-367.

pedagògic o el procés d'escolarització.³

La contribució de Jordi Monés a la difusió a Espanya dels corrents, les idees i els moviments pedagògics de l'exterior

La contribució de Jordi Monés a la difusió a Espanya de determinats corrents, tendències i autors estrangers

ofereix tres facetes interrelacionades: la de traductor, la d'editor i prologuista i la d'assagista i historiador.

La seva tasca com a traductor es concentra en dues èpoques. La primera, durant els anys seixanta, en la qual combina autors relacionats amb la seva formació científica i tècnica, com Norbert Wiener o Niels Bhor,⁴ amb d'altres procedents del camp de la sociologia o psicologia, com Bottomore i Fromm,⁵ i el manual d'història de l'e-

3. «Some aspects of the so called pre-school education in Catalonia after 1939», *History of Pre-School Education*, Conference Papers for the 4th Session of the International Standing Conference for the History of Education, Budapest, 1982, vol. I, p. 281-294; «The relationship between vocational education and industry in Barcelona, 1814-1820», Conference Papers for the 5th Session of the International Standing Conference of the History of Education, Oxford, 1983 (publicació de difusió limitada als assistents); «The educational works of the Barcelona Board of Trade in the framework of the Enlightenment», *Education and Enlightenment*, Conference Papers of the 6th Session of the International Standing Conference for the History of Education, Wolfenbüttel, vol. I, 1984, p. 183-204; «Universidad y sociedad en el marco del Segundo Congreso Universitario Catalán, 1917-1919», *Higher Education and Society. Historical Perspectives*, 7th International Standing Conference for the History of Education, Salamanca, 1985, vol. II, p. 481-494; «Women's education. Catalonia in the Spanish setting. Reflections on the period between Enlightenment and liberalisme», 11th Session of the International Standing Conference of the History of Education, Oslo, 1989 (publicació de difusió limitada als assistents); «Apunts per a una història de l'educació física a Barcelona i la seva zona d'influència», *Educació, activitats físiques i esport en una perspectiva històrica*, 14th Session of the International Standing Conference for the History of Education, Barcelona, 1992, vol. I, p. 122-128 (en col·laboració amb Núria Bossom i Palau); «Algunas reflexiones sobre el ideario escolar y la proyección educativa de los ilustrados españoles», *Educación e Ilustración: Dos siglos de reformas en la enseñanza*, Simposio Internacional Conmemorativo del Bicentenario de la Muerte de Carlos III, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, p. 161-192; «Una primera aproximació a l'exili dels mestres catalans», *Congrés de l'exili internacional als Països Catalans, 1939-1978*, Barcelona, 1989 (publicació de difusió limitada als assistents); «Cambios de mentalidad y educación en la sociedad urbana catalana en la primera mitad del siglo XIX», G. OSSENBACH i M. de PUELLES (ed.), *La revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid, UNED i Universitat Complutense de Madrid, 1990, p. 325-353.

4. N. WIENER, *Cibernètica i societat*, Barcelona, Edicions 62, 1965; Niels BOHR, *Física atòmica i coneixement humà*, Barcelona, Edicions 62, 1967.

5. T. B. BOTTOMORE, *Iniciació a la sociologia*, Barcelona, Edicions 62, 1967; Erich FROMM, *L'art d'estimar*, Barcelona, Edicions 62, 1966.

ducació d'Atkinson i Maleska.⁶ En la segona etapa, durant la dècada dels vuitanta, les seves traduccions se centren en l'àmbit historicoeducatiu: Segers, Spencer i Neill,⁷ entre els autors més coneguts, i diversos articles d'historiadors de l'educació per a la publicació, generalment, en el *Full Informatiu* de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.⁸

La *Historia de la educación* d'Atkinson i Maleska, publicada en 1966, contrastava tant amb la baixa qualitat dels manuals d'aquesta disciplina editats a Espanya després de la Guerra Civil (Solana, 1940; Floriano, 1942; Montilla, 1957), que no anaven més enllà del tradicional enfocament de la vida i obres d'uns autors seleccionats d'acord amb un cànon esbiaixat i incomplet, com amb l'orientació filosòfica de bona part de les històries de l'educació traduïdes al castellà durant aquests anys (Dilthey, 1944; Codignola, 1944; Morando, 1953; Abbagnano i Visalberghi, 1966). Les abundants

il·lustracions, ben seleccionades, li atorgaven a més un aire modernitzant. Amb relació als Estats Units, on en 1962 havia aparegut la versió original en anglès, continuava la línia, en un determinat moment, renovadora dels manuals publicats en els anys quaranta —els de Brubacher i Butts—, però es trobava al marge del moviment de renovació historiogràfica promogut a principi dels seixanta per les obres de Baylin i Cremin. No obstant això, la seva orientació progressista s'advertia en les crítiques efectuades a la reacció conservadora produïda als Estats Units després del llançament de l'Sputnik. Una reacció que pretenia tornar als mètodes disciplinaris de la vella escola, que rebutjava el moviment de l'educació progressiva i que, segons Atkinson i Maleska, havia estat empresa pels enemics de l'escola pública i defensava la tradicional educació egoista.

En l'edició espanyola del llibre d'Atkinson i Maleska se suprimiren dos capítols relatius a l'organització i

6. C. ATKINSON i E. T. MALESKA, *Historia de la educación*, Barcelona, Martínez Roca, 1966.

7. J. A. SEGERS, *En torno a Decroly (La psicología del niño normal y anormal según el Dr. Decroly)*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985; H. SPENCER, *L'educació intel·lectual, moral i física*, Vic, Eumo editorial; A. S. NEILL, *Summerhill*, Vic, Eumo editorial, 1986.

8. P. CUNNINGHAM, «Educació estètica o recreació racional. Influència de la Il·lustració en els plans d'educació d'adults a Anglaterra», *Full Informatiu*, núm. 4 (1986), p. 17-22; W. DŁUGOBORSKY, «Formació professional i mobilitat social a les àrees industrials ètnicament mixtes de l'Europa central (Rhur, Alta Silèsia, Ostrava-Karvina) abans del 1914», *Full Informatiu*, núm. 7-8 (1988-1990), p. 20-27.

el funcionament de l'escola nord-americana. En compensació s'hi afegí una breu «Historia de la educación en España y América», en la qual el seu autor, Jordi Monés, començava reconeixent la inexistència, en aquells anys, d'«una bona síntesi, en el sentit modern, de la història de l'educació a Espanya, ni globalment ni parcialment, respecte d'algunes de les seves regions de major importància històrica».⁹ Un buit que intentaria cobrir amb la síntesi que ell ofería.

Com a editor i prologuista, destaquen en l'obra de Jordi Monés la presentació i bibliografia del llibre ja esmentat de Segers sobre Decroly i els seus estudis introductoris a *L'educació intel·lectual, moral i física* d'Spencer, així mateix ja mencionat, i a *La instrucció pública* de Condorcet.¹⁰

En aquest sentit aquesta labor vindria a complementar els nombrosos treballs en els quals tractaria o exposaria les idees d'altres autors estrangers com Pestalozzi, Montessori, Makarenko, Kerschensteiner, Spencer, Cousinet, Wallon, Piaget, Freinet,

així com la seva difusió i influència a Espanya i, de manera especial, a Catalunya. O, així mateix, corrents, tendències o esdeveniments originats a l'exterior, com l'escola nova, el marxisme, el darwinisme, el laïcisme, l'extensió universitària, els denominats *moviments alternatius* o la Revolució Francesa. La seva col·laboració, amb treballs sobre Montessori i Decroly, en el llibre publicat amb motiu d'una exposició del comitè científic del qual formaria part, *Catalunya-Europa: Una mirada pedagògica*,¹¹ i la seva contribució al volum segon de l'*Enciclopedia práctica de pedagogía*, publicat en 1988, sobre els diferents models pedagògics,¹² en què revisava aquests models des de la revolució industrial fins als nostres dies, il·lustren aquesta mirada oberta a l'exterior des d'un determinat context vital i acadèmic, i viceversa, que constitueix un dels trets característics de l'obra de Jordi Monés. Per acabar, les seves recents contribucions als llibres col·lectius *Pedagogías del siglo XX* i *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del*

9. J. MONÉS, «Historia de la educación en España y América», a C. ATKINSON i E. T. MALESKA, *Historia de la educación...*, p. 401-489 (citació a la p. 403).

10. CONDORCET, *La instrucció pública*, Vic, Eumo, 1996.

11. *Catalunya-Europa: Una mirada pedagògica*. Montessori, Decroly, Piaget, Freinet. Ahir i avui, Vic, Eumo, 1987.

12. J. MONÉS, «Los modelos pedagógicos», a *Enciclopedia práctica de pedagogía: La escuela*, vol. 2, Barcelona, Planeta, 1988, p. 9-101.

siglo XXI,¹³ confirmen aquesta característica, parlen una vegada més sobre la figura de Montessori, un tema predilecte en la seva producció bibliogràfica, i reafirmen la seva convicció favorable a la vinculació entre els aspectes educatius, els científicotècnics —un altre aspecte recurrent a les seves obres, facilitat per la seva formació inicial en aquest camp— i els politicosocials.

Des del record intel·lectual fins al personal

A la biblioteca general de la universitat de Múrcia hi ha un exemplar d'un llibre de Jordi Monés titulat *La enseñanza, problema político*, que l'editorial Nova Terra publicà en 1967 i que, en aquest moment, quan escric, tinc al meu costat. Aquest exemplar es trobava abans a la biblioteca de la Facultat d'Educació on arribà gràcies a una donació de prop de tres-cents llibres que vaig fer a aquesta biblioteca quan, cap a finals de la dècada dels vuitanta, advertí que a la meua biblioteca particular ja no quedava gens d'espai per a nous llibres. Vaig donar molts llibres

dels que, en la dècada dels seixanta i setanta, havien contribuït a la meua formació en el camp de les ciències socials. Així, aquests llibres d'economia, ciència política, sociologia, psicologia social, ciència de l'administració, dret i educació, que en un moment determinat m'havien estat útils i que m'havien obert la ment a altres idees i mons, continuarien allà, en una biblioteca fàcilment accessible, a la meua disposició i a la d'altres. Un d'aquests era *La enseñanza, problema político*.

En aquest llibre Jordi Monés parlava de democràcia i educació, de factors demogràfics, econòmics, geogràfics i infraestructurals, del món subdesenvolupat i del subdesenvolupament educatiu, i de l'educació —amb xifres— en les distintes àrees culturals de l'Amèrica llatina, l'Àfrica negra, el món àrab, l'Àsia central i oriental i els països desenvolupats. La seva lectura va constituir per a mi, vers 1968 —quan vaig començar a treballar en el Ministeri d'Educació i Ciència ja pensava en la meua tesi doctoral—, un bon exemple sobre com dur al camp de l'educació moltes altres lectures sobre el que, en aquell moment, denominà-

13. J. MONÉS, «María Montessori. Educación activa y sensorial», *Pedagogías del siglo XX*, Barcelona, CISSPRAXIS, 2000, p. 23-27; i «Cronología de los acontecimientos educativos, científico-técnicos y político-sociales más importantes del siglo XX», J. TRILLA (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó, 2001, p. 345-360.

vem el *tercer món* i el subdesenvolupament econòmic i cultural. El llibre de Jordi Monés m'ajudà a aclarir i a completar algunes de les meves idees en una època en què els meus interessos intel·lectuals s'inclinaven per la sociologia i la política educativa —des d'on penetraria vers la història, on, de tant en tant, torno— i quan començava a escriure els primers treballs en aquests àmbits. Es publicà, a més, a la col·lecció «Síntesis» de l'editorial Nova Terra —una editorial emblemàtica en l'edició d'autors i títols considerats en aquell moment revolucionaris. D'aquesta manera, almenys per a mi, i fins que el vaig conèixer personalment a Sèvres, en 1981, i després en altres congressos i ocasions, el nom de

Jordi Monés estigué unit, durant molt temps, als d'Antoni Jutglar, Pierre Fougeyrollas, René Dumont, Gabriel Ardant, Frantz Fanon, Celso Furtado, Àngel Abad, Georges Laserre, José Ramón Recalde i Pierre Le Brun, entre altres autors de llibres inclosos en l'esmentada col·lecció. Noms que, per ventura, molt probablement, no diguin res a les noves generacions d'historiadors de l'educació, però que, en aquells dies, significaren molt per a aquells, amb una bona dosi d'autodidactisme, que devoràvem tot el que ens semblava nou. Molts anys després recordo aquelles lectures i agraeixo a Jordi Monés que escrigués aquell llibre i tants d'altres en els quals ens hem format.

JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ
DE LA HISTORIOGRAFIA
EDUCATIVA

Llengua, educació, vida: Jordi Monés i el català a l'escola

Per Carmen Agulló Díaz

Universitat de València

Parlar de l'estima a la pròpia llengua i de la necessitat intel·lectual i afectiva del seu aprenentatge, són fets que no es poden abordar des d'una perspectiva sols intel·lectual, perquè la llengua és part de l'esperit de la persona, al mateix temps que ho és del poble de la qual és vehicle d'expressió i senya d'identitat, de tal manera que, en gran manera, la llengua fa el país.

Parlar de l'estima a la seua pròpia llengua i del compromís intel·lectual i vital de Jordi Monés amb el català i la seua defensa i difusió, tampoc es pot fer d'una manera distant i freda, precisament perquè la implicació de Monés amb la llengua ha estat una contribució rigorosa, oportuna i prolongada en el temps, necessària i pio-

nera a la història de l'educació dels Països Catalans, però, perquè, per damunt de tot, s'ha convertit en una llarga i autèntica història d'estima a un país, a una cultura i a una llengua.

La trajectòria escolar de Jordi Monés és tot un exemple de les complexes relacions entre llengua i escola que s'han desenvolupat al Principat. Tal com ell mateix ens relata, la seua escolarització es va realitzar a un grup escolar de Badalona força tradicional on va aprendre a llegir i escriure en castellà. Quan l'any 1936 es trasllada a l'Escola Catalana de la mateixa població, adscrita a la Protectora de l'Ensenyança Catalana i depenent del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), el seu aprenentatge és totalment diferent: el dibuix, els treballs manuals, la dansa, les excursions pels voltants de Badalona que li permetrien aprendre a estimar les plantes, els monuments... tot allò que conformava el seu entorn natural i social; la meteorologia... i tot això en règim de coeducació i en català.

Tot plegat formava part d'un clima de convivència en llibertat que es veuria trencat de soca-rel l'any 1939, quan es va interrompre, a més, de manera sobtada el compromís entre llen-

gua, escola i país. Ell, encara un xiquet, igual que la resta dels seus companys i companyes, va haver de reaprendre a anomenar la vida en una altra llengua, aquesta vegada imposada pel «just dret de conquesta» del franquisme, igual que havia ocorregut quan Felip V l'havia prohibit en el Decret de Nova Planta. El mateix Jordi Monés ens relata com va viure aquesta nova experiència a l'anar a escola el febrer de 1939:

El xoc va ser tan gran que no se m'ha oblidat mai. Eren massa coses perquè no m'impactessin profundament. Allò que em va sobtar més és que al meu costat no hi havia la Montserrat [...]. Potser en segon lloc, cal situar l'obligació d'escolaritzar en llengua castellana, tot i que el català continuava sent la llengua que fèiem servir a l'hora del pati i en molts altres moments.¹

Un nou aprenentatge començava a imposar-se, un reaprenentatge que no sols afectava els continguts de les matèries escolars, la manera d'anomenar i relacionar-se amb el propi món i de comunicar-se amb el mestre; obligava, a més, a relegar el català a la intimitat, a amagar de l'espai escolar

1. J. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «Records d'infància i d'adolescència (1936-1945)», *Educació i Història*, núm. 1 (1994), p. 119-122.

oficial els sons més naturals, aquells que ixen d'allò més profund de cadascú de nosaltres i que el franquisme obligava a destruir:

Do máis aló da gorxa,
dun profundo e misterioso fol,
saíannos sons que debiamos matar.²

El conflicte entre la vivència d'una escolarització en la pròpia llengua i la realitzada en una altra imposada, al mateix temps que l'augment de la consciència de la desfeta de la cultura catalana a mans del franquisme, va cristal·litzar en el compromís que, a partir dels anys cinquanta, Monés contrauria amb el redreçament cultural de Catalunya, interessant-se per la seua cultura, fet que el va conduir a encetar una línia de treball personal i autodidacta encaminada al coneixement d'aquella història que ja no s'ensenyava a les escoles ni a la resta de centres educatius.

És en aquest marc on hem d'ubicar la seua preocupació per l'ús i ensenyament del català, des d'una perspectiva teòrica i pràctica, que el duria, anys més tard, a intentar la tasca de la seua recuperació a diferents àmbits, entre els quals es trobava el de la

història de l'educació: ell seria uns dels pioners a l'hora d'encetar la línia d'investigació de les relacions entre llengua i educació des d'una perspectiva històrica, tasca a la qual, a més a més, afegiria el compromís de difondre els seus resultats utilitzant el català.

Des d'aquesta perspectiva personal, s'implica en un munt d'activitats i associacions que intenten fer país des de diferents indrets: música, educació física, excursionisme, i la intervenció, l'any 1964, al Congrés de Cultura Catalana, amb una ponència precisament sobre història de l'educació.

És també als anys seixanta quan comença un treball, sovint fosc i menyspreat, però d'indubtable importància a l'hora de la difusió d'una llengua, tal com és la traducció al català d'obres de disciplines tan variades com la física, la cibernètica, la psicologia, la sociologia. D'entre totes en destacaria dues, per a mi molt significatives, perquè crec que estan força relacionades amb el seu tarannà, com són *L'art d'estimar*, d'Erich Fromm, i *Summerhill*, de Neill,³ dues obres emmarcades en la preocupació per l'edu-

2. M. RIVAS BARROS, *O pobo da noite*, Vigo, Xerais, 1996, p. 135.

3. La traducció de *L'art d'estimar* d'Erich Fromm realitzada per Jordi Monés va ser publicada per Edicions 62 (Barcelona, 1966), mentre que la de *Summerhill* de Neill ho seria per Eumo i la Diputació de Barcelona, dins de la col·lecció «Textos Pedagògics», l'agost de 1986.

cació dels sentiments i de l'intel·lecte, dels caps i cors, que deia Neill, educació que ha de fer-se a l'àmbit escolar, però també en el dia a dia, ideal que, pense, també comparteix Monés.

Caldria remarcar, però, el que de fructífera té aquesta tasca de traducció que permet posar a l'abast de les persones catalanoparlants algunes de les obres bàsiques de diferents matèries. Per als professionals de l'educació representa no sols un pas endavant força important per a la seua normalització lingüística, sinó, sobretot, permetre'ns utilitzar i oferir bibliografia en català dins del camp de l'ensenyament, que encara presenta una greu mancança d'obres clàssiques de l'educació traduïdes a aquesta llengua. No podem obviar fer esment ací que, quan l'editorial Eumo, en col·laboració amb la Diputació de Barcelona, enceta la seua col·lecció «Textos Pedagògics», seria Jordi Monés un dels components del seu consell assessor.

Ara bé, com a historiadors de l'educació creiem que una de les seues aportacions més significatives a la recuperació de la història de les relacions entre el català i l'educació va ser

l'organització, el 1982, en una època de ple redreçament cultural i polític de Catalunya, de les Cinquenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans que, sota el lema «Llengua i educació en una perspectiva històrica», tingueren lloc a Vic entre el 31 de març i el 2 d'abril de 1982. Membre de la comissió organitzadora del Congrés, posava de manifest la necessitat de la seua convocatòria, per l'escassa bibliografia existent i la importància de tractar, des de diversos angles territorials i disciplinaris, la complexa relació que entre llengua i educació s'havia establert, per raons polítiques, als Països Catalans. En les seues paraules:

[...] el coneixement del tema és més aviat limitat per mor de l'escassíssima bibliografia [...]. Si tenim en compte la importància del tema, sobretot des de la perspectiva actual, i pensem a més en la limitació dels estudis sobre la qüestió, comprendrem perfectament l'actitud dels organitzadors de les Jornades a l'hora de decantar-se per la problemàtica llengua-educació.⁴

La nombrosa participació i la diversitat de les comunicacions, proce-

4. J. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «Presentació», a cura de Jordi Monés i Pere Solà [ed.], *Llengua i educació en una perspectiva històrica*, Actes de les Cinquenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Vic, 31 de març-2 d'abril de 1982, vol. II, Vic, Eumo, 1984, p. 5.

dents tant del Principat com del País Valencià, les Illes i la Catalunya del Nord, confirmaren la preocupació que hi havia pel tema proposat per l'organització. Jordi Monés va contribuir-hi no sols des d'aquesta perspectiva organitzativa sinó, a més, amb l'aportació de dues comunicacions, «Aspectes històrics de la llengua de l'educació al Principat» i «La llengua a l'escola. Els canvis del període 1916-1923»,⁵ així com amb la redacció de la presentació de les actes d'aquestes jornades, edició a cura d'ell mateix en companyia de Pere Solà, una obra que, actualment, s'ha convertit en una de les fonts imprescindibles per als historiadors educatius catalans.

Dos anys més tard, el 1984, veia la llum el seu llibre *La llengua a l'escola (1714-1939)*,⁶ que ha estat i encara és fonamental per al coneixement de les vicissituds que el català ha conegut a l'ensenyament dins del seu propi país. Una obra de les pioneres a l'àmbit lingüístic català on se n'havien publicat algunes sobre la història de la llengua, però sense la perspectiva clara i definida de posar en relleu la seua

presència o absència del marc escolar, els entrebancs o les facilitats que el marc sociopolític havia configurat. La seua intencionalitat a l'hora d'escriure'l no pot ser més clara i compromesa amb la seua llengua i el seu país. L'autor ens confessa:

Al llarg del temps els homes han parlat i encara parlen multitud de llengües, malgrat l'oblit que mostren les històries que corren per aquest món de Déu, on els homes i les dones fan de tot, s'exploten els uns als altres, s'odien, s'estimen, però quasi mai no tenen problemes lingüístics. El fet que poder econòmic i polític i penetració lingüística siguin dues coses que sovint s'entrecreuen explica que la història pensada i escrita, generalment en funció dels interessos dels poderosos, passi per alt els conflictes de llengües. Segons sembla, convé amagar l'abast dels genocidis culturals i lingüístics, una de les formes més subtils d'opressió. Omplir, doncs, un buit en aquest sentit, concretament pel que fa al meu país, heus aquí un dels motius poderosos que m'impulsaren a escriure aquest treball.⁷

5. J. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «Aspectes històrics de la llengua de l'educació al Principat» i «La llengua a l'escola. Els canvis del període 1916-1923», a cura de Jordi Monés i Pere Solà [ed.], *Llengua i educació en una perspectiva històrica*, Actes de les Cinquenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Vic, 31 de març-2 d'abril de 1982, vol. II, Vic, Eumo, 1984, p. 19-38 i p. 270-291.

6. J. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *La llengua a l'escola (1714-1939)*, Barcelona, Barcanova, 1984.

7. J. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *La llengua a l'escola (1714-1939)*, p. 241.

Prohibicions oficials, resistències més o menys actives del conjunt de la població, reduïdes d'ensenyança malgrat les prohibicions, el redreçament cultural de l'etapa republicana, els interessos polítics i econòmics dels diferents governs que s'han succeït al llarg dels segles, tot això ens ho narra l'autor, amb el seu estil alhora rigorós i divulgatiu, en una obra que s'ha convertit, en gran manera, en llibre de capçalera i imprescindible consulta per a totes les persones que treballem la història de l'educació a l'àmbit dels Països Catalans, malgrat que es redueixi a l'àmbit territorial del Principat, limitació que també ens ha encoratjat per tal que als diferents territoris de parla catalana recuperem la història de la llengua a les escoles.⁸

No era, però, la primera obra que Jordi Monés publicava al voltant d'un dels seus eixos de preocupació: la història de l'educació catalana. Gaire-

bé en totes les publicacions que fan referència a problemes polítics de l'ensenyament, a la situació de l'educació durant la II República i durant el franquisme, es desgranen referències, més o menys extenses, més o menys explícites, a les relacions entre llengua i educació des d'una perspectiva històrica. Recordem, a manera d'exemple, *La cultura bajo el franquismo, El pensamiento escolar i la renovació pedagògica a Catalunya 1833-1938*, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, *L'Escola Normal de Barcelona 1845-1972*,⁹ la seua col·laboració en revistes i publicacions periòdiques, entre les quals, a manera d'exemple, podríem esmentar l'article publicat a *La Vanguardia* que duia el significatiu títol «La campaña "Català a l'escola"» a *Cataluña durante el Franquismo*,¹⁰ els articles sobre l'educació durant el franquisme, l'escola nova i l'educació a Espanya al segle xx, publicats a *Cuadernos de Pedagogía*,¹¹ i

8. Al País Valencià, en concret, després de l'obra pionera *El valencià a l'escola*, no n'ha eixit cap altra que estudeie de forma preferent les relacions entre llengua i educació al País Valencià. Desitgem que la tesi sobre aquest tema del benvolgut amic Joan Pellicer ompliga prompte aquest buit.

9. J. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *La cultura bajo el franquismo*, Barcelona, Ediciones de Bolsillo, 1977; *El pensamiento escolar i la renovació pedagògica a Catalunya 1833-1938*, Barcelona, La Magrana, 1977; *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981; *L'Escola Normal de Barcelona 1845-1972*, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000.

10. Capítol xv del col·leccionable de *La Vanguardia*, Barcelona, 1985.

11. J. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «Cuatro décadas de educación franquista. Aspectos ideológicos», *Cuadernos de Pedagogía*, suplement núm. 3; «La educación en este país», monogràfic de *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 100 (1983); «La cuestión sociopedagógica»; «La Escuela Nueva», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 163 (octubre 1988); «La educación en España en el siglo xx», *Cuadernos de Pedagogía*, «La educación entre dos siglos». Número monogràfic (desembre 1999).

els de la revista *Educació i Història*, com ara l'homenatge a Frederic Godàs i Vila, els seus apunts autobiogràfics o les seues reflexions sobre el batxillerat durant la II República a Catalunya: en tots tres es fa referència explícita al català dins del sistema educatiu, bé recordant un dels seus introductors i defensors, Frederic Godàs, bé des de la perspectiva de la seua presència, amb matisos, durant l'etapa republicana i la seua imposada absència durant el franquisme.¹²

La seua preocupació pel tractament de la problemàtica llengua-educació no es redueix, però, a la investigació. Fundador de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, de la qual és, a hores d'ara, president, ha estat organitzador i participant actiu en les activitats més importants de la Societat: dinamitzador des del seu inici de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, que han celebrat l'any 2003 la seua setzena edició i a les quals ha contribuït moltes vegades amb aportacions originals en forma de ponències o comunicacions sempre sobre temes historicoeducatius lo-

calitzats a l'àmbit espacial dels Països Catalans, unes jornades que, com ell mateix ens ha dit, sorgiren en bona part amb la motivació d'ajudar a la recuperació de la memòria de l'escola republicana, aquella escola que a ell l'havia ensenyat a viure; el seu suport a la publicació de les actes de les Jornades; la seua tasca com a coordinador i redactor del *Full Informatiu* de la Societat i dels tres primers números de la posterior revista *Educació i Història*, revista d'història de l'educació impulsada per la Societat. Tot un seguit d'activitats que reflecteixen la seua col·laboració a la construcció d'una nova història de l'educació catalana.

Altres companys tracten amb deteniment als seus articles respectius alguns dels àmbits que completen el marc d'intensa contribució de Monés a la historiografia educativa dels i als Països Catalans. Des de la nostra perspectiva d'anàlisi de la seua contribució a la recuperació de la memòria de les conflictives relacions que, per raons d'interessos polítics estranys a Catalunya, s'han establert entre el català i les institucions educatives, no més voldríem agrair-li a Jordi Monés

12. J. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «Records d'infància i d'adolescència (1936-1945)», *Educació i Història*, núm. 1 (1994), p. 119-122; «Quatre pinzellades sobre el batxillerat durant la II República espanyola: el cas català», *Educació i Història*, núm. 2 (1995), p. 63-74; «Homenatge al primer president de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, senyor Frederic Godàs i Vila», *Educació i Història*, núm. 4 (1997-1998), p. 7-9.

que a la seua trajectòria professional, com a historiador i com a persona, haja defensat i, per damunt de tot, haja estimat la seua llengua, el seu país i la seua cultura, intentant sempre compaginar el rigor que s'exigeix a tot estudi científic amb el seu compromís afectiu. L'entusiasme que ha posat en la construcció de la història de l'educació catalana ens anima a continuar endavant seguint les seues petjades.

Perquè, com diuen els nostres estimats amics mallorquins:

No hi ha amor com s'amor
que saps d'on ve i coneixes
que mira com tu mires
i anomena ses coses
amb els noms que tu saps.
No hi ha amor
com aquell que parla
de paraula i d'esperit
amb tu, una mateixa llengua.

JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ
DE LA HISTORIOGRAFIA
EDUCATIVA

Bibliografia de Jordi Monés i Pujol-Busquets

Per Àngel C. Moreu

Universitat de Barcelona

El recull bibliogràfic següent reuneix l'obra publicada de Jordi Monés durant els últims trenta-cinc anys referida principalment a la història de l'educació i de la cultura, i, en menor grau, a la història social. Des que l'any 1967 Nova Terra va publicar *Problemes polítics de l'ensenyament*, Monés ha dut a la impremta més de dos centenars de textos entre llibres, articles, monografies, estudis i altres escrits procedents de la transcripció de ponències, conferències i comunicacions.

Per a la present ocasió hem organitzat aquesta ingent producció en cinc grans apartats. El primer reuneix els llibres en què Monés figura com a autor o com a coautor. El segon apartat acull els seus articles apareguts en

publicacions periòdiques. A continuació i en tercer lloc hem agrupat els textos de conferències, ponències i comunicacions a congressos. Al quart apartat figuren els pròlegs, epílegs i estudis introductoris més significatius de les nombroses edicions a cura de l'autor del qual es tracta. Per acabar, apareixen les traduccions.

Al llistat que presentem no apareix referenciada la important tasca de Monés com a editor, entre d'altres, d'una bona part de les actes de les Jornades d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana. Hem deixat fora també les seves aportacions a obres com enciclopèdies, llibres de text o edicions commemoratives. Pel que fa al capítol d'articles en publicacions periòdiques no apareix una bona quantitat d'articles, ressenyes, etc., aparegudes a l'*Avui*, *Canigó*, *El Correo Catalán*, *El País*, *Or i Flama* o *Mundo Diario*, entre d'altres, pel seu caràcter essencialment periodístic o per la seva temàtica, allunyada de l'àmbit de l'educació. Finalment, tampoc hi són presents algunes obres inèdites i d'altres en procés d'elaboració, que resten per a pròxims reculls.

Pensem, però, que les més de cent vint obres referenciades donen fe de la intensa i extensa producció bibliogràfica de Monés, tot assenyalant una fructífera trajectòria que, sens

dubte, encara ha d'oferir-nos aportacions importants dins d'aquest àmbit de la història de l'educació.

Llibres

Problemes polítics de l'ensenyament. Barcelona: Nova Terra, 1967.

La enseñanza problema político. Barcelona: Nova Terra, 1967.

(Amb altres autors) *A l'avantguarda de l'educació: Experiències pedagògiques 1900-1939*. Barcelona: Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de Barcelona, 1972.

El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya 1833-1938. Barcelona: La Magrana, 1977.

(Amb altres autors) *La cultura bajo el franquismo*. Barcelona: Ediciones de Bolsillo, 1977.

(Amb altres autors) *Ferrer Guàrdia y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Icaria, 1977.

(Amb Jaume Carbonell) *Escola única-unificada: Passat, present i perspectives*. Barcelona: Laia, 1978.

(Amb altres autors) *Félix Martí Alpera 1875-1946: La seva contribució a l'escola pública*. Barcelona, 1979.

(Amb altres autors) *L'aportació de la universitat catalana a la ciència i a la cultura*. Barcelona: Universitat de Barcelona: Avenç Estudis, 1981.

(Amb altres autors) *Commemoració del 50è aniversari de l'Escola Normal de la Generalitat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1983.

L'escola a Catalunya sota el franquisme. Barcelona: Edicions 62: Rosa Sensat, 1981.

(Amb altres autors) *Resum d'història de Badalona*. Badalona: Ajuntament de Badalona, 1984.

Els primers quinze anys de «Rosa Sensat». Barcelona: Edicions 62: Rosa Sensat, 1981.

La llengua a l'escola. 1714-1938. Barcelona: Barcanova, 1994.

Història de Catalunya: Material d'estudi. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1984.

Els masos de Sant Joan de les Abadesses: Des del segle x fins als nostres dies. Sant Joan de les Abadesses: Canelles Editors, 1985.

(Amb altres autors) *Catalunya-Europa: Una mirada pedagògica*. Montessori, Decroly, Piaget, Freinet. Ahir i avui. Vic: Eumo, 1987.

Diccionari abreujat d'educació. Barcelona: Graó, 1987.

(Amb altres autors) *La joventut a Catalunya al segle XX: Materials per a una història*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1987. 2 v.

L'obra educativa de la Junta de Comerç de Barcelona 1769-1851. Barcelona: Cambra de Comerç, Indústria i Navegació, 1987.

(Amb J. Gordi) *Apèndix estadístic: Geografia*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació: Universitat Autònoma de Barcelona, 1988.

L'escola sota el franquisme: Què s'aprenia amb els llibres de text? Barcelona: IME, 1989.

Les escoles professionals municipals 1890-1990. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1991.

Centenari Escola Municipal Josep Serrat i Bonastre 1890-1990. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1991.

(Amb altres autors) *Passat i present de l'educació física a Barcelona*. «Estudis i recerques». Esport 1, Barcelona, 1997.

L'Escola Normal de Barcelona 1845-1972. Barcelona: Servei de Publicacions. Universitat de Barcelona, 2000.

Escola Gintanjali: Els primers quaranta anys. Barcelona: Gestió i Promoció Editorial, SL, 2002.

Articles en publicacions periòdiques

«María Montessori y Cataluña». *Triunfo*, núm. 472 (1971).

«Cronología 1900-1970. Sobre la historia de la educación en Cataluña». *Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo*, núm. 89 (1972), p. 18-27.

«L'ensenyament normal: de la postguerra a la Llei general d'educa-

- ció». *Perspectiva Escolar*, núm. 0 (1974), p. 4-9.
- (Amb altres autors) «Monográfico escuela pública-privada. Análisis histórico 1808-1936». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 9 (1975).
- «Notas históricas sobre oposiciones». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 17 (1976).
- «El presupuesto extraordinario de cultura del Ayuntamiento de Barcelona de 1908 y la neutralidad religiosa». *Tele-Exprés* (20 novembre 1976).
- «Cuatro décadas de educación franquista. Aspectos ideológicos». *Cuadernos de Pedagogía*. Suplement núm. 3, p. 11-16.
- «L'obra educativa de la Mancomunitat». *L'Avenç*, núm. 3 (1977), p. 36-40.
- «El pensament educatiu durant la II República». *L'Avenç*, núm. 4, 1977.
- «Models d'escola pública durant la II República». *Perspectiva Escolar*, núm. 13 (1977), p. 2-6.
- «L'ensenyament a les comarques». *Presència*, núm. 515 (1978).
- (Amb altres autors) «El pensamiento socialista y la educación en España 1833-1938». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 43-44 (1978).
- «L'ensenyament a Badalona a finals del segle IX». *Carrer dels Arbres*, núm. 4 (1979), p. 9-16.
- «El pensamiento escolar de la Iglesia católica. Desde la Guerra Civil hasta nuestros días». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 63 (1980), p. 33-40.
- «Activitats extraescolars d'abans de 1939». *Perspectiva Escolar*, núm. 51 (1981), p. 7-14.
- «Corrents pedagògics dels anys 1932-1936 i el seu marc històric». *Perspectiva Escolar*, núm. 68 (1982), p. 4-10.
- «La cuestión sociopedagógica». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 100 (1983).
- «Marxisme i pedagogia». *Nous Horitzons*, núm. 85 (1983), p. 14-19.
- «El pensament educatiu marxista al nostre país». *Perspectiva Escolar*, núm. 78 (1983), p. 9-13.
- «La Mútua Escolar Blanquerna 1924-1939». *L'Avenç*, núm. 76 (1984), p. 36-46.
- «Enseñanza técnica y profesional y desarrollo económico. El caso de la Junta de Comercio de Barcelona». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, núm. 4 (1985), p. 241-271.
- «La campaña "Català a l'escola". Cataluña durante el franquismo. Capítulo xv». *La Vanguardia*. Coleccionable (1985), p. 245-248.
- «Conèixer la història de l'educació. La història educativa com a eina de treball». *Escola Catalana*, núm. 233 (1986).
- «Eladi Homs i Alexandre Galí. Un centenari». *IME Ajuntament de Barcelona: Informatiu*, núm. 14 (1986).

«El marxisme i l'escola a Catalunya». *L'Avenç*, núm. 95 (1986), p. 58-63.

«La renovació pedagògica a Catalunya». *Quaderns de Vilaniu. Miscel·lània de l'Alt Camp*, núm. 10 (1986), p. 4-18.

«L'educació a la República». *Campus... Què?*, núm. 3 (1987).

«Precedents immediats de la Universitat de Barcelona a la reforma Pidal de 1845». *L'Avenç*, núm. 110 (1987), p. 14-19.

«La Escuela Nueva». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 163 (1988).

«La ilustración en España. Algunas precisiones sociolingüísticas sobre la escolarización». *Revista de Educación*, número extraordinari (1988), p. 421-442.

«La Revolución Francesa y la educación. Entre la utopía y la realidad». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 172 (1989).

«A noranta anys de la mort de Francesc Ferrer i Guàrdia». *Crònica d'Ensenyament*, núm. 18 (1989).

«Escoles centenàries». *Crònica d'Ensenyament*, núm. 29 (1990).

«La educación preescolar en España desde el final de la Guerra Civil hasta los años sesenta». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, núm. 10 (1991), p. 155-185.

«La Ley general de educación. Los cambios que supone en la esfera de la administración educativa».

Revista de Educación, número extraordinari (1992), p. 131-192.

«Francesc Ferrer i Guàrdia i l'escola nova». *Educació i Història*, núm. 1 (1994), p. 69-72.

«Records d'infància i d'adolescència (1936-1945)». *Educació i Història*, núm. 1 (1994), p. 119-122.

«Quatre pinzellades sobre el batxillerat durant la II República espanyola. El cas català». *Educació i Història*, núm. 2 (1995), p. 63-77.

«Cronologia sobre la renovació pedagògica 1898-1980». *Temps d'Educació*, núm. 14 (1995), p. 215-222.

«Pestalozzi. L'educació integral de la persona». *Guix*, núm. 228 (1996), p. 5-7.

«Assaigs experimentals de formació de mestres». *Temps d'Educació*, núm. 17 (1997), p. 201-221.

«Homenatge al primer president de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, senyor Frederic Godàs i Vila». *Educació i Història*, núm. 3 (1997-1998), p. 7-12.

«La société d'histoire de l'éducation des pays de langue catalane». *Revue d'Histoire de l'Éducation*, número especial (1998), p. 243-248.

«La educación en España en el siglo xx». *Cuadernos de Pedagogía*, número monogràfic (1999): *La educación entre dos siglos*, p. 12-33.

María Montessori. Pedagogías del siglo xx. *Cuadernos de Pedagogía*, colección núm. 1 (2000).

Francisco Giner de los Ríos. Pedagogías del siglo xx. *Cuadernos de Pedagogía*, colección núm. 4 (2000).

Ponències, conferències i comunicacions a congressos

«La influència negativa de la divisió provincial a la política educativa». *Primer Encontre de Ciències Humanes i Socials dels Països Catalans. Perpinyà, abril 1976. Aïnes*, núm. 3, 1977, p. 74-84.

«L'ensenyament secundari des del Decret Pidal de 1845 al Pla Romanones de 1901 (resum)». *II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Ciutat de Mallorca, 1978*.

«Le rôle de l'instituteur dans la société catalane du XIX^e siècle». *The International Standing conference for the History of Education. Leuven. Flandes* (edició limitada als participants al Congrés), 1979.

«Història de l'educació. Alguns problemes de la recerca al Principat. 1536-1898». *Terceres Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Girona, 1979*, p. 15-19, 198-204.

«The montessorian pedagogy in Catalonia before the francoism period». *The International Standing Conference for the History of Education. Jablonna, Varsòvia, setembre 1980* (edició limitada als participants al Congrés), 1980.

«Algunes reflexions sobre l'analfabetisme a Catalunya a finals del segle ix». *Actes de les IV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Tarragona 1980. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana: Full Informatiu*, núm. 5-6, 1980, p. 122-128.

«L'ensenyament i la qüestió nacional als Països Catalans». *Segon Encontre de Ciències Humanes i Socials dels Països Catalans. Ciutat de Mallorca, 1978. Mayurca: Miscel·lània d'estudis humanístics. Mallorca: Servei de Publicacions. Universitat de les Illes Balears, 1981*, p. 71-81.

«Some aspects of the so-called Pre-School education in Catalonia after 1939». *Conference Paper for the 4th Session of the International Standing Conference for the History of Education. Vol. I. Budapest, setembre (1982)*, p. 281-294.

«Le laïcisme éducatif et l'influence des lois Ferry en Espagne dans le dernier quart du xix^e siècle». *Actes du Troisième Colloque International: L'offre d'école. Elements pour un étude*

- comparée des politiques éducatives au XIX^e siècle. Sevres, septembre 1981. Paris: Publications de la Sorbonne (1983), p. 327-340.*
- «Aspectes històrics de la llengua en l'educació al Principat». *Actes de les V Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Vic, març 1981. Vol. II. Vic: Eumo, 1983, p. 19-38.*
- «Els canvis qualitatius del període 1916-1923». *Actes de les V Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Vic, març 1981. Vol. II. Vic: Eumo, 1983, p. 270-292.*
- «Les dades escolars del Principat al cens de Floridablanca. 1787. Reflexions metodològiques sobre l'educació des del vessant quantitatiu a la societat catalana de finals del segle XVIII». *Actes de les VI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Lleida, 1983, p. 76-91.*
- «The Relationship between vocational education and industry in Barcelona 1814-1851». *International Standing Conference for the History of Education. Annual Conference. Oxford: Seminar Grup 5, 1983, p. 68-77.*
- «The Educational work of the Barcelona Board of Trade in the framework of the enlightenment». *Education and Enlightenment. International Standing Conference for the History of Education. Wolfenbüttel: Heft 23, 1984, p. 183-204.*
- «Els primers passos vers la centralització educativa a l'Estat espanyol. El cas de la Junta de Comerç de Barcelona». *Actes de les VII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans: Perpinyà 1985. Vic: Eumo, 1985, p. 9-24.*
- «Universidad y sociedad en el marco del Segundo Congreso Universitario Catalán 1917-1919. *Higher Education and Society. Historical Perspectives. 7th International Standing Conference for the History of Education. Vol. II. Salamanca, 1985, p. 481-494.*
- «Paradoxes de l'educació popular. La Junta de Comerç de Barcelona». *VIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Menorca: Institut de Ciències de l'Educació: Universitat de les Illes Balears, 1986, p. 15-26.*
- «Catalonia 1900-1938. International Relations in the Pedagogical Realm. Its Characteristic Traits». *9th International Standing Conference for the History of Education. Vol. I. Pécs-Hongria, 1987, p. 360-368.*
- «L'ensenyament a Badalona en el marc de la crisi de l'Antic Règim i els inicis de la industrialització». *IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1987, p. 276-287.*

- «Algunes reflexions sobre els estudis de l'escola urbana al Principat al segle XIX». *IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1987, p. 288-299.
- «Algunas reflexiones sobre el ideario escolar y la proyección educativa de los ilustrados españoles». *Simpósium sobre Educación e Ilustración: Dos siglos de reformas en la enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Colección Seminarios, núm. 24, 1988, p. 161-192.
- «Womens education. Catalonia in the Spanish setting. Reflexions on the period between enlightenment and liberalisme». *The International Standing Conference for the History of Education. 11th Session*. Oslo (edició limitada als participants al Congrés), 1989.
- «Una primera aproximació a l'exili dels mestres catalans. Ponència». *Congrés de l'exili internacional als Països Catalans. 1939-1978*. Barcelona: Centre d'Estudis Històrics Internacionals de la Universitat de Barcelona (edició limitada als participants al Congrés), 1989.
- «Els canvis socio-culturals a la Badalona dels anys 20. Un nou protagonista, l'esport». *XI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Aspectes físics de l'educació. Visió històrica*. Reus: Edicions del Centre de Lectura de Reus, 1991-1992, p. 303-320.
- «Reflexions històriques sobre la formació del mestre». *X Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Mallorca, abril 1989. Mallorca: Institut de Ciències de l'Educació. Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, 1992, p. 43-50.
- «La ciutat de Barcelona al Trienni Constitucional. L'interès envers la gimnàstica educativa. Educació, Activitats físiques i esport en una perspectiva històrica». A: MONÉS, J.; SOLÀ, P. [ed.]. *XIV Congrès Internacional: International Standing Conference for the History of Education*. Vol. I. Barcelona, 1992, p. 49-55. 2 v.
- (Amb Núria Bossom) «Apunts per a una història de l'educació física a Barcelona i la seva zona d'influència. Educació, activitats físiques i esport en una perspectiva històrica». A: MONÉS, J.; SOLÀ, P. [ed.]. *XIV Congrès Internacional: International Standing Conference for the History of Education*. Vol. I. Barcelona, 1992, p. 122-128. 2 v.
- «L'educació física al Congreso de Primera Enseñanza 1909-1910». Institut Municipal d'Història. *Tercer Congrès d'Història de Barcelona*. Vol. 2.

Ponències i Comunicacions. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1993, p. 583-589.

«L'educació artística i les classes populars. El cas català. 1900-1939». *Primeres Jornades sobre Història de l'Educació Artística. 50è aniversari de la Càtedra de Pedagogia del Dibuix*. Barcelona: Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, 1994, p. 17-49.

«Artur Martorell a l'Ajuntament de Barcelona». *Actes del Col·loqui Universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*. Universitat de Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995, p. 259-274 (Publicat també al *Butlletí del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya*, núm. 91 [gener 1995]).

«La gimnàstica a l'Escola Normal de Barcelona al segle XIX. Una polèmica interessant 1877-1884». *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997, p. 109-119.

«Formació professional–desenvolupament econòmic: De l'etapa preindustrial a la creació d'una estructura estatal d'ensenyament tècnic. Ponència». *Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Mataró: Ajuntament de Mataró, 1999, p. 29-43.

«La formació professional femenina durant l'etapa preindustrial». *Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Mataró: Ajuntament de Mataró, 1999, p. 85-96.

Pròlegs, epílegs i estudis introductoris

«Historia de la educación en España y América». Epíleg a ATKINSON, C.; MALESKA, E. T. *Historia de la educación*. Barcelona: Martínez Roca, 1966.

«En torno a Decroly». Estudio crítico y bibliografía sobre la obra de Decroly. A: SEGERS, J. E. *La psicología del niño normal y anormal según el Dr. Decroly*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.

«Pròleg». A: RIBAITA, M.; FONTQUERNI, E. *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil*. Barcelona: Barcanova, 1982.

«Llunyania i proximitat de Galí». Estudi introductori a: GALÍ, A. *Mesura objectiva del treball escolar*. Vic: Eumo, 1984.

«Pròleg». Estudi introductori a: SPENCER, H. *L'educació intel·lectual, moral i física*. Vic: Eumo; Diputació de Barcelona. Col·lecció «Textos Pedagògics», núm. 21, 1989.

«Introducció al dossier "l'Escola a Catalunya 1936-1988"». A: *Educació i Història*, núm. 1, 1993-1994, p. 113-117.

«Pròleg». Estudi introductori a CONDORCET. A: *La instrucció pública*. Vic: Eumo, 1996.

Traduccions

WIENER, Norbert. *Cibernètica i societat*. Barcelona: Edicions 62, 1965.

ATKINSON, Carrol; MALESKA, Eugene T. *Historia de la educación*. Barcelona: Martínez Roca, 1966.

FROMM, Erich. *L'art d'estimar*. Barcelona: Edicions 62, 1966.

BOTTOMORE, T. B. *Iniciació a la sociologia*. Barcelona: Edicions 62, 1967.

BOHR, Niels. *Física atòmica i coneixement*

humà. Barcelona: Edicions 62, 1967.

SEGERS, J. E. *La psicología del niño normal y anormal según el Dr. Decroly*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.

CUNNINGHAM, Peter. «Educació estètica o recreació racional? Influències de la Il·lustració en els plans d'educació d'adults a Anglaterra». *Full Informatiu*, núm. 4 (1986).

NEILL, A. S. *Summerhill*. Vic: Eumo; Diputació de Barcelona, 1986.

DLUGOBORSKY, Wacław. «Formació professional i mobilitat social a les àrees industrials ètnicament mixtes de l'Europa central (Rhur, Alta Silèsia, Ostrava-Karvina) abans del 1914». *Full Informatiu*, núm. 7-8 (1988-1990).

JORDI MONÉS I LA RENOVACIÓ
DE LA HISTORIOGRAFIA
EDUCATIVA

El Congrés de 1903¹

Per Jordi Monés i Pujol-Busquets

President de la Societat d'Història
de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

Barcelona no es va resignar mai a la pèrdua de la seva Universitat, però hagué d'esperar el triomf del liberalisme per recuperar-la.² De la mateixa manera, com a contrapunt, la Universitat de Cervera esdevindrà, sobretot en els seus darrers temps, un ferm baluard de l'absolutisme.³

1. Conferència pronunciada al paranimf de la Universitat de Barcelona el dia 31 de gener de 2003, amb motiu del centenari del Primer Congrés Universitari Català, en un acte organitzat per la Conselleria d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya, a la qual agraïm la seva publicació.

2. Sobre el Congrés, podeu veure: *Primer Congrés Universitari Català. 1903*. Barcelona. Estampa d'en Joseph Cunill, carrer Universitat, 7, 1905, 240 p. (arran d'aquest centenari la Conselleria d'Universitats ha publicat un facsímil d'una part del text); M. PUIG I REIXACH, *Els congressos universitaris catalans: Catalanització i autonomia de la universitat*, Undarius, febrer 1977, p. 5-22.

3. Hi ha molta bibliografia sobre els ensenyaments universitaris a Barcelona durant l'època del trasllat a Cervera. Com a obra general, podeu consultar: F. SOLDEVILA, *Barcelona sense universitat i la restauració de la Universitat de Barcelona. 1717-1837. Contribució al seu centenari*, Barcelona, 1938, XXIV + 212 p.

El restabliment dels Estudis Generals, primer, i de la Universitat, després, presenta trets característics propis. Aquesta restauració no és filla únicament dels canvis polítics, sinó una conseqüència de la voluntat dels sectors liberals, que aprofitaren la nova conjuntura política, especialment la guerra entre carlins i liberals, que dificultava el funcionament de la Universitat de Cervera, per tal de forçar l'esmentat restabliment.

Les càtedres de Jurisprudència autoritzades per una RO del 22 d'octubre de 1835, la inauguració el novembre del 1836 dels Estudis Generals, i de la Universitat el 10 d'octubre de l'any següent, amb el vistiplau governamental, no es poden deslligar del clima universitari que viu el Principat i Barcelona, en particular, després de les jornades de juliol de 1835. El Govern de Madrid no feia altra cosa que legitimar un fet consumat.⁴

Els homes de la primera generació universitària moderna posaven les bases de la universitat que prengué un nou caire, malgrat les limita-

cions derivades de l'estructura burocràtica, el menyspreu envers la realitat sociocultural i sociolingüística, l'excessiva tendència al verbalisme heretada de l'humanisme clàssic i el caràcter elitista del fet cultural. Vulgues que no, els nous estudis eren més científics que els de la universitat tradicional.

La nova universitat no es pot concebre únicament com una culminació dels estudis generals, perquè els esdeveniments i la pròpia Constitució de 1837, fruit d'un consens entre liberals progressistes i moderats, determinaren un fre en el procés revolucionari que donarà pas a una universitat moderada, la qual cosa, juntament amb els fets de 1840 i 1843-1844, incidí en el seu futur i contribuï a la pèrdua progressiva de personalitat que s'albirava en els seus inicis, trets diferencials que quedaren pràcticament anorreats a partir del Pla Pidal de 1845 i sobretot des de la Llei d'instrucció pública del setembre de 1857.⁵

Els grans prohoms de la reforma escolar espanyola del segle XIX no pen-

4. A més de l'obra citada, respecte als precedents i als primers anys de la nova universitat, vegeu: P. CUESTA ESCUDERO, *Trasllat de la Universitat de Cervera a Barcelona*, Barcelona, Rafael Dalmau (ed.), 1977; J. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «Dels precedents immediats de la nova Universitat de Barcelona a la Reforma Pidal de 1845», *L'Avenç*, núm. 10 (desembre 1987), p. 14-19. (Per problemes de programació aquest treball no es publicà íntegrament.)

5. Respecte a una visió global de la universitat barcelonina en aquests anys podeu veure: A. PALOMEQUE TORRES, *Los estudios universitarios en Cataluña bajo la reacción absolutista y el triunfo liberal hasta la reforma Pidal (1824-1845)*, Barcelona, 1974.

saren mai en l'establiment de veritables centres d'ensenyament superior al marge de la Universitat de Madrid, com molt bé expressaria Claudio Moyano a les Corts, el juny de 1857, durant la discussió de la Llei que portaria el seu nom.

En España hasta 1824 ha habido más de 30 universidades: las vicisitudes de los tiempos y el plan de 1824 las redujeron a 13; el plan de 1845 las ha reducido a 10; y diré más, no las redujo a solo 10, sino real y verdaderamente a una, porque en rigor no hay más universidad que la de Madrid; las demás tienen sus facultades ramas de enseñanza, y podrían muy bien llamarse colegios; pero para no chocar con la opinión pública y no mortificar el amor propio de las localidades, se les llama universidades, aunque en esencia no les queda de esto más que el nombre.⁶

Ateses les circumstàncies, malgrat les diferències en relació amb Cervera, el nou centre barceloní no respongué, en cap moment, a les necessitats d'una classe social en expansió, fet que s'agreuja amb la Restauració. La Universitat de Barcelona no podia comparar-se, de cap de les maneres,

amb les grans universitats europees, sense menysprear, però, la trajectòria d'alguns catedràtics que mereixen tot el nostre respecte.

L'empena inicial de la universitat restaurada nascuda sota el signe del liberalisme, s'esmortiria a mesura que avançava el segle XIX. De mica en mica i quasi sense adonar-se'n, amb el parèntesi del període revolucionari (1868-1874) que significà una certa esperança de renovació, els homes de ciència i intel·lectuals del país descobriren que aquella oficina docent de l'Estat espanyol servia per a ben poca cosa.⁷

La universitat de finals del segle XIX, almenys des de l'angle corporatiu, s'ha de considerar com un cos mort amb poques possibilitats de revifalla, com a mínim des de dins de la mateixa universitat. La societat catalana de l'època cercava solucions i de moment descartava la universitat com a solució a curt termini.

Enmig d'aquest marc, des de principis del segle XX, es manifesta una crisi del món escolar que inclou el grau superior. Quant a aquest cas, potser caldria parlar del reflex de la crisi social i política de la societat catalana a la universitat, més que no pas

6. *Gaceta de Madrid*, 20 de juny de 1857, p. 820.

7. Hi ha moltes crítiques d'estudiants universitaris d'aquells anys, les més punyents potser les trobaríem en Pere Coromines i Manuel Serra i Moret.

de la crisi universitària pròpiament dita.⁸

A pesar de tot, al marge del problema polític hi havia, almenys fins a un cert punt, una preocupació de tipus acadèmic, interès que provenia de diversos sectors que anaven des de l'estament professoral fins al món estudiantil, passant pels cercles extra o parauniversitaris.

Ja des del Centre Escolar Catalanista, Prat de la Riba, en el discurs inaugural del curs 1890-1891, afirmava que «los que us sentiu cridats al sacerdoci de l'ensenyança, aviveu sempre sa flama generosa, conquisteu la universitat i els instituts de Catalunya»,⁹ idea refermada l'any següent pel bisbe Torres i Bages quan afirmava que «la universitat de Catalunya ha d'ésser el complement de la resurrecció regional»,¹⁰ concepte subjacent, també, a les Bases de Manresa.¹¹

Novament el 1898, a l'Ateneu Barcelonès, Lluís Domènech i Muntaner fixava uns criteris determinats per a l'autonomia universitària.

És menester fer autònoma la universitat de Catalunya: que s'organitzi més àmplia i pràctica, disposant d'allò que l'estat hi destina ara i d'allò que Catalunya, mestressa dels seus recursos, té l'obligació d'afegir-hi. Cal que es triï i es formi el seu professorat i els seus directors amb els procediments que li sembli. Que cridi cada any a les seves càtedres algunes de les grans capacitats estrangeres per donar-hi cursos curts i pràctics de les especialitats i dels descobriments, experiències i operacions novament fetes.¹²

Altament l'aparició al novembre del 1900 del butlletí estudiantil *Universitat Catalana*,¹³ mostrava les inquietuds d'un cert sector dels estudiants en-

8. Aquesta crisi s'explica per diverses causes, des del fracàs del període revolucionari fins a la crisi del 1898, que es manifesta en el naixement de noves propostes polítiques que inclouen la resolució del problema educatiu, dins del qual figurava la crisi universitària.

9. E. PRAT DE LA RIBA, *Discurs del president del «Centre Escolar Catalanista» de Barcelona, llegit en la sessió inaugural del curs 1890-1891*, Barcelona, 1891.

10. J. TORRAS I BAGES, *La tradició catalana: Estudi dels valors ètic i racional del regionalisme català*, Barcelona, editorial Ibèrica, Balmes 187, 3a ed. 1913, p. 478, 1a ed. 1892

11. La base 15 de les Bases de Manresa diu textualment: «L'ensenyança pública, en els seus diferents rams i graus, haurà d'organitzar-se d'una manera adequada a les necessitats i caràcter de la civilització de Catalunya...».

12. Aquest fragment l'he extret de Nadala CARULLA, *Lluís Domènech i Muntaner: En el 50è aniversari de la seva mort 1923-1973*, 1973, p. 124.

13. Aquest butlletí mensual va sortir des del novembre del 1900 fins a l'octubre del 1902 que va deixar de publicar-se per motius econòmics. Hi va haver una segona època a partir del 1904.

front de la problemàtica de l'autonomia universitària. Seguint les petjades del doctor Fargas i del doctor Robert, preconitzaven una universitat catalana independent que comencés a compstar en l'estadi científic d'Europa i que el renaixement de la nostra llengua no quedés ancorat a la premsa, la literatura i la poesia, sinó que s'estengués a tots els ordres del saber i la cultura, entre les quals la càtedra universitària.¹⁴

L'autonomia universitària estava al carrer: fins i tot el Govern va presentar un projecte, en la discussió del qual caldria recordar la brillant intervenció del doctor Robert, que moriria al cap de poc temps. Aquesta proposta, però, no passava d'una simple descentralització administrativa.¹⁵

Del desencís que produí el fracàs de l'esmentat projecte i el de les diverses temptatives per establir càtedres de Llengua i Dret Català amb una certa periodicitat, va sorgir, a mitjan 1902, la idea de convocar un congrés universitari català, per tractar primordialment de la vinculació de la universitat amb la vida cultural del

país en plena ebullició, en la qual les reformes estiguessin imbuïdes d'un esperit autonomista, en la seva essència, i democràtic, en la seva forma.¹⁶

A la convocatòria del Congrés organitzat pel Centre Escolar Catalanista, l'Agrupació Escolar Catalanista Ramon Llull, l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, als quals s'afeegí més tard la Federació Escolar Catalana, crida que apareix a la premsa sobretot catalanista del país, a partir del 12 de gener del 1903, se'ns dibuixava molt clarament la situació de la universitat en aquell moment.

Immensos feixos de decrets se publiquen cada any i amb ells se regula tot lo que afecta a la Instrucció Pública [...] subjectant en un mateix raser les universitats de totes les regions sense parar compte ni a llur modo especial d'ésser, ni a llurs necessitats característiques [...]: les colles de jovent que sota ses voltes s'aixopluguen no els porta altra aspiració que la de posseir un títol acadèmic. I després un colp acabada la carrera se troben que no saben res, puix lo que en la pràctica és

14. El doctor Fargas, catedràtic de Ginecologia des de 1893, i el doctor Robert, catedràtic, des de 1875, de Patologia Interna, eren dels pocs que de dins de la universitat preconitzaven una reforma universitària en profunditat i, sobretot el darrer arran de la seva mort, eren posats de model per als estudiants.

15. Aquesta proposta fou aprovada al Congrés dels Diputats però fou rebutjada al Senat.

16. Sobre els primers passos per a la celebració per part del Centre Escolar Catalanista a la primavera del 1902: M. PUIG I REIXACH, *Els congressos universitaris: Catalanització i autonomia de la universitat*, p. 8.

per demés necessari han d'estudiar-ho encara.¹⁷

Atès que el rector Rafael Rodríguez Méndez¹⁸ no atorgà el permís preceptiu, el Congrés va tenir lloc al Saló de la Reina Regent del Palau de Belles Arts,¹⁹ avui desaparegut, del dissabte 31 de gener al 2 de febrer de 1903 i s'organitzà en dues seccions; la 1a, referent a les reformes de caràcter general que s'havien d'introduir, subdividida en set temes, i la 2a, subdividida en dos apartats: l'A, que comprenia vuit temes dedicats a la problemàtica central, és a dir, l'autonomia universitària, tot plegat completat amb l'apartat B, amb un tema únic que fixava els mínims exigibles, en aquell moment concret, per a la dita autonomia.²⁰

No tractaré amb detall totes aquestes qüestions. Només m'ocuparé breu-

ment d'aquelles que poden tenir un cert interès des de la perspectiva actual, no pas a partir únicament de les conclusions provisionals o definitives, sinó de la controvèrsia que es va establir.²¹

En les discussions de la 1a secció s'encetaren dues problemàtiques sobresortints, totalment vigents avui, observant-les des d'altres paràmetres, respecte de les quals val la pena fer-hi una ullada. Es tracta de la llibertat d'ensenyament i de l'organització universitària, implícita, aquesta darrera, en més d'un dels temes d'aquesta secció del Congrés.

Quant a la llibertat d'ensenyament, vinculada a la llibertat de càtedra, es movia entre les dues posicions dominants a l'època: l'actitud dels professors de la Revolució de 1868 i la de la Constitució espanyola de 1876, en les quals, ni en l'una ni en l'altra

17. Vegeu: *La Veu de Catalunya*. Edició del vespre del 12 de gener i del matí del 13 de gener de 1903. A les actes publicades el 1905, hi figura aquest text, on consta, com a data de la crida, el 15 de gener.

18. El doctor Rafael Rodríguez Méndez, catedràtic de la Universitat de Barcelona des de 1874 i rector (1901-1905), fou un prestigiós higienista vinculat al Partit Radical, però totalment contrari a la catalanització de la universitat, com a representant de l'ensenyament universitari a Catalunya. Al marge de la prohibició de la celebració del Congrés a la Universitat, l'1 de juliol de 1905 traslladava la resposta negativa del subsecretari d'instrucció pública i belles arts als estudis universitaris catalans i sol·licitava el permís per impartir classes en català de dret civil, història de Catalunya i literatura catalana.

19. Fins aleshores aquest Palau, que havia nascut arran de l'Exposició Universal de 1888, s'havia fet servir, generalment, per exposar les obres de diverses exposicions internacionals d'art, però a partir d'aquell moment, va albergar altres actes de naturalesa similar a aquest Congrés.

20. *Primer Congrés Universitari Català. 1903...*

21. Tenint en compte que ni els mateixos organitzadors pensaven en la possibilitat, ni tan sols remota, que les conclusions poguessin tenir una incidència pràctica, em fa la impressió que des de la perspectiva actual resulta més interessant estudiar la controvèrsia que no pas les conclusions.

quedaven prou definides les limitacions de les esmentades llibertats, i es diferenciaven primordialment per la posició enfront de la qüestió religiosa.

Acceptades les conclusions provisionals, les discussions se centraren en una esmena que proposava una addició en el sentit que la llibertat d'ensenyament només podia ser limitada pel dret comú. El ponent Josep Bertran i Musitu, tot i acceptar-la, era del parer que caldria afegir, en aquesta proposició, el dret polític i el dret canònic; es donà el vistiplau, però, a l'esmena que afirmava que només podia ser limitada pel dret comú.

Pel que fa a l'organització universitària, que va tenir com a ponent central el doctor Domènec Martí i Julià, es parla de la base d'una universitat amb veritable personalitat jurídica i social, la universitat catalana, no pas la universitat de Barcelona, la qual cosa implicava una nova concepció, fins i tot des del vessant geogràfic, és a dir, la possibilitat de crear facultats o escoles fora de la capital catalana, però dins del Principat.

Aquesta proposta de descentralització, tot i la seva aprovació, fou qüestionada sobretot per utòpica i irrealit-

zable, com a mínim, a curt termini.²² Si tenim en compte que l'ensenyament sobretot l'universitari és un fenomen urbà, cal pensar que, a mesura que el nostre país anava esdevenint una societat urbana, l'utopia podria començar a esdevenir realitat.

Altres aspectes remarcables de la ra secció foren les propostes de supressió

— Del batxillerat, amb una fórmula que podria fer pensar en el Batxillerat Unificat Polivalent de la Llei del 1970, i xifrar l'ingrés en la nova estructura a partir dels catorze anys.

— Del doctorat, no solament pel fet que només es podia cursar a la capital de l'Estat, amb l'excepció del període revolucionari, sinó per la seva pròpia concepció; hom formulava, en canvi, l'establiment d'uns alts estudis específics de caràcter general després de la terminació de la carrera, sense que això significués cap nou títol, ja que en el fons hi havia certa prevenció al títol com a fórmula prioritària de projecció i/o promoció social i professional.

Abans i durant el Congrés es qüestionà, també, el caràcter llibresc de la docència.²³ Eren sobretot els estu-

22. J. BARDINA, «En defensa de l'esmena de D. Lluís Domènech i Muntaner», *Primer Congrés Universitari Català. 1903*, p. 97-104 (Joan Bardina fa de portaveu de l'arquitecte esmentat que no va poder assistir al Congrés).

23. En aquest sentit, resulta molt curiosa l'exposició del ponent quan afirma: «Tot per haver fet una ensenyança purament teòrica, amb els únics instruments del llibre i l'oratori buida; tot per no

dients els que volien un ensenyament més pràctic, la qual cosa implicava canvis importants en l'equipament: laboratoris, biblioteques de facultat, sales de dissecció, etc.²⁴ Es plantejà, a més, que la universitat publicués treballs científics, ja que, a part de la memòria anual i la lliçó inaugural de curs, ben poca cosa es feia en aquest sentit.²⁵

Entre els estudiants i algun catedràtic es manifestava un interès pregon envers les universitats populars, seguint les pautes de l'extensió universitària britànica, però a través, més d'una vegada, de les fórmules utilitzades a la universitat francesa.²⁶

Finalment convé precisar que malgrat que l'organització universitària

proposada es trobava molt lluny de les preocupacions actuals, el Congrés marcava un camí que tindria, a la llarga, conseqüències en el model a seguir. Als participants al Congrés i al moviment catalanista de renovació se'ls presentaven tres possibles models: el germànic, el francès o napoleònic i l'anglosaxó; d'aquest darrer es tenien en compte algunes qüestions puntuals, però no adquiriria una certa importància fins més tard, a partir, més o menys, del Segon Congrés Universitari Català del 1918.²⁷

Respecte als altres dos, el francès, eix central de la reforma escolar espanyola, era rebutjat, com és lògic, de dalt a baix, tot i l'interès envers algunes experiències del país veí. En

voler rebaixar-se a treballar amb totes les potències del cos i de l'ànima, embrutant-se les mans, si convé, i ensenyant les coses pràctiques i treballant. Un amic meu de molt bon sentit deia en una ocasió que nosaltres no aniríem bé fins que els professors fossin muts; hi ha molta veritat enmig de la hipèrbole dins d'aquest pensament», *Primer Congrés Universitari Català. 1903*, p. 45.

24. Diverses vegades els estudiants s'havien queixat de les deficiències de la universitat. Especialment significativa fou la rèplica al ministre Antonio Garcia Alix que afirmava que els senyorets estudiaven una carrera per esport. P. UMBERT (alumne de la Facultat de Medicina), «En propia defensa», *Universitat catalana*, gener 1901, p. 42-43.

25. Domènech i Muntaner ja havia manifestat anteriorment aquesta necessitat. Vegeu nota 12.

26. Ja abans del Congrés hi ha moltes referències a aquesta qüestió. Convé recordar que Rodríguez Méndez fou un gran impulsor de la *Extensión Universitaria*, evidentment en castellà, a la Universitat de Barcelona.

27. *Els congressos universitaris catalans: Catalanització i autonomia de la universitat*, p. 75-125. Sobre aquesta qüestió concreta, podeu veure: J. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «Universidad-Sociedad en el marco del Segon Congrés Universitari Català 1917-1919». *Higher Education and Society historical perspectives. 7th International Standing Conference for the History of Education*, vol. II, Salamanca, 1985, p. 481-494; R. TORRENTS, «Orígens i característiques de la idea de la universitat catalana» (no tinc constància de la publicació d'aquest treball).

canvi, els congressistes veien amb bons ulls les universitats centreeuropees, les quals, al marge de la seva formalitat científica, podien representar un model per transformar l'arcaica i inoperant maquinària de la universitat espanyola, refractària, a més, a les manifestacions de la nostra cultura.²⁸

Quant a la 2a secció, sobre l'autonomia universitària, calia, segons el president de la Comissió Organitzadora, que la universitat, deslligada de les traves centralistes, eduqués a la moderna i a la catalana, és a dir, fomentant la nostra pròpia personalitat i el nostre caràcter.

L'autonomia universitària, la trobem, a més, en pràcticament tots els temes de la 1a secció, en què s'insisteix sobretot en la necessitat de l'autonomia en la gestió acadèmica i econòmica. D'altra banda, quant a les concepcions autonòmiques, hom feia referència als trets diferencials en relació amb les altres universitats de l'Estat.

Però si l'opinió és unànime en reconèixer la necessitat de separar la universitat del centre, divergeix quan se tracta de fixar l'alcanç d'aïtal isolament

ment i així mentre uns se contenten amb una moderada descentralització, altres aspiren a una ben complerta autonomia.²⁹

Per entendre aquestes diferències, cal comparar les actes de les discussions d'aquest Congrés amb les que es desenvoluparen en les *Semanas Universitarias* de València i Barcelona del 1902 i del 1905 respectivament, organitzades pels catedràtics, interessats en major o menor grau, per l'autonomia universitària. Els primers es referien a una futura universitat catalana encara molt poc definida i els altres a la universitat de l'Estat, sense posar en dubte a les essències de la universitat liberal espanyola.

Seguint les Bases de Manresa, la llengua oficial de la universitat havia de ser la catalana, i natiu o resident als territoris de parla catalana el personal docent i administratiu, tot i que tant pel que fa a la llengua com a la residència, quedava molt clar que hi podien haver excepcions si les necessitats ho requerien.³⁰

Per tancar els temes de la 2a secció voldria referir-me a la ponència específica «L'extensió de les ensenyances especulatives», a càrrec del jove Euge-

28. *Primer Congrés Universitari Català*. 1903, p. 121-122.

29. *Primer Congrés Universitari Català*. 1903, p. 6.

30. *Primer Congrés Universitari Català*. 1903, p. 172.

ni d'Ors,³¹ si més no perquè ens ajuda a comprendre la trajectòria vital d'aquest personatge cabdal de la política cultural i educativa del país, especialment en els primers temps de la Mancomunitat.

D'Ors, tot i admetre que s'havien fet alguns avenços en el camí vers la llibertat política, creia que només estàvem a la meitat del camí emprès. Per tal de provocar una reacció, ens dibuixava una societat catalana «migrada d'ideals, estreta d'horitzons, utilitària a la menuda», que necessitava amb urgència l'aplicació d'un experiment de redreçament en el camp de les ensenyances especulatives; al seu entendre, la regeneració només seria possible si la inspiració, que ens havia mogut, fos fecundada pel pensament i la voluntat reflexiva, imprescindibles per assolir una sòlida i real llibertat. Tot estava per crear: no hi havia universitat ni ambient intel·lectual; atès, doncs, que de cop i volta era més factible crear una universitat que no pas un ambient, pensava que la cultura filosòfica, aleshores inexistente, podia iniciar-se a través dels estudis uni-

versitaris que havien d'imbuir-se, segons el ponent, de la gènesi i evolució de la reforma universitària alemanya.

Al·hora de la veritat, l'únic fruit visible del Congrés fou la creació dels Estudis Universitaris Catalans, malgrat que no podem oblidar com a precedent, l'establiment a la Universitat de Barcelona, el 1896, de les càtedres lliures de Història de la Literatura Catalana y Provençal i de Derecho Catalán quan era rector Manuel Duran i Bas.³²

El Congrés, independentment dels temes tractats en les dues seccions, havia proposat la creació de càtedres de Dret Civil Català, Literatura Catalana i Història de Catalunya a la Universitat de Barcelona, però si aquesta no ho feia s'havien d'establir càtedres amb caràcter lliure, amb la col·laboració de personalitats, estaments i corporacions que volguessin prestar el seu concurs.³³

En aquest sentit, el Congrés va crear una taula composta pels doctors Josep Bertran i Musitu, Antoni Borrell i Soler i Carles Francisco i Maymó, promotor del projecte, i designà com

31. Eugeni d'Ors era un jove estudiant de dret que aleshores tenia 23 anys.

32. C. FRANCISCO I MAYMÓ, «Com nasqueren els Estudis Universitaris Catalans», *Estudis Universitaris Catalans* (Barcelona) (gener-febrer 1907), p. 35; J. VICENS I VIVES i M. LLORENS, *Història de Catalunya. Biografies catalanes*, vol. 11: *Industrials i polítics del segle XIX*, 3a ed., Barcelona, 1980, p. 406-407, 1a ed., 1958. (El doctor Manuel Duran i Bas fou rector de la Universitat de Barcelona entre 1896 i 1899.)

33. Vegeu: *Primer Congrés Universitari Català*. 1903, p. 135.

a presidents honoraris els doctors Manuel Duran i Bas, president de la Reial Acadèmia de Bones Lletres, Joan de D. Trias i Giró, president de l'Acadèmia de Jurisprudència i Legislació, i Ramon d'Abadal i Calderó, president de l'Ateneu Barcelonès.³⁴

El 25 de maig de 1903 els Estudis Universitaris Catalans quedaven constituïts com a associació amb plena personalitat jurídica i el 16 d'octubre d'aquest mateix any s'inauguraven les càtedres de Dret Civil Català i d'Història de Catalunya, a les quals en seguien d'altres.³⁵

A empentes i rodolons, enmig de tota mena d'entrebancs externs i interns, es començava a concretar el Projecte d'Universitat Catalana, a cavall del romanticisme modernista i el classicisme noucentista, idea que aniria fent via, sense arribar a assolir, almenys fins avui, la completa plenitud dels seus objectius.

Els homes del Primer Congrés Universitari Català, d'acord amb l'esperit de l'època, les dones no estaven integrades al món universitari, reflectien les ambicions i contradiccions del ca-

tanisme polític de principis del segle xx i posaven sobre la taula la problemàtica universitària del moment, formulant un corpus més divers que no pas original.

Al marge de l'establiment, però, dels Estudis Universitaris Catalans, hi ha diverses qüestions que convé tenir en compte a l'hora de valorar l'abast real del Congrés de 1903:

En primer lloc, cal insistir en la poca viabilitat del Projecte, atesa la situació política espanyola i la manca d'un programa de finançament econòmic, crítiques que cal matisar, ja que els objectius expressats en la presentació del Congrés pel doctor Hermenegild Puig i Sais i Jaume Algarra i Postius, president i secretari respectivament de la Comissió Organitzadora, s'encaminaven més que res a crear una atmosfera capaç de remoure l'opinió, perquè un dia la universitat catalana autònoma o lliure esdevingués un fet, idea refermada pels mateixos organitzadors al valorar el Congrés, ja que es referien a l'èxit polític i deixaven de banda les qüestions acadèmiques.³⁶

34. Vegeu: C. FRANCISCO I MAYMÓ, «Com nasqueren els Estudis Universitaris Catalans», *Estudis Universitaris Catalans*, p. 36.

35. Vegeu: C. FRANCISCO I MAYMÓ, «Com nasqueren els Estudis Universitaris Catalans», *Estudis Universitaris Catalans*, p. 36.

36. Dels estudiants que participaren activament en el Congrés, a més d'Eugeni d'Ors, val la pena recordar: Jaume Algarra i Postius, Joan Casanovas i Degollada, Ramon Coll i Rodés, Josep Maluquer i Nicolau, Joan Puig Sureda, Joan Vallès i Pujals, Emili Vallès i Vidal, etc.

En segon lloc, cal remarcar que hom donava un primer pas cap a la normalització del front cultural i científic català que rebria un gran impuls en la celebració, el 1906, del Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana, així com també la convocatòria, el 1917-1918, del Segon Congrés Universitari Català, preludi de la Universitat Autònoma del període republicà.

Probablement el fet més cabdal fou la decisiva participació en l'organització i la gestació del Congrés de la joventut universitària, així com també de la seva presència en les ponències i deliberacions d'aquesta assemblea, amb la particularitat que molts d'aquests joves esdevindran, temps a venir, figures cabdals del nostre món científic i cultural.³⁷

Ja com a cloenda, voldria esmentar un paràgraf d'un article de Joan Bardina publicat a *La Veu de Catalunya*, pocs dies després de la celebració de l'esdeveniment que avui recordem, on a més de criticar, en part, els resultats de la part científica de l'assemblea, afirmava:

I ja que amb tanta imparcialitat havem notat els defectes, ja podem amb més autoritat tractar de la part autonomista del Congrés, de la part patriòtica, de la part externa i pertanyent al camp polític, que és allà on nostres enemics polítics volien veure renyines i fracassos i és allà on hi ha-hut harmonia absoluta i èxits grandiosos. Aquest Congrés Escolar és un nou motiu d'esperança per a Catalunya, una advertència per als governs i una lliçó per als enemics del catalanisme. Aquets són els fruits innegables del Congrés, prescindint de la creació probable de càtedres de Dret i Història Catalana [...]³⁸

Hauran de transcórrer uns quinze anys perquè arran del Segon Congrés Universitari Català, l'autonomia universitària constitueixi novament un dels centres de les preocupacions ciutadanes, i quinze anys més perquè l'1 de juny de 1933, durant la República, s'atorgui a la Universitat de Barcelona l'autonomia sol·licitada, però tot això pertany a una altra història.

37. Vegeu especialment: *La Veu de Catalunya*, 9-10 de febrer de 1903. Altrament, val la pena precisar que els contraris a la Lliga Regionalista foren molt crítics amb el Congrés.

38. J. BARDINA, «Després del Congrés Escolar», *La Veu de Catalunya* (9-10 febrer 1903). Aquest pedagog havia escrit pocs dies abans un altre article: «Abans del Congrés Escolar», *La Veu de Catalunya* (25-26 gener 1903).

Estudis

ESTUDIS

Lluís Pastre, mestre de català a l'escola primària pública nord-catalana (1863-1927)

Per Josep Gallart i Bau

Universitat de Vic

1. Lluís Pastre

El mestre d'escola primària Lluís Pastre ha passat a la història per haver-se dedicat amb ciència i coratge a l'ensenyament del català al Rosselló a cavall dels segles XIX i XX. Tant és així que Lluís Pastre és punt de referència per als mestres nord-catalans d'avui dia. Ara bé, si el contingut d'aquest article ressegueix el vessant de Lluís Pastre en qualitat de mestre de català, l'abast educatiu de la persona és prou més considerable. L'extensa bibliografia que afegim al final d'aquest article és el testimoni de la pluridimensionalitat de Pastre. Pastre fou també pedagog, dialectòleg, gramàtic, traductor i traductòleg, i crític literari. És com a

pedagog que publicà la seva primera obra *Essai d'éducation sociale à l'école avec le concours de la famille* (1901), escrita en col·laboració amb Jules Combes, també mestre com ell. L'obra consta d'un llibret de vint-i-quatre pàgines per a l'estudiant i d'una guia per al professor. És evident que una obra amb aquest títol també avui seria benvinguda a les nostres escoles. En 1916 publicà *Ramon Llull et son oeuvre pédagogique*, on recuperà la figura del benaurat doctor a *Blanquerna* com a model de mestre i com a pioner de la docència en català.¹ Lluís Pastre era occitanòfon de llengua materna i catalanòfon d'adopció; dedicà una monografia dialectal a cadascuna d'aquestes llengües: *Le Sous-Dialecte Bas-Languedocien de Clermont-l'Herault* (1913) amb notes històriques, filològiques, gramaticals, lexicogràfiques, folklòriques i bibliogràfiques del llenguadocià, i per al català va escriure «La langue catalane populaire en Roussillon» (1908), estudi diacrònic amb elements de comparació entre cadascuna de les variants dialectals de les cinc comarques nord-catalanes: Rosselló, Vallespir, Conflent, Capcir i Cerdanya. Un altre element per situar Lluís Pastre.

L'any 1925 publicà una gramàtica, *Éléments de grammaire catalane*, amb un prefaci de Josep Sebastià Pons. Es tracta d'una excel·lent gramàtica supradialectal (Guiter, 1965, p. 408-409) que aviat hauria de ser desplaçada al Rosselló, perquè en 1928 aparegué l'*Abrégé de Grammaire Catalane* de Pompeu Fabra, publicada en francès a París per l'editorial de Les Belles Lettres. Va escriure algunes poesies que signà amb el pseudònim Algú. El gruix de les publicacions de Pastre les trobem a la *Revue Catalane* (RC), vint-i-cinc articles en total, i un altre que aparegué a *La Veu del Canigó*, una altra revista catalanista nord-catalana. Els articles més extensos i importants foren publicats en separata i en tirades molt limitades, així ho indiquem a la bibliografia. És per això que avui aquestes separates són difícils de trobar. Tanmateix, la RC, que va ser difosa per subscripció, conserva el gruix de l'obra de Lluís Pastre d'una manera continuada i accessible. Hem d'afegir a aquests articles set llibres que Lluís Pastre escrigué com autor o en coautoría amb Jules Combes, mestre com ell, o amb Sylvain Davin, inspector d'ensenyament primari a Perpinyà, que el lector

1. «Mais il restera encore pour nous, éducateurs catalans, l'oeuvre pédagogique immense du grand penseur qui, le premier peut-être des docteurs médiévaux, sut concrétiser son enseignement et qui le vulgarisa en employant dans ses ouvrages la langue catalane» (Louis PASTRE, *Revue Catalane* (RC) núm. IX [1915], p. 81).

trobarà a la bibliografia final d'aquest article.

2. Dades biogràfiques

Lluís Pastre va néixer el 27 d'octubre de 1863 a Clarmont d'Erau, Llenguadoc, al Departament de l'Erau. La seva carrera docent fou al Rosselló. En 1882, quan té dinou anys, treballa al Col·legi de Perpinyà com a repetidor. Després exerceix com a mestre d'escola primària a diversos pobles de la plana del Rosselló: en 1889 és a Ribesaltes, en 1894 a Clairà, en 1896 a Illa de Tet, al 1900 a Toluges. De 1900 a 1920, any en què es jubilà, va ser a diverses escoles de Perpinyà. L'octubre de 1900 el trobem a l'Escola Pasteur. De 1901 a 1910 a l'Escola Rigaud, i de 1910 a 1920 a l'Escola Voltaire. Va viure a Perpinyà fins a la seva mort ocorreguda el 15 de febrer de 1927 (vegeu Mas, 1979).

3. Pastre a la Société d'Études Catalanes (SEC)

Des del punt de vista cultural, Lluís Pastre formà part del nucli d'intel·lectuals i escriptors més compromesos de la segona generació de la Renaixença al Rosselló. Aquests intel·lec-

tuals i escriptors s'agrupen a la SEC creada en 1906 per impuls i escalf del Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana de Barcelona del mateix any 1906. La SEC rossellonesa comptà entre els seus socis amb altres persones i entitats de la resta dels Països Catalans. Esmentarem només Antoni M. Alcover i el Centre Excursionista de Catalunya. L'òrgan de difusió de la SEC fou la RC, que va publicar-se mensualment entre el gener de 1907 i el desembre de 1921. Dèiem més amunt que a la RC foren publicats la quasi totalitat d'articles de Pastre. Així mateix, gairebé tots els llibres de Pastre són editats per la SEC i impresos a la Impremta Catalana de Joaquim Comet, l'impressor de la SEC. Pastre fou un dels socis culturalment més actius de la SEC, les nombroses publicacions ho corroboren. Pastre fou també actiu organitzativament: en 1906, any de la fundació de la SEC, és membre del consell d'administració, i després va arribar a ser-ne vicepresident. Pastre és sobretot, i això és el que ens ocupa ara, un mestre compromès amb l'ideari de la Renaixença nord-catalana. Ens esforçarem per resumir en tres idees quin fou aquest programa, perquè ens ha d'aplanar el camí per comprendre l'obra de Lluís Pastre. La SEC treballà per redonar prestigi a la llengua catalana al Rosse-

lló en tres direccions: va adoptar l'ortografia del Congrés de Barcelona de 1906, va crear una literatura catalana moderna culta i van considerar-se, en la llengua i en la cultura, com a part dels Països Catalans. I tots tres aspectes ben accentuats, perquè el poeta més popular i divulgat de la generació anterior, la primera generació de la Renaixença al Rosselló, parlem d'Albert Saisset (1842-1894), havia navegat precisament en la direcció contrària: va escriure el català emprant una ortografia afrancesada, il·legible per als catalans de fora del Rosselló, i va triomfar amb poesia i comèdia de nivell de llengua familiar, i féu pensar, per això, que el català no era apte per a la literatura culta. La SEC, i Pastre en primera línia, van haver d'enfrontar-se a aquests prejudicis lingüístics ben arrelats que, a més a més, tenien el suport de l'estament oficial, de l'opinió pública i del curs de la història a França.

4. Pastre mestre de català

Jordi Mas, mestre d'ensenyament primari nascut a Illa de Tet (Rosselló), recull el testimoni del senyor Llonguet, que fou batlle de Dorres (Cerdanya) i antic alumne de Lluís Pastre a Perpinyà. Llonguet relata que Lluís Pastre organitzava a Perpinyà concursos de lectura, recitació, traducció i ortografia catalanes. A la fi del curs escolar els alumnes eren premiats amb llibres catalans. Conservem les actes d'un d'aquests concursos (Pastre, RC núm. II, 1907, p. 291-304). És el concurs de 1907. El lliurament de premis va ser el diumenge 26 de maig de 1907 en un local públic de Perpinyà, Les Varietats, situat on avui s'aixeca la Residència del Castellet en la confluència de la Bassa amb la Tet. Hi van participar vint-i-set joves entre deu i quinze anys. En l'exercici oral els infants havien de recitar un text en català.² En l'exercici escrit, havien de traduir un

2. «Lo gall de Sant-Joan» (Albert Saisset)

Un dia vaig montar, tot suant i bufant
Su'l campanar de Sant-Joan.
Ah! quina vista alegre i granda
Vos ofereix aqueixa miranda!
D'aquí veieu del Rosselló
Les planes i les valls que de pertot verdegen,
Les riveres de llarc à llarc que se passegen,
La mar blava i les neus mai foses que blanquejen
Sus la pica del Canigó. [...]

text català-rossellonès al francès. Per dur a terme aquest concurs Pastre va haver d'obtenir finançament privat de membres de la SEC i va haver de superar dificultats lingüístiques: era aquell el primer contacte amb el català escrit que tenien els infants perpinyanesos. Va haver-hi una altra dificultat encara, i d'ordre administratiu. Va córrer la veu que el Ministeri prohibia el concurs de llengua catalana. Va resultar que el rumor va ser fals. Aquest fet va atemorir alguns concursants i va fer que dels cinquanta-dos joves inscrits inicialment, vint-i-cinc es donessin de baixa «craignant peut-être de désobéir à la circulaire du ministre de l'Instruction publique» (ibídem). Per «protegir» els concursants premiats, després d'una llarga discussió, el consell de redacció de la RC decidí de no publicar els noms dels joves guanyadors. Tot plegat nombrosos en-

trebancs que transparenten el desafiament que suposà la divulgació de la llengua catalana a l'escola pública perpinyanesa. Pastre, des de la SEC, hauria volgut organitzar un concurs oficial de llengua catalana per a totes les escoles de Perpinyà, però va ensopegar amb una prohibició de l'administració educativa que li ho impedí aquell mateix any 1907.

5. Dos mètodes per a l'ensenyament del català de Lluís Pastre

Pastre és autor de dos mètodes per a l'ensenyament del català. El primer mètode és «La langue catalane et son utilité pédagogique» de 1910. És un mètode d'ensenyament, anomenat *mixt*,³ que utilitza el coneixement que els infants tenen del català per tal que pu-

3. «La méthode mixte d'enseignement du français consiste dans l'emploi de la méthode *directe* (ou *maternelle*) au début des études (vegeu Sylvain DAVIN i Louis PASTRE, *Le Français enseigné par les exercices de langage*) et la méthode de *comparaison* (ou de *traduction*) à partir du moment où l'enfant peut aborder avec fruit l'étude de la grammaire française. "Enseigner d'abord aux jeunes Roussillonnais à *parler* et à *écrire* le français sans tenir compte du catalan et, plus tard, à *bien parler* et à *bien écrire* le français au moyen du catalan" telle est la définition que nous donnons de cette méthode dans une précédente étude (*Le catalan à l'école*) où nous démontrions, en outre, que l'article 13 du Règlement des Ecoles primaires ne peut être invoqué contre le catalan si ce dernier est employé comme langue de comparaison dans une classe où les enfants ont déjà appris à parler et à écrire par la méthode directe. La méthode *mixte* a, naturellement, contre elle ceux qui, partisans de la méthode directe, ne veulent pas entendre parler de l'introduction des idiomes locaux dans les écoles et ceux qui, partisans de la méthode de comparaison, voudraient établir cette comparaison dès le début des études, oubliant que pour comparer deux langues, il faut d'abord les connaître l'une et l'autre d'une façon suffisante» (Louis PASTRE, «La langue catalane et son utilité pédagogique», *Revue Catalane*, núm. IV [1910], p. 396).

guin aprendre a *parlar bé* i a *escriure bé* (Pastre, RC, núm. IV, 1910, p. 396) (la cursiva no és nostra, sinó del text en francès). El benefici seria doble, els joves aprendrien francès i català. És per això que aquest mètode s'anomenà *mixt*, i no directe. El mètode suposava una presència del català a l'escola pública francesa, cosa que topà amb el reglament de les escoles primàries que proscrivia l'entrada de les llengües locals a l'escola perquè no desborbessin l'aprenentatge del francès. Pastre capgirà l'argumentació i proposà que la llengua francesa fos apresada establint un paral·lelisme amb la llengua catalana. Així els infants podrien treure profit del català que sabien per aprendre el francès que encara no sabien. De fet, si aquest mètode hagués estat aplicat hauria tingut com a conseqüència la conservació del català al Rosselló. Segurament va ser per això que el Consell d'Administració de la Unió Fraternal de Mestres dels Pirineus Orientals va rebutjar-lo per unanimitat i sense discussió (Pastre, RC, núm. IV, 1910, p. 396-397). Tots els membres del Consell eren partidaris del mètode directe. Les severes prohibicions administratives i els prejudicis que proclamaven la substitució de les llengües locals per la llengua oficial dominaven completament el panorama docent francès. Tanma-

teix va produir-se un debat en diaris i revistes regionalistes i educatives del Migdia francès per dilucidar si el francès s'havia d'ensenyar amb o sense l'auxili de la llengua materna dels alumnes. Pastre afegí a les argumentacions didàctiques aquestes consideracions:

Hem de lamentar-nos que l'idioma local perduri? Podem creure seriosament que la República, *una i indivisible* [la cursiva no és nostra], pugui estar en gran perill perquè els idiomes locals continuïn subsint a les nostres províncies? (cf. Pastre, RC núm. VI, 1910, p. 397).

A partir d'aquí Pastre argumenta a favor de la pervivència de les llengües de França que no són el francès i s'endinsa en un argument de consistència política quan diu:

Confesso francament que no comprenc que pugui ser una obra *democràtica i nacional exterminar* [la cursiva no és nostra], els idiomes parlats per més de deu milions de meridionals. Aquesta lleial gent del Migdia, sempre a punt per sacrificar-se i defensar la *integritat nacional* i els *principis democràtics* [la cursiva no és nostra], no té dret a més miraments? (Ibídem).

El mètode «La langue catalane et son utilité pédagogique» s'organitza

en vint-i-nou lliçons i un apèndix. Utilitza trenta-sis textos literaris en prosa, poesia i teatre d'escriptors catalans contemporanis. Cada lliçó consta d'un text, una explicació, un vocabulari català-francès i exercicis. Els exercicis són una traducció del català al francès, un resum en català, conjugacions verbals i tot completat per detallades explicacions de fonètica, gramàtica i lèxic en què es compara català i francès. L'antologia del mètode ens sembla excepcionalment reeixida: el primer text és d'Albert Saisset (1842-1894) «Lo parpallonet», 'La papallone'ta', en el mateix rossellonès dialectal que parlen els joves, però escrit en català normatiu, no en català afrancesat. El primer pas en la bona direcció ja és donat. A partir d'aquí els textos són de rossellonesos de la primera generació de la Renaixença al Rosselló, en citem alguns: Josep Bonafont (1854-1935), Justí Pepratx (1828-1901), Pere Talrich (1810-1889). Després és el torn dels autors de la segona generació de la Renaixença al Rosselló, en citem alguns: Josep Sebastià Pons (1886-1962), Esteve Caseponce (1850-1962), Pau Berga (1864-1947). Remarquem que aquest segon grup d'autors eren escriptors vius i actius, gent que vivia al país i amb qui l'estudiant podia perfectament trobar-se al carrer, un valor pedagògic afegit. A continuació vénen

els autors cispirinencs, en citem alguns: Jacint Verdaguer (1845-1902), Narcís Oller (1846-1930), Joan Maragall (1860-1911), Joaquim Ruyra (1858-1939), Àngel Guimerà (1845-1924). L'apèndix completa l'antologia amb tres textos dialectals i quatre textos antics. Els textos dialectals són del valencià Teodor Llorente i Olivares (1836-1911), del mallorquí Antoni Alcover (1862-1932) i de l'alguerès Joan Palomba (1876-1953). Els textos antics són del *Dietari de l'església de Sant Joan de Perpinyà* (1538); de Bernat Metge (segle XIV), *Lo somni*; de Joanot Martorell (segle XV), *Tirant lo Blanc*, i de Ramon Llull, *Llibre de les bèsties*. Ens afanyem a fer notar que els quatre textos antics tenen quatre procedències territorials ben definides. Tot plegat un programa de continguts que, si més no com a estructura, té una vigència ben intacta. Aquest mètode va aparèixer fraccionat en dotze articles mensuals a la RC entre els anys 1910 i 1911. S'edità en format de llibre el 1911 amb el títol *Le Français enseigné par les exercices de traduction de textes catalans aux enfants de 9 à 15 ans*. Però no ens hem de deixar enganyar pel títol, perquè el seu contingut és molt ambiciós. Pastre diu al prefaci que vol ensenyar ben bé als infants que, amb anterioritat a la conquesta, la llengua catalana era absolutament la mateixa a ambdues bandes

dels Pirineus. L'obra va ser honorada amb l'aprovació del poeta occità Frédéric Mistral.

L'altre mètode és l'*Enseignement de la Langue Catalane par la méthode des doubles textes*, de 1920. Aquest mètode ensenyava el català oral i escrit a partir de la traducció de textos literaris catalans moderns al francès. És un mètode que hem d'adscriure al sistema gramatical: el principal element d'aprenentatge és la traducció. L'objectiu pedagògic confessat a la introducció és aprendre en poc temps a dominar la llengua catalana amb seguretat i gairebé sense esforç. L'objectiu cultural és conèixer la rica literatura dels veïns catalans del sud. I tot seguit havia d'aparèixer la justificació política, perquè Lluís Pastre va haver-se de justificar per divulgar el català. El mètode s'escriu per accentuar la unió de dos països, Catalunya i França, que deu mil voluntaris catalans havien acabat de segellar amb llur sang al camp de batalla de la Primera Guerra Mundial (cf. Pastre, 1920, p. 5). La Gran Guerra acabà en 1918 i Pastre

publicà el mètode en 1920. El gruix del mètode el constitueixen quaranta textos d'escriptors contemporanis del nord i del sud. Els autors rossellonesos citats són majoritàriament contemporanis, coetanis i, a més a més, membres com ell mateix de la SEC. En citem alguns: Josep Sebastià Pons (1886-1962), Josep Bonafont (1854-1935), Esteve Caseponce (1850-1932), Joan Amade (1878-1949), Pau Berga (1864-1947). Els autors del Principat triats tenen l'obra escrita en els segles XIX o XX. En citem alguns: Víctor Català (1869-1966), Jacint Verdaguer (1845-1902), Santiago Rusiñol (1861-1931), Narcís Oller (1846-1930), Joaquim Ruyra (1858-1939). Hi destaca un text de Josep Pau Ballot i Torres (1747-1821) «La llengua catalana»,⁴ pàgina 70, que és tota una defensa i il·lustració de la llengua catalana amb els mateixos arguments que Joachim du Bellay fa per a la llengua francesa a la *Défense et illustration de la langue française* (1549). La disposició dels textos al manual és la següent: a la pàgina esquerra hi ha l'original català i a la dreta hi ha la tra-

4. «La llengua catalana» (Ballot i Torres)

[...] És la llengua catalana no sols pròpia i verdadera llengua
sinó senzilla, clara, pura, enèrgica, concisa, numerosa, fluïda i natural;
i és tan sentenciosa, cortesana i dolça
que no hi ha llengua que, amb més breus paraules,
digui més alts i millors conceptes,
tenint en tot una viva semblança amb sa mare llatina.

ducció al francès. Les frases de l'original i de la traducció són numerades de manera que l'aprenent troba en tot moment la correspondència del que està llegint en l'altra llengua. La metodologia d'aprenentatge proposada consisteix en una primera part d'aprenentatge individual: la comprensió del text francès, la comprensió del text català, la traducció oral del text català al francès, la traducció escrita del text català al francès, la lectura en veu alta del text català i, finalment, aprendre de memòria el text català. I en una segona part d'aprenentatge amb l'ajut del professor on trobem: explicacions gramaticals, exercicis de conjugació, de vocabulari, de redacció i, finalment, conversa en català. El fet que aquest llibre aparegués en onze fascicles independents, lliurats en separata conjuntament amb la RC, explica potser que no n'haguem pogut trobar cap exemplar a biblioteques del Principat i només un al Rosselló, a la Biblioteca Municipal de Perpinyà.

6. Pastre traductor per a l'escola

L'obra de Pastre com a traductor al català és considerable. Hi ha els dos manuals que hem esmentat més amunt en què la traducció directa o inversa n'és l'espina dorsal. Volem citar, a més

a més, *Le catalan à l'école* (1907), estudi pedagògic seguit de les regles d'ortografia i de pronúncia catalana on trobem consells sobre la traducció. Esmentem també una traducció filològica a *Llengües germanes* (1907), el català i l'occità, que conté una traducció de l'occità al català de la poesia *Lou Tioulat Paternel* del poeta llenguadocià Peyrottes. *Critique des traductions catalanes du Songe d'Athalie* (1909) és un exercici de traductologia comparada de tres versions del dramaturg Jean Racine al català. Pel que fa a la traducció aplicada a l'ensenyament del català devem a Pastre la traducció d'un conte de Perrault: «Pell d'ase», *La version catalane de Peau d'âne* (1917), molt curt, vuit pàgines, però singular. La literalitat hi és absoluta: traducció catalana i original francès hi són en línies intercalades. L'objectiu de la traducció, així ho diu Pastre en la introducció, és fer conèixer als infants l'ortografia del català que parlen, però que no poden aprendre a l'escola. De fet, aquest conte en català-francès comparat és com un exercici de classe dels que promogué aquest esforçat mestre en els seus manuals.

7. El llegat de Pastre

En reconeixement a aquesta tasca tan gran, el 1935 la ciutat de Perpinyà li

dedicà un carrer al barri de l'Alt Ver-net. L'escriptor rossellonès Pere Verdaguer (1992, p. 108) publicà en 1992 un article de síntesi sobre l'ensenyament del català al Rosselló. En aquest article, Pastre és considerat com un mestre d'escola que, en contra de les directrius que imperen, vol ensenyar el català als seus alumnes. Pastre va ser també un occità que treballà convençut per la causa catalana.

Bibliografia

I. LLIBRES DE LLUÍS PASTRE. FONTS PRIMÀRIES

De 1920 a 1927 Pastre va ser sotsbibliotecari a la Biblioteca Municipal de Perpinyà. Segurament això explica perquè aquesta biblioteca és la institució que disposa del conjunt més nombrós d'obres de Pastre. Com que a les altres biblioteques de França i a les biblioteques del Principat hi ha molt poques obres d'aquest mestre guiarem el lector amb sigles a sota de cada referència bibliogràfica per indicar on pot trobar cada llibre. Hi ha, òbviament, biblioteques públiques i privades als catàlegs de les quals no hem tingut accés.

BMM: Biblioteca Municipal de Montpeller. Montpeller.

BMP: Biblioteca Municipal de Perpinyà.

BnF: Biblioteca Nacional. París.

BUP: Biblioteca de la Universitat de Perpinyà.

UAB: Biblioteca de la Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

UB: Biblioteca de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

COMBES, Jules; PASTRE, Louis. *Essai d'Education sociale à l'école avec le concours de la famille*. 1901, 24 p.

(BnF)

DAVIN, Sylvain; PASTRE, Louis. *Le français usuel enseigné par les exercices de langage aux enfants de 3 à 6 ans*. 1904.

— *Le français usuel enseigné par les exercices de langage et de lecture aux enfants de 6 à 9 ans*. Perpinyà: Impr. J. Comet, 1905.

(BMP)

PASTRE, Louis. *Le français enseigné par les exercices de traduction de textes catalans aux enfants de 9 à 15 ans*. Perpinyà: Impr. J. Comet, [1911], 119 p.

(BMP, BUP)

— *Le sous-dialecte bas-languedocien de Clermont-l'Hérault*. Perpinyà: Impr. J. Comet, 1913, 163 p.

(BMP, BMM, BnF)

— *Enseignement de la langue catalane par la méthode des doubles textes*. Perpinyà: Impr. J. Comet, 1920, 86 p.

(BMP)

— *Eléments de grammaire catalane. Rédigée conformément aux règles orthographiques en usage dans la littérature moderne*. Préface de M. J.-S. Pons. Perpinyà: Impr. catalane [1925], 128 p.

(BnF, BMP, UAB, UB)

II. ARTICLES DE LLUÍS PASTRE.

FONTS PRIMÀRIES

Són nombrosos els articles que després de ser publicats a la RC van ser publicats en separata. Així ho indiquem en tots els casos.

«Le catalan à l'école». *Revue Catalane*, núm. I (1907), p. 21-25, 46-53, 78-83. Reproduït a: PASTRE, Louis. *Le catalan à l'école*. Perpinyà: Imprimerie Catalane, 1907.

«Le poète Bouchor et les chants populaires». *Revue Catalane*, núm. I (1907), p. 116-118.

«Llengües germanes». *Revue Catalane*, núm. I (1907), p. 270-278. Reproduït a: PASTRE, Louis. *Llengües germanes*. Perpinyà: Imprimerie Catalane, 1907.

«Distribution des Prix du concours de langue catalane. Rapport du Secrétaire Louis Pastre». *Revue Catalane*, núm. I (1907), p. 298-304.

«La langue catalane populaire en Roussillon». *Revue Catalane*, núm. I (1907), p. 337-341, 353-358; II (1908), p. 7-9, 53-59, 78-87, 125-128, 147-152, 184-189, 205-210, 238-245; III (1909), p. 337-341 i 353-358. Reproduït a: PASTRE, Louis. *La langue catalane populaire en Roussillon: recueil de documents*. Perpinyà: Impr. J. Comet [1908], [60] p.

«Des moyens à employer pour obtenir le rétablissement de l'orthographe des noms de lieux». *Revue Catalane*, núm. II (1908), p. 105-107.

«Critique des traductions catalanes du *Songe d'Athalie*». *Revue Catalane* núm. III (1909), p. 78-88. Reproduït a: PASTRE, Louis. *Critique des traductions catalanes du Songe d'Athalie*. Perpinyà: Imprimerie Catalane, 1909.

«Les prétérīts catalans». *Revue Catalane*, núm. III (1909), p. 229-237, 269-273. Reproduït a: PASTRE, Louis. *Les Prétérīts catalans en Catalogne et en Roussillon*. Perpinyà.

«La langue catalane et son utilité pédagogique». *Revue Catalane*, núm. IV (1910), p. 396-402, 425, 431, 463-468; V (1911), p. 20-26, 57-64, 85-91, 121-126, 153-158, 190-199, 249-296, 340-352. Reproduït a: PASTRE, Louis. *La langue catalane populaire en Roussillon: recueil de documents*. Perpinyà: Impr. J. Comet [1908], [60] p. Reproduït a RC entre 1907 i 1908.

- «Orthographe et prononciation du catalan». *Revue Catalane*, núm. v (1911), p. 379.
- «Une conférence sur la langue catalane». *Revue Catalane*, núm. vi (1912), p. 76.
- «La langue catalane à la Sorbone». *Revue Catalane*, núm. vi (1912), p. 141-142.
- «L'anarchie orthographique [del català]». *Revue Catalane*, núm. vi (1912), p. 168-170.
- «L'idée regionaliste» [Jean Amade]. *Revue Catalane*, núm. vi (1912), p. 199-201.
- «De l'emploi de "l'hi" et de "els hi"». *Revue Catalane*, núm. vi (1912), p. 246-251, 277-281, 313-316. Reproduit a: PASTRE, Louis. *De l'emploi de l'hi et de els hi*. Perpinyà: Imprimerie Catalane, 1912.
- «Les catalanismes à l'école». *Revue Catalane*, núm. vi (1912), p. 328-330, 367-370; vii (1913), p. 25-27, 59-62, 93-96, 125-128, 185-192. Reproduit a: PASTRE, Louis. *Les catalanismes à l'école*. Perpinyà: Imprimerie Catalane, 1913.
- «Pour le bilingüisme». *La Veu del Canigó* 54 (26 gener 1913), p. 31.
- «Ramon Llull et son oeuvre pédagogique». *Revue Catalane*, núm. ix (1915), p. 81-83, 90-93, 118-120, 146-149, 169-171, 177-181, 195-199; x (1916), p. 12-14, 27-29. Reproduit a: PASTRE, Louis. *Ramon Llull et son oeuvre pédagogique*. Perpinyà: Imprimerie Catalane, 1915.
- «Poemes de guerra [P. Francis]». *Revue Catalane*, núm. ix (1915), p. 125-128.
- «Taisez-vous. Conseil d'un poilu». *Revue Catalane*, núm. x (1916), p. 111-112.
- «La version catalane de Peau d'âne». *Revue Catalane*, núm. xi (1917), p. 11-14, 26-29. Reproduit a: PERRAULT, Charles. *La version catalane de Peau d'âne*. Perpinyà: Impr. Catalane. 1917.
- «Les hores que passen [P. Francis]». *Revue Catalane*, núm. xi (1917), p. 53-55.
- «Charles Grandó». *Revue Catalane*, núm. xi (1917), p. 65-67.
- «Le provençal au lycée». *Revue Catalane*, núm. xiii (1919), p. 222-225.
- «Leçons bilingues pour l'enseignement simultané du français et du catalan». *Revue Catalane*, núm. xiii (1919), p. 242-249.
- «Questions de langue catalane. Les mots en "ia"». *Revue Catalane*, núm. xv (1921), p. 55-57.

III. FONTS SECUNDÀRIES

GUITER, Henri. «Quelques participes passés anormaux dans le catalan du Roussillon», *Actes du Xe Congrès International de Linguistique et Philo-*

logie Romanes (Estrasburg, 1962).
París, 1965, I, p. 399-414.

MAS, Jordi. «Lluís Pastre, mestre d'escola de la Tercera República». *Sant Joan i Barres* núm. 76 (1979), p. 21-23.

PONS, Josep Sebastià. «Leçons bilingues pour l'enseignement simul-

tané du français et du catalan». *Revue catalane*, núm. XIII (1919), p. 242-249.

VERDAGUER, Pere. «L'ensenyament del català». A: ASSOCIACIÓ ARRELS. *Qui sem/són els catalans del nord*. Perpinyà: Associació Arrels, 1992, p. 106-116.

ESTUDIS

La tutela moral de l'obrer emancipat

**Notes sobre educació i política
en els inicis històrics del partit
socialista obrer**

Per Francesc Calvo Ortega

Universitat de Barcelona

I. El naixement d'una cultura popular

Més que no pas al món del treball, durant tot el segle XIX les consignes a favor de la Instrucció Pública fan referència al catecisme polític dels demòcrates espanyols com el mitjà idoni per aconseguir una dignitat humana que transcendeixi, sense desequilibrar unes estructures de poder que ja vénen donades, les divisions i jerarquies de la societat de l'època. I tot això amb l'objectiu que els individus se sentin integrats en la participació d'una cultura i d'una visió del món que pertany a la burgesia; mentre que, i a la vegada, resta afermada la dominació social d'una classe so-

bre una altra.¹ En aquest sentit es diu:

Si el Poble ha de veure satisfets els seus drets i garantides les seves llibertats que són les llibertats de la societat sencera, és fa necessari que les coneixgui; que l'instint que sempre l'ha portat a defensar desinteressa i espontàniament les causes que ha cregut justes, es transformi en una clara i profunda convicció.

Tot seguit s'expressa: «És indispensable que el poble s'instrueixi: la instrucció és la condició necessària de la seva emancipació política, com aquesta ho és de la seva emancipació social». I encara més: «Els seus drets polítics els ha de conquerir instruint-se, amb les seves virtuts, amb la seva unió, amb el seu valor; que no altrament es podran assolir [...]».²

L'educació hi és precisament per *nodrir* un imaginari social d'emancipació i no pas per alimentar les forces que necessita el mercat de treball. També és cert que en el cas de Barcelona, Madrid, València i les principals

ciutats dels pobles del nord (Euskadi, Astúries, Galícia) els treballadors que formen part del sector del treball tradicional, els treballadors d'arts i oficis —boters, fusters, ebanistes, estampadors de teles, tintorers, etc.—, seran encara millors obrers amb alguns coneixements tècnics,³ però constitueixen, en qualsevol cas, el signe distintiu i la raó de ser de la jerarquia gremial. Els coneixements únicament són indispensables per a determinats oficis; també, d'altra banda, faciliten la creació de tallers de petites indústries per part d'aquells que han passat per les aules d'una escola d'arts i oficis.⁴ Per a les classes populars, en canvi, l'educació fa referència a una elevació del to moral i intel·lectual que la dignifiqui com a part integrant i col·laboradora de la societat capitalista. En termes clarament regeneracionistes, a principis del segle xx, hi ha la convicció que sigui quin sigui el sistema adoptat per a l'ensenyament tècnic, resulta sempre incompleta la instrucció de l'obrer, perquè queda en un segon terme i a vegades totalment

1. J. A PIQUERAS ARENAS, «Educación popular y proceso revolucionario español» a *Clases populares, cultura, educación: Siglos XIX y XX*, Madrid, Casa Velázquez i UNED, 1990, p. 87 i s.

2. Fernando GARRIDO, *La república democrática federal universal*, Madrid, 1855, p. 374-381.

3. J. MONÉS, «Enseñanza técnica profesional y desarrollo socio-económico. El caso de la Junta de Comercio de Barcelona (1769-1851)», *Historia de la Educación*, núm. 4 (1985), p. 241-271 i, del mateix autor, *L'obra educativa de la Junta de Comerç (1769-1851)*, Barcelona, COCINB, 1987.

4. F. PEREIRA, i J. SOUSA, «El origen de las escuelas de artes y oficios en Galicia. El caso compostelano», *Historia de la Educación*, núm. 9 (1990), p. 231.

descuidat el que es podria anomenar un *ensenyament social*,⁵ en el sentit paternalista d'una suavització de les relacions capital/treball indispensable per a consolidar la pau social una vegada que la unió entre empresaris i proletariat hagi estat un fet.

El patrons regulen la jornada i el sou amb la major amplitud, que consentin les necessitats d'una producció abundant i barata, que interressi a l'obrer en els beneficis, tenint cura de la seva instrucció, facilitant-li l'estalvi, assegurant-li la vellesa, assistint-lo en la malaltia, que hi vegin sempre un auxiliar i un amic... Els proletaris exercint els seus drets dins les vies legals, apartant-se de procediments de violència, arma de doble fil destructora del capital i del treball, no facin cas als que prediquen l'odi feroç de classe com a remei per a curar les tristeses del necessitat a qui ofereixen com a únic consol en *les hores negres del chômage*, la revolució i l'anarquia universal.⁶

Una anàlisi de les classes populars a partir d'un examen en funció de

llurs expressions i manifestacions ideològiques i culturals, així com dels elements associatius i de sociabilitat que moldrien l'univers mental i social al qual pertanyen,⁷ ens demostra que els sectors populars de la societat de l'època recorren sense gaire resistència a un imaginari d'integració col·lectiva de «ciudadania», paraula que involucra una concepció activa de l'acció de tots els individus dins la societat, a més de propugnar una igualtat en la qual el dret al treball fóra la veritable font de riquesa i de la propietat. En aquest sentit, l'emancipació de les classes populars semblaria exigir, en la forma d'un nou imperatiu moral, l'adquisició d'una nova consciència i d'una preparació cultural adequada per a conduir els destins d'un avenir propi.

Dins d'aquest marc històric on es preveuen importants canvis socials es troba l'excepcional interès dels governants republicans per consolidar una cultura d'alfabetització, mitjançant la qual no tan sols l'obrer ha de quedar incorporat a la transformació

5. A. TERRÓN BAÑUELOS, *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*, Oviedo, Ediciones del Principado de Asturias, 1990.

6. Eduardo Dato en el «Pròleg» a M. FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, *El problema obrero y los partidos españoles (Estudio de política contemporánea)*, Granada, 1904, p. XXII-XXIII. Subratllat en l'original.

7. C. E. LIDA, «¿Qué son las clases populares? Los modelos europeos frente al caso español en el siglo XIX», *Historia Social*, núm. 27 (1997), p. 3-21. També M. RALLW, «La sociabilidad obrera en la sociedad de la Restauración (1875-1910)», *Estudios de Historia Social*, núm. 50-51, 1989, p. 168-178.

cultural promociionada per les classes dirigents sinó que, al mateix temps, i molt especialment, es tracta d'incorporar l'home de poble, el camperol, envers la ciutat, el pol d'atracció cultural i laboral per excel·lència.⁸ Des d'aquest punt de vista, l'educació pot ser entesa a la vegada com un primer pas cap al treball assalariat i com un instrument eficaç per a la urbanització del camp; també, l'escola en el camp esdevé un espai de fixació de la cultura urbana i industrial, ja que en l'escola rural s'aboquen, a més a més dels valors urbans de la burgesia, els valors del treball. Per exemple, i més enllà del propi sistema d'instrucció obligatòria la «biblioteca popular», tant en la província com en la capital, és un centre formador i d'irradiació de la cultura: per a uns, els que viuen a pagès i no tenen escola on anar, i per a uns altres, que viuen a la ciutat i tenen escola on anar estan condicionats per les obligacions laborals. En la biblioteca es recullen els fins morals de l'ensenyament escolar. Si l'escola es deixa als nou, als deu o als dotze anys,

la biblioteca popular concedeix a l'individu la possibilitat de continuar un aprenentatge que imprimeix en la seva personalitat els caràcters precisos de l'aculturació burgesa, de la societat capitalista —tot i que encara en aquests anys l'ordre productiu és molt precari—, de l'ideari cultural dominant.

No és estrany, doncs, que la cultura així transmesa no hagi estat altra cosa que una derivació peculiar de la «cultura democràtica», no específicament obrera, que es nodreix àmpliament de les lectures de la petita burgesia.⁹ Força autors han destacat que hi ha una obsessió de mimetisme en la voluntat cultural obrera;¹⁰ i és en aquest sentit que ens hem d'interrogar a propòsit del significat que convé donar, metodològicament, a la idea que el món obrer ha reivindicat un nou univers cultural propi, quan en realitat sembla més aviat que s'ha tractat d'una apropiació de l'entorn cultural del moment. Però l'objectiu d'aquestes notes d'investigació no és tant el discurs d'accés de les classes populars

8. C. LOZANO, *La educación republicana: 1931-1939*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1980, p. 64 i s.

9. J. C. MAINER, *La Doma de la quimera: Ensayos sobre nacionalismo y cultura en España*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona i Escola Universitària de Traductors i Intèrprets, 1988.

10. Entre d'altres, es pot veure: C. SERRANO, «Cultura popular/cultura obrera en España alrededor de 1900», *Historia Social*, núm. 4 (1989), p. 21-31, i J. RANCIÈRE, *La nuit des prolétaires: Archives de rêve ouvrier*, París, Fayard, 1981, p. 11 i s.

a la cultura, és a dir, la conformació d'un discurs cultural ja sia adherit als valors dominants o de caire alternatiu, en el qual s'invocaria un ampli ventall d'activitats educatives, recreacionals i organitzatives —que va de les escoles per a obrers fins a les associacions corals, filharmòniques o teatrals— estructurades dins l'àmbit de sociabilitat propi de les classes populars.¹¹ Si bé aquesta forma d'autoeducació col·lectiva desenvolupada pels integrants de les classes populars permet distingir amb claredat i rigor les escoles i ateneus obrers organitzats *per ells* mateixos, dins del que entenem com l'establiment d'una autonomia de classe, d'una educació *per a ells* instrumentada per poders aliens a la classe obrera —per exemple, institucions de beneficència, eclesiàstiques, filantròpiques o de l'Estat—,¹² preferim donar atenció a un element que ens sembla comú en les dues formes oposades d'educació que acabem de citar. Es tracta de l'enclavament estratègic del que podríem anomenar una *tutela moral* sobre els processos d'educació popular, en el sentit que són uns mecanismes que

esdevenen com a *programadors* de les conductes morals.

II. L'emancipació com a cultiu d'un mateix (el cas del Partit Socialista Obrer Espanyol)

Fernando Álvarez-Uría¹³ va demostrar per primera vegada el pas calculat, en el moviment socialista, que va d'una lluita dels oprimits contra l'ordre capitalista fins a una emancipació dirigida a aconseguir uns comportaments obrers disciplinats en el marc de consens que les reformes socials oferien als partits polítics d'esquerra. Parlem d'una emancipació que ja no es dirigeix cap a la destrucció de les condicions d'explotació, a les quals es veu sotmesa la classe treballadora, sinó que l'objectiu que es planteja a partir d'aquest moment el Partit Socialista Obrer Espanyol (PSOE) té més a veure amb el desenvolupament i la progressió de les capacitats socials dels treballadors *dins* del sistema de valors de la societat burgesa. Mitjançant l'educació, quan més cultivat

11. D'això se n'han anat ocupant algunes publicacions força especialitzades en aquests temes, com per exemple el monogràfic que sota el títol «Escuelas y educación popular» van editar conjuntament les revistes *Analecta Calasactiana* i *Revista de Ciencias de la Educación* (Madrid, 1997), p. 265-368.

12. P. SOLÀ, *Las escuelas racionalistas en Catalunya (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets, 1978.

13. F. ÁLVAREZ-URÍA, *Miserables y locos: Medicina mental y orden social en la España del siglo XIX*, Barcelona, Tusquets, 1987, p. 285-307.

estigui l'esperit de cadascú, millor ha de conèixer l'obrer llurs prerrogatives com a ciutadà i llurs necessitats socials; quan més racional sigui l'obrer en millors condicions podrà lluitar pels seus drets.

L'any 1918, quan es plantegen les bases per al congrés del partit, es pren consciència de l'error en què es pot caure si la formació professional queda convertida en l'ensenyament d'un ofici desvirtuant l'objectiu bàsic de l'educació, la formació de l'home en llur integritat. I per això es puntualitza la necessitat que la formació professional no faci referència a cap ofici determinat;¹⁴ no són les aptituds professionals el primer que s'ha de reconèixer en els obrers, sinó les *actituds* que s'han d'assumir dins d'una societat que els demana la col·laboració per a evitar l'agonia que vindria donat en una relació fatal de lluita de classes, com quedà ben demostrat, per exemple, en els fets no tan llunyans de la Setmana Tràgica.¹⁵

Des dels primers moments del moviment obrer, s'ha procurat infiltrar

en l'ànim dels militants la idea de perfeccionar la instrucció individual, d'adquirir una educació politicosocial, habituant-se a una vida col·lectiva i regida democràticament, i de despertar els sentiments de fraternitat i solidaritat humanes. I a tot arreu, els treballadors s'han imposat el deure de realitzar, en les seves organitzacions i en les seves intervencions en la vida pública, aquesta tasca educativa junt amb l'aprenentatge necessari per a poder regir la societat en benefici de tots, per a progressar tan ràpidament com les adquisicions científiques permetin i per a administrar en socialista els interessos col·lectius.¹⁶

La tasca ideològica del socialisme arreu de l'Estat espanyol consisteix ja des de principis del segle xx a fer sortir l'obrer d'un suposat fatalisme inconscient (absentisme laboral, vagues, violència de classe, etc.) per inserir-lo dins d'un progrés conscient: la finalitat política del Partit Socialista és la d'inculcar als treballadors la idea que la situació de desigualtat que pateixen es pot superar mitjançant la voluntat de cadascú pel camí de l'es-

14. F. MILLÁN, *De la revolución laica de la ILE a la escuela republicana*, València, Fernando Torres, 1983, p. 92.

15. A propòsit dels efectes que la Setmana Tràgica va produir en el moviment obrer, és imprescindible l'obra de P. LÓPEZ SÁNCHEZ, *Un verano con mil julios y otras estaciones: Barcelona: De la reforma interior a la revolución de julio de 1909*, Madrid, Siglo XXI, 1993.

16. R. PLA I ARMENGOL, *El socialismo en Cataluña*, Barcelona, 1926, p. 51-52.

forç individual per ser més intel·ligents, més actius envers una necessària predisposició educativa:

Difondre la cultura, heus aquí el primer objectiu. Si tots els espanyols tinguéssim l'educació convenient, el problema social estaria resolt. S'ha d'emprendre un veritable apostolat; és menester anar als pobles, als centres fabrils i agrícoles, a predicar i a ensenyar a tot el món; als obrers i bracers, nocions de lleis còsmiques, de les lleis físiques, de les lleis biològiques, de les lleis econòmiques i socials, per despertar en la seva ànima l'estima del saber, el sentiment de la dignitat personal, del respecte a la llei, i persuadir-los que, en les reclamacions dels seus drets, han de deixar sempre sana i estalvia la llibertat.¹⁷

L'emancipació del conjunt de tota la classe treballadora serà, doncs, el resultat d'una suma que es va acumulant en el progrés educatiu de cadascú. «En una millor educació o capacitat dels individus, està la capacitat col·lectiva de les societats polítiques per el millorament successiu de l'ordre moral, econòmic i de ciutadania».¹⁸ A cada obrer se li subministra

com a programa tutelat un treball educatiu sobre ell mateix, proper a la seva voluntat de saber, de les seves emocions, la seva activitat familiar i sobre el control de les seves passions, però que, en el fons, no constitueix un exercici de soledat, sinó que es converteix en una veritable *pràctica social* en el sentit que, per una banda, pren una certa forma institucionalitzada, en comunitat i, per altra banda, es produeix l'existència d'exercicis comuns que permeten l'individu rebre el recolzament moral dels altres. Aquesta característica es pot observar en els ja esmentats pols associatius de la classe obrera tutelats moralment per l'elit dirigent del Partit Socialista: les corals, els orfeons, les cases del poble i les mateixes agrupacions polítiques d'àmbit local, entre d'altres, són l'escola on vénen a congregar-se per a ser instruïts, és a dir, elevats individualment a l'altura que es mereixen en sentit col·lectiu, els homes i les dones que no renuncien a l'alliberament futur de l'explotació a la qual estan sotmesos en el present. En aquests centres, es suavitzen els costums i s'aprenen els hàbits socials; també són el

17. M. SALES FERRÉ, *Función del socialismo en la transformación actual de las naciones*, Madrid, 1902, p. 21.

18. Ponències que han d'ésser objecte de deliberació a la Conferència d'Esquerres Catalanes, Barcelona, 1931, p. 21.

lloc on els obrers troben el camí per a exterioritzar el que es considera innat en l'ésser humà, el sentiment, ja sigui per mitjà del cant, de la lectura de novel·les populars o per entregues, per les recomanacions que s'acaben escoltant en una xerrada sobre higiene urbana o alcoholisme i que s'institueixen com a col·loquis morals que estimulen o amonesten les conductes; són la guia d'una necessitat d'aprenentatge per a mantenir, en el temps més o menys infinit d'una educació moral, la flama de l'esperança per a un futur millor: les lliçons que cadascú pren per a un mateix, en aquesta forma d'un «cultiu d'un mateix», donen lloc, en poques paraules, a relacions interindividuals, a intercanvis i comunicacions i a vegades, fins i tot, a institucions més o menys limitades o durables en el temps i, finalment, a una certa forma de coneixement i elaboració d'un saber característic de l'ideari emancipador de principis del segle xx.¹⁹

Hi ha una convicció profunda dins l'àmbit de la direcció del moviment socialista en la urgència d'una emancipació moralment tutelada, i que es

defineix en assumir sense discussió, des del punt de vista psicològic de l'època, que l'home actua en la vida d'acord amb l'educació que ha rebut i de la influència que aquesta ha exercit en llur esperit. És a dir, l'home actuaria seguint les regles i els impulsos corresponents al seu grau de cultura intel·lectual i sentimental i a l'orientació d'aquesta cultura respecte als problemes fonamentals de l'individu i la societat. Així mateix, la ignorància apareix en aquest moment de la història no tant com una pertorbació de judici sinó com una *alteració* en la forma d'actuar, de voler, de sentir les passions, d'adoptar decisions i d'entendre el ser lliure: alteració que ja no s'inscriu en l'eix veritat-error-consciència sinó en l'eix passió-voluntat-llibertat. Al costat d'una educació extensiva al conjunt de les classes populars, trobem en l'esquema ideològic del discurs socialista d'emancipació unes tècniques educatives *intensives*, amb una especificitat pròpia que consisteix a permetre als individus, ja sigui per compte propi o amb l'ajuda d'altres, efectuar operacions morals sobre el propi cos, el pensament i la

19. Per a analitzar aquests tipus d'institucions i el coneixement i saber que s'elabora cal tenir en compte l'obra d'un socialista de l'època, fonamental per a entendre els orígens històrics del que estem parlant: J. J. MORATO, *La cuna de un gigante: Historia de la Asociación General del Arte de Imprimir*, Madrid, José Molino Impresor, 1925. (Hi ha una reedició feta el 1984 realitzada a l'Estat espanyol pel Servei de Publicacions del Ministeri de Treball i Seguretat Social.)

voluntat, i això de tal manera que els *transformi* amb l'objectiu d'aconseguir un desenvolupament complert i harmònic de les facultats físiques i intel·lectuals necessàries per a l'emancipació. Concretament, es tracta d'assolir una *autoregulació* de la conducta.

La sortida, l'abandonament dels inferns de la misèria i la ignorància humana serà possible precisament per la conducta d'aquells que hauran sabut treure's de sobre el càstig del no-reconeixement, de la relegació a l'obscuritat del no-saber; que han arribat, pel propi esforç, a albirar la llum del coneixement. Perquè veure la llum és *reconeixer-se* un mateix com a portador privilegiat d'una claredat gens ambigua: l'emancipació. Un obrer emancipat no és només un obrer qualificat. L'obrer qualificat és simplement un obrer el pensament del qual segueix la mà i del qual llur visió del món reflecteix llur pràctica professional i prou. Per contra, un obrer emancipat és un obrer que ha descobert que ell no és tan sols un ésser per al treball i les necessitats materials, no és tan sols la fracció d'una massa considerada pel número i el

pes, sinó un ésser *intel·lectual*, una persona que reflexiona a propòsit del que fa i comunica aquesta reflexió als altres. L'obrer emancipat és aquell individu que ha estat *rehabilitat* intel·lectualment i que per això pot consumir l'acte d'apropiació de la paraula que ell ja ha escoltat i que té la capacitat de transmetre-la als altres, a tots aquells que estan disposats a escoltar-lo. Aquesta tenacitat animà el que es va conèixer com a *missions pedagògiques*,²⁰ el vehicle idoni per a despertar consciències adormides, sembrar inquietuds en allò que un és i al mateix temps no és, donar el coneixement de l'essència del poble i llur memòria, fonamentar la consciència històrica i el reconeixement d'un mateix amb els altres per mitjà de la cultura. Manuel B. Cossío, un dels principals impulsors de les missions, veié en el teatre no únicament una forma de diversió sinó un motiu per què el poble «s'informi de tots els problemes humans que avui donen la volta al món».²¹ L'educació esdevé l'eina per a l'autoreconeixement d'un mateix com a subjecte d'emancipació; com a pas previ per a l'acció política, l'educació suposa la

20. E. OTERO URTAZA, *Las misiones pedagógicas: Una experiencia de educación popular*, La Corunya, Edicions do Castro, 1982.

21. Citat a J. M. FERNÁNDEZ SORIA, *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*, València, Tirant lo Blanch, 1998, p. 36.

clau perfecte en la formació del ciutadà de la República, quan aquesta arribi:

[El Partit Socialista] ha educat i no deixarà de fer-ho. Fent-se càrrec que no n'hi ha prou de conquerir homes per la seva causa, aquests homes hauran de ser, en la mesura del possible, intel·ligents, formals, abnegats, probes i fermes perquè defensin i es facin càrrec d'instruir els seus afiliats, de separar del vici als que hi estan aficionats, d'imbuir el respecte pels altres homes, siguin quins siguin els seus ideals, d'inculcar-los els sentiments de solidaritat entre tots i de fer comprendre que els individus que no tenen voluntat per aconseguir la paraula no són dignes de formar part d'una organització seriosa.²²

La comunicació de l'obrer emancipat pot prendre diverses formes d'expressió diferenciades i a vegades fins i tot combinades: propaganda política, escriptura poètica, predicació dels valors laics i utòpics, ciència social, invenció de màquines i procediments productius, medicina paral·lela..., essent la demostració que dóna sentit a l'existència de l'home rehabilitat i capaç d'una comunicació que surt d'una obscuritat anònima per a fer seu un

nom propi; és a dir, el reconeixement que es dóna en un mateix del signe d'una intel·ligència que és mesurable amb la d'aquells que en la jerarquia social estan per sobre d'ell. Així mateix, l'obrer emancipat és l'home que pren consciència del que fa i de les possibles conseqüències negatives que pot tenir l'acció per a la classe a la qual pertany, que reconeix la identitat del seu poder intel·lectual en la diversitat de llurs manifestacions i que es compromet, en la igualtat assolida entre les intel·ligències que l'envolten, a una interminable tasca de verificació d'aquesta igualtat en el treball en comú per a la societat i el seu progrés.

III. Governar les conductes obreres

Però des d'aquesta perspectiva on es renoven les actituds de les classes populars per mitjà de la cultura dominant, l'aparició d'un autoreconeixement intel·lectual en l'home treballador, abans de ser analitzada com el signe del sorgiment d'un desplaçament històric emancipador, nosaltres volem incidir en l'evidència de la posada en funcionament d'una nova forma de *govern moral* —en el contacte que es dóna entre una forma de domi-

22. P. IGLESIAS, «Educación socialista» (original de 1905), *Sistema*, núm. 11 (1975), p. 117-118.

nació general dels individus i les que fan referència a un mateix— que no es concreta únicament en els requeriments d'una pau social que apaivagui la lluita de classes sinó també en les estructures psicològiques de la cultura popular. Si la «pau social» ha d'asentar-se en la satisfacció interior de cada un dels individus, cal completar la transformació personal d'aquests, per tal que arribi a produir-se com un estat d'ànim, amb la comprensió per part de l'home emancipat que s'ha de fer càrrec de les raons i orígens d'aquesta pau social i que es conformi racionalment amb el sentit que ja li ve donat amb l'imperatiu categòric de la realitat, i que passi a tractar els problemes socials, nacionals o internacionals com un ciutadà comú i responsable, com ho faria un home de ciència i tal com ell mateix en la seva posició ha de reconèixer.

Els motins i les revoltes anticlericals que es produeixen després de la desfeta de l'any 1898, demostren la urgència d'un canvi cultural en una classe obrera que començava a afirmar-se políticament des d'una posició antagònica, amb molta força en les grans ciutats, enfront del regeneracionisme corrupte. Els socialistes

històrics, Pablo Iglesias, Juan José Morato, Antonio García Quejido, entre d'altres, arremetran contra els poders oligàrquics de les cambres de comerç i les lligues d'agricultors proposant com a alternativa a les iniciatives d'aquestes organitzacions un «moviment de progrés» de la classe treballadora, la inèrcia del qual arrossegaria la burgesia a la regeneració del país. Però aquesta regeneració no es pot assolir, diu Pablo Iglesias, en un míting celebrat al Teatre Variedades de Madrid el febrer de 1899, «llançant als quatre vents programes d'alta volada, que més aviat fan riure que no pas pensar i tenir esperances». L'objectiu comú del moviment ha de ser «la instrucció per a tots, molta instrucció, a fi de poder aconseguir que s'aixequi el nivell intel·lectual del país».²³ Cassià Costal ho veurà anys més tard com un problema postescolar, en el qual s'ha de construir una existència cívica sota formes que responguin a una nova forma de vida. Aquest problema

[...] no es redueix a toixes qüestions d'economia política. No es tracta solament de petits problemes d'ordre industrial. No. Es ventila una qüestió transcendentalment humana, que té

23. Citat a M. M. del Pozo, *Curriculum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 32.

les arrels en els arcs de l'ànima dels homes. És una qüestió de psicologia i sociologia, de la qual s'han oblidat els governs en les seves mesures, en les seves disposicions i en les seves lleis. Convindran vostès amb mi que quasi tots els països que han tractat de resoldre la qüestió s'han oblidat de l'aspecte estètic que presenta.²⁴

Per aquesta raó, l'obrer emancipat no haurà de ser algú que milita per una causa sinó que, abans que qualsevol altra cosa, haurà de ser un individu que per mitjà de l'educació transformi la seva manera de ser, és a dir, que operi en ell mateix una *estilització* de la conducta. Honrat, noble, generós, formal, sencer i, per damunt de tot, pacífic, són les exigències de conducta necessàries per al naixement d'un nou obrer la força del qual estarà tutelada per les tècniques emancipadores. Així ho havia entès ja en un sentit prematur l'any 1870 un obrer socialista de nom Juan Simón que encarna —en la forma peculiar de comunicar a d'altres obrers les pròpies experiències en la modalitat de reflexió

intel·lectual— la figura exemplar de l'obrer emancipat:

I si per sortir de la misèria i de l'embrutiment, se'ns aconsella la lluita armada i sagnant contra els nostres opressors, haurem de rebutjar aquells consells, haurem de repel·lir aquelles idees com a falses, nascudes d'enteniments mal avinguts amb els nostres interessos. Hem de lluitar sí, però la nostra lluita, a la vegada que constant, ha de ser tranquil·la; res de violència, res de crueltat; les nostres armes, els nostres instruments de guerra han de ser les eines del treball; la nostra tàctica, la nostra estratègia, la federació, la fraternitat i, sobretot, la nostra constància a educar-nos en la política social, perquè puguem fer un bon ús dels nostres drets i puguem acomplir els nostres deures amb la família i la societat.²⁵

En aquest sentit cal destacar l'absència, per part del PSOE a l'Estat espanyol, d'una anàlisi marxista de la problemàtica socioeducativa a la qual es fa referència.²⁶ En la problemàtica pròpiament educativa plantejada pel

24. C. COSTAL, *Educación post-escolar*, Girona, 1917, p. 15.

25. J. SIMÓN, *El nuevo socialismo o la redención del trabajador*, Barcelona, 1870, p. 19.

26. Es pot consultar el programa d'aquest partit redactat al 1918 a P. CUESTA ESCUDERO «Congreso del PSOE. Bases para un programa de instrucción pública» a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 11 (1975), p. 24 i s. En el cas de la Unió Socialista de Catalunya força emparentada, més que no pas el seu homòleg a l'Estat espanyol, amb el pensament oficial del republicanisme liberal del moment, cf. J. MONÉS, *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, La Magrana, 1977, p. 368 i s.

socialisme en el marc d'una societat de classes, la presència dels principis de caire marxista desenvolupats en el moviment obrer europeu durant la I i II Internacional és força marginal. Per contra, a començaments del segle xx, l'ideari educatiu del PSOE està fonamentat essencialment per altres corrents pedagògics aliens al moviment obrer, i molt especialment en la Institució Lliure d'Ensenyament (ILE), difosos per un grup de la petita burgesia il·lustrada amb una bona representació dins les institucions educatives.²⁷ La influència d'aquest grup en les opinions dels dirigents socialistes es materialitza en la idea d'una «educació integral» que tendeixi: 1) al desenvolupament espiritual de l'home cultivant la seva intel·ligència, sensibilitat i voluntat; 2) al desenvolupament físic mitjançant el cultiu del cos; i 3) tot això dins l'àmbit del racionalisme harmònic proposat per la ILE. És a dir, nodrir i exercitar tots els òrgans, tant físics com psíquics, de l'home en llur integritat, proporció i harmonia en el seu conjunt i conforme als postulats d'una nova ciència pedagògica que descobreix un nou humanisme, l'humanisme de l'individu modern.²⁸

S'aprèn a ser home en el sentit de formar tota una conducta humana, de dirigir-la d'acord amb l'esperit de la societat moderna a partir d'una extrema atenció posada en tots els detalls, fins i tot en els més insignificants, de l'existència.

Mitjançant una educació emancipadora, l'obrer actua moralment sobre ell mateix, en una operació rectificadora de la conducta —construcció i modificació d'un mateix— i per la qual el fet de l'emancipació passa a ser l'objectiu de conquesta del moviment obrer a un instrument de submissió a la tutela moral de la burgesia. Hi ha força exemples en aquella època a propòsit de canalitzar i ordenar la formació de les persones per la via de la transmissió d'una «veritat social» i la implantació d'una «moral universal» centrada en aquests aspectes i relacionades, alhora, amb les operacions efectuades per l'individu sobre el propi cos, l'ànima, el pensament, el comportament en general, a l'efecte de transformar definitivament la conducta de l'home miserable i inculte que només engendra revoltes iroses i odis amenaçats.

27. J. RODRÍGUEZ GUERRA, «Concepto y naturaleza de la educación en el PSOE a principios de siglo», *Historia de la Educación*, núm. 5, 1986, p. 351-358.

28. Y. TURIN, *La educación y la escuela en España de 1974 a 1902: Liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar, 1967, p. 56 i s.

En els mítings, en els diaris, de totes parts on es troben propagandistes del socialisme, aquests no es dediquen a exposar les idees del Partit i la seva tàctica, sinó a recordar la lectura, a condemnar la taverna, el joc i els mals costums, a demanar que en la llar, en el taller, en l'agrupació o en la societat es compleixi bé, encarint en el respecte a tots els homes.²⁹

Des del punt de vista de l'activitat que dirigeix les consciències dels obrers, és a dir, en l'ordre del que podem anomenar una *educació d'adults*, la pràctica sobre un mateix no únicament implica que l'individu es constitueix davant els seus ulls com un ésser imperfecte, ignorant i que, per tant, ha de ser corregit, sinó també com un individu mancat que sofreix de certs «mals» dels quals ha de tenir cura, i si no és possible per ell mateix que ho faci a través d'algú que hi tingui competència.³⁰

Manuel Cordero, republicà i socialista, que va ser el responsable municipal del districte popular de la Latina a la ciutat de Madrid, fins a l'esclat de la Guerra Civil, diagnostica en la massa obrera, que flueix en el medi urbà

sense una orientació de partit, l'afecció d'un mal espiritual de la qual, per descomptat, se n'ha d'estar previnut: «Nosaltres tenim el deure de rebre'ls i ajudar-los; però advertits del perill que amaga per a la serietat de les nostres organitzacions l'estat moral i intel·lectual d'aquestes noves forces. [...] Aquesta força és molt insegura, molt fluctuant, perquè obeeix a la suggestió que els fets produeixen en el seu ànim i no a un estat ferm de consciència».³¹ En aquest sentit, l'educació tracta de convertir tota una col·lecció d'individualitats, que encara no posseeixen la facultat que és possible exercir col·lectivament, en una agrupació d'homes emancipats, capaços de confiança mútua i d'una disciplina de grup en la mesura que és proporcionada per la pròpia emancipació individual. Així, segueix dient M. Cordero, «s'ha d'educar i disciplinar a la manera socialista aquestes noves masses que vénen a nosaltres. [...] Per això considerem indispensable que els organismes de la Unió General de Treballadors i del Partit Socialista, el mateix per als nacionals que els regionals i locals, es proposin educar i

29. P. IGLESIAS, «Educación socialista», *Sistema*, p. 118.

30. J. LARROSA, «Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)» a J. LARROSA (ed.), *Escuela, poder, subjetivación*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1995, p. 265 i s.

31. M. CORDERO, *Los socialistas y la revolución*, Madrid, 1932, p. 329-330.

encarrilar aquesta nova força que ve cap a nosaltres. [...] Se'ls ha de convèncer que tots els avenços en benefici de l'organització social seran una conseqüència natural del seu estat de comprensió de les noves realitats polítiques i socials i del seu propi esforç. L'emancipació del treballador ha de ser obra del mateix treballador.»³²

Segons aquest ideari, la classe obrera haurà de ser *refundada* en un poble diferent per l'obra fonamental de l'educació. La tutela moral de l'obrer emancipat significa, en definitiva, que, en el procés educatiu en el qual recau la tasca de transformació, és necessari coordinar els moviments de la massa, regular llurs pensaments, modelar llurs sentiments i presidir totes les accions que l'obrer porta a terme amb la finalitat d'arribar a aconseguir uns comportaments pacífics per a la futura acció política; es tracta del que podríem dir un *govern de les conductes*. Fernando de los Ríos ho expressa molt sintèticament, com el balanç del resultat d'una operació de domini sobre les conductes, en un discurs pronunciat el dia de la inauguració de l'any acadèmic 1917-1918 a la Universitat de Granada:

La llibertat en l'ordre moral és equiparable a la seva autonomia, que equival a dir que, aquest món de passions horroroses, d'apetències urgents, de cobdícies grolleres i ànsies bergants, ha estat possible sotmetre'l, disciplinat i reduït a una inquietud que estimula la voluntat, però que no la impulsa cap a una direcció que la faci desviar del bé, sinó al contrari, l'encamina cap a aquest com l'únic i adequat estatge. No és la llibertat, així entesa, formal enemiga de la vida passional; estima aquesta reconeixent-li la raó psicològica de llur existència, però és ella la llei de l'estimar, el principi que fa possible que els desigs no es desviïn del punt ideal en què han d'estar orientats: el bé.³³

El projecte de reforma de les classes populars a l'Estat espanyol va ser pensat des d'una minoria intel·lectual selecta, però en la qual s'ha de reconèixer, en virtut de la influència que va exercir, una gran mediació política que, independentment del referent partidari, va assumir un *contingut pedagògic* important. La Lliga d'Educació Política creada per Ortega y Gasset seria un clar exponent d'això que estem dient.³⁴ D'aquesta manera,

32. M. CORDERO, *Los socialistas de la revolución*, p. 330-331.

33. F. de los Ríos, *Discurso leído en la solemne inauguración del curso académico de 1917-1918*, Granada, 1917, p. 9-10.

les classes populars estarien entregades a la passió per una educació com a l'únic remei per a posar fi a tots els mals que pateixen. Enfront d'una situació política agònica, la pretensió d'associar els obrers en un estat comú d'emancipació seria l'art d'unir i fer feliços els individus en un espai moral on fóra possible, segons aquells que es van dedicar a pensar en el tema, fet present al poble i al desenvolupament de la seva educació com a tal. I és sens dubte entre la immediatesa de l'adhesió de les classes populars i l'avenir cert d'una civilització dels homes i dones treballado-

res, que ve perfilada una nova i infinita distància en la qual quedaria instal·lat un altre personatge en l'exercici del poder. No és ja l'home de la política, subjecte de captació i divisió, sinó l'educador armat amb la omnipotència que congrega la *veritat*, en tant que es fa imprescindible la transmissió de la cultura, és a dir, l'educació de tot un poble civil, de totes les classes, amb el qual es connecta tota la societat i en el qual serà possible una civilització burgesa: això és, la cultura com allò mitjançant el qual una societat es fa civil...

34. J. ORTEGA Y GASSET, *Obras completas*, vol. x, Madrid, Espasa-Calpe, 1969, p. 247 i s.

ESTUDIS

Anàlisi d'un fracàs: l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona (Palma de Mallorca, 1915)

Per Maria Antònia Roig

Universitat de les Illes Balears

Introducció

La situació de crisi que engloba la totalitat de l'Estat espanyol en iniciar el segle xx, no podia deixar de sentir-se a Mallorca i, si cal, encara amb més intensitat. Si en general a tot el país, es donava una supremacia del sector agrari i un naixent sector industrial, a Mallorca era més determinant. A més a més, un sector agrari, segons Isabel Peñarrubia, es caracteritzava per grans propietaris que arrendaven les seves terres, la qual cosa possibilitava als arrendataris la seva conversió, lentament, en els cacics del poble.¹ D'al-

1. I. PEÑARRUBIA MARQUÈS, «Les classes socials mallorquines i l'Estat espanyol (1868-1910)», *Mayurqa*, núm. 18, p. 83-87.

tra banda, l'excessiva divisió de les propietats posava traves al desenvolupament de l'agricultura i a l'adquisició d'avenços tècnics aplicables a aquest sector; conseqüentment, el seu grau de progrés era limitat.²

Ens trobem, per tant, amb una economia, bàsicament, deficitària i perjudicada amb la desaparició dels mercats colonials. Situació que provocarà una conscienciació dels sectors del comerç i de la indústria, de les autoritats locals i, així mateix, de part del sector obrer de les Illes. Aquesta presa de consciència de la greu situació econòmica que vivia el país serà el revulsiu que permetrà combatre-la i produirà, a la primera dècada del segle xx, un intent de recobriment de l'economia mallorquina.³ Després de la crisi de final de segle i la presa de consciència de les quals hem fet menció, s'iniciarà la recuperació de l'economia que, malauradament, rebrà un nou cop en el període de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Tot i que, dins el període de la Primera Guerra Mundial, sorgirà tímidament una

nova classe social que incrementarà l'espectre de la classe dominant, fruit d'una accentuació del comerç i del transport marítim, Peñarrubia afirma que l'estructura econòmica de l'illa va continuar, fonamentalment, dependent del sector agrari.⁴

D'altra banda, la forta presència a la nostra contrada de la figura del cacic fou ben manifesta dins tot el període de la Restauració. El caciquisme, també a Mallorca, va aportar el seu gra de sorra per tal d'assegurar l'alternança en el poder dels dos grans partits dinàstics, conservadors i liberals, i que, en general, determinaran una política essencialment dretana i centralista que afectarà la vida illenca. Foren uns anys d'inquietuds per als liberals i conservadors que sentien amenaçada la seva estabilitat per la forta embranzida dels sectors més esquerrans de la política. Però, abans d'acabar el primer decenni del segle, s'havia establert a Mallorca la tradicional situació política dirigida pels partits alternants i que es mantindrà fins al 1917.⁵

2. I. PEÑARRUBIA MARQUÈS, *Mallorca davant el centralisme (1868-1910)*, Barcelona, Curial, 1980, p. 9-11.

3. I. PEÑARRUBIA MARQUÈS, *Mallorca davant el centralisme (1868-1910)*, p. 17.

4. I. PEÑARRUBIA MARQUÈS, «El caciquisme a Mallorca (1917-1923)», *L'Avenç*, núm. 142 (1990), p. 16-21 (p. 14).

5. P. GABRIEL, *El moviment obrer a Mallorca*, Barcelona, Curial, 1973, p. 43. Aquest autor considera que «després de l'eufòria de 1898-1903, els republicans mallorquins havien malviscut, amb alguns regidors a l'ajuntament de Ciutat, allunyats de les eleccions generals i presents a les municipals» (p. 60).

En definitiva, podem concloure que continuarà, fins al final del segon decenni, l'alternança en el poder dels dos partits dinàstics, integrats bàsicament per les classes dominants. Unes classes dominants que a Mallorca es mostraren molt integrades en l'enquadrament polític de la Restauració.⁶ Els liberals i els conservadors seran els qui copsaran els càrrecs importants a la Diputació i als Ajuntaments, mentre que republicans, socialistes i regionalistes s'hauran de conformar a representar les minories. És evident que aquest elemental esbós no respon a la totalitat de la problemàtica política que es manifesta a la nostra contrada, igual que altres indrets d'Espanya, en les dues primeres dècades del segle xx. Les interferències, els canvis, les coalicions, etc., converteixen aquesta època en una de les més complicades.

El regeneracionisme, amb un tret d'ambigüitat causat per la seva asumpció per gran part de les variables polítiques, és present també a Mallor-

ca a partir de la fallida de 1898 i obliga, en certa manera, a tots els partits polítics, a modificar el seu discurs ideològic. Mallorca tindrà, en Alexandre Rosselló, una figura representativa d'aquest afany regeneracionista, que des de les files del partit liberal farà sentir la seva veu a l'hemicicle del Congrés de Diputats.⁷

A partir de l'entrada de Maura a l'entramat conservador, aquest partit introduirà en el seu llenguatge polític un factor preeminent, el religiós, i s'erigirà en capdavanter de la seva defensa. D'altra banda, els liberals, en el seu esforç per cridar a la seva formació l'ala esquerrana de la societat, establiran un posicionament eminentment anticlerical.⁸ En aquesta confrontació hi tindrà molt a dir l'Església mallorquina, sobretot pel gran impuls rebut en el període del pontificat del bisbe Pere Joan Campins.⁹ Serà una església que lluitarà amb tots els mitjans al seu abast per allunyar la societat de l'efecte descristianitzador que produïa el pensament liberal, tot

6. I. PEÑARRUBIA MARQUÈS, «El caciquisme a Mallorca...», *L'Avenç*, p. 16.

7. A. ROSSELLÓ PASTORS (1903), «Discurs pronunciat en el Congrés dels Diputats a la sessió celebrada el 14 de desembre de 1903», *El Magisterio Balear*, núm. 51 (1903), p. 440-447 (p. 445).

8. P. FULLANA PUIGSERVER, *El moviment catòlic a Mallorca*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1994, p. 374.

9. El bisbe Pere Joan Campins i Barceló, mallorquí nascut a Palma, exercí les seves responsabilitats episcopals a Mallorca des del 1898 fins al 1915 (data de la seva mort), i hi accedí a petició de tot el clergat de l'illa i demostrà amb la seva intensa activitat ser mereixedor d'aquesta benvinguda.

prenent una posició radicalitzada i de «creuada contra els infidels». L'Església s'havia acomodada al liberalisme ja que aquest havia fet els ulls grossos i li havia permès el recobriment del control social que havia perdut al segle XIX. Per tant, el radical anticlericalisme i les tendències secularitzadores que penetraran la societat del recent estrenat segle XX provocaran una forta reacció eclesial.¹⁰

Cal tenir en compte les característiques d'aquesta societat mallorquina, predominantment agrària, inculta en la seva gran majoria, amb un grau d'analfabetisme superior a la resta de l'Estat,¹¹ amb multitud d'inconvenients per accedir a la cultura, que com a primer desavantatge té la seva pertinença al grup social del camperolat que mostra una evident indiferència vers la cultura.¹² En definitiva, una societat essencialment tradicional i conservadora, amb una actitud recelosa pel que fa als canvis i repleta de prejudicis socials, molts dels quals inculcats a través de generacions per la

influència moralitzadora de l'Església catòlica i que, sobre aquesta societat, volia continuar la seva tasca. De fet ho fa i molt aprofitadament, fins ben entrat el segle XX, l'Església influirà en tots els sectors de la vida il·lenca. Però, sobretot, centra la seva batalla contra l'anticlericalisme i el laïcisme. Una postura excessivament conservadora i antiliberal que manté l'Església ancorada en el passat i dificulta la seva adaptació als nous valors morals. Era evident que perdurava i s'enduria la batalla per aconseguir un tipus d'escola determinada. Una escola que servís de base per a la conservació dels valors més tradicionals s'enfrontava a una concepció d'escola lliure dels condicionaments religiosos que posessin entrebancs al desenvolupament independent de l'esperit i, en definitiva, una escola que respectés la llibertat de consciència.¹³ Es tracta d'hissar la insígnia d'un laïcisme no massa estrident, un laïcisme liberal que vol continuar les bones relacions mantingudes fins aleshores amb els sectors catòlics

10. P. FULLANA PUIGSERVER (1994), *El moviment catòlic...*, p. 413.

11. Miquel Porcel analitza la situació d'analfabetisme que viu la província, i destaca que el percentatge ha minvat en els últims anys, el situa en un 77 % de la població de les Illes. Creu, Porcel, que té un agreujant afegit, que la majoria d'il·letrats pertanyen al sexe femení, i interpreta que de cada tres analfabets, dos són dones. Vegeu M. PORCEL I RIERA, «El analfabetismo en Baleares», *El Magisterio Balear*, núm. 30 (23 juliol 1904), p. 248-253.

12. M. PORCEL I RIERA, *El Magisterio Balear*, p. 249.

13. A. ROSSELLÓ PASTORS (1903), «Discurs...», p. 447.

de la societat. Per als liberals l'educació era vista com a instrument imprescindible per comptar amb homes i ciutadans; però calia que aquesta educació estàs definida pels adjectius «[...] intuitiva, integral, cíclica, mixta, gratuïta, obligatoria y laica».¹⁴

La regeneració del país havia de passar, necessàriament, per una millora educativa, per un reformisme educatiu exigít per la nova mentalitat burgesa que amb molts entrebancs intenta obrir-se camí en els últims anys del segle XIX i en el primer terç del XX.¹⁵ La societat illenca estava visiblement mancada d'institucions educatives i d'aquest fet n'era, l'Església, ben conscient i intentarà treure'n profit possibilitant iniciatives educatives de caire popular que sorgiran de congregacions i associacions religioses i, així mateix, obrint un ventall de disponibilitats educatives a la classe burgesa mitjançant la creació de col·legis confessionals, a través dels

quals incidirà en la formació moral de la persona, descuidant, en certa manera, la formació intel·lectual.¹⁶

Els que retenen el poder i aquells que lluiten per aconseguir-lo desitgen poder comptar amb tots els mitjans de control i transmissió ideològica. L'ensenyament n'era, evidentment, l'instrument més útil i, si cal, imprescindible, però no l'únic. Pere Joan Campins sabrà utilitzar altres instruments pel seu objectiu de defensa social i potenciarà l'actuació del moviment catòlic a través de la premsa confessional, de la trona, de les manifestacions religioses massives i dels mítings.¹⁷ El que s'intenta, en definitiva, és mantenir el seu estatus, sense gairebé, cap índex de modernització, afirma Pere Fullana.¹⁸ Hem pogut constatar la important presència de l'Església a Mallorca, ha fet incidència en aquest punt ja que el considerem de significació cabdal per a la comprensió dels fets que analitzarem,

14. A. ROSSELLÓ PASTORS, (1903), «Discurs...», p. 441.

15. A. J. COLOM, i F. J. DÍAZ, «Don Alexandre Rosselló i l'Escola Mercantil», *L'educació a Mallorca (Aproximació històrica)*, Mallorca, Moll, 1977, p. 65-107 (p. 99).

16. P. FULLANA PUIGSERVER, *El moviment...*, p. 453-454.

17. Seguint la línia de manifestacions contra les escoles laiques realitzades arreu d'Espanya, l'Església mallorquina promourà els mítings de 1910 a Palma, Manacor i Marratxí. Els preparatius, els discursos, el recolzament de municipis, d'institucions i de particulars, així com les conclusions del míting celebrat a Palma el 3 d'abril de 1910, fou publicat pel Centre de Defensa Social. Vegeu *Mítin catòlic contra las escuelas laicas celebrado en Palma de Mallorca el día 3 de abril de 1910* (Palma, Tipografia de F. Guasp).

18. P. FULLANA PUIGSERVER, *El moviment...*, p. 379.

quan entrem de ple en l'estudi de la institució que motiva aquest article, l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona que té el seu origen el 1915. Ben mirat, la situació política, econòmica, religiosa i, si més no, la concepció que es tenia a la societat mallorquina de principis de segle xx, influïran negativament en el desenvolupament d'aquesta institució.

Dona i educació a la Mallorca de principis de segle xx

Encara que s'intueix en aquesta època un canvi de sentit en el rol de la dona, el debat sobre aquest en relació amb la família i amb la societat i amb els requeriments que per a tals funcions se li exigien es mantindrà durant el primer terç del segle xx. El naixent segle xx presentava, a les Illes, un alt percentatge d'analfabetisme femení, i en aquesta situació poca cosa podia fer la dona en pro de la regeneració

illenca, tasca, d'altra banda, considerada en gran mesura de responsabilitat femenina; amb la seva càrrega d'incultura, la dona actuava negativament sobre la societat i així ho considera el mestre Miquel Porcel¹⁹ quan ens diu:

[...] no es extraño que sea descuidada la higiene donde la mujer desconoce la cartilla y los rudimentos de la vida racional; donde la mujer continuó como en la época árabe no es raro que el médico tenga que batallar contra las preocupaciones, la escasez de ventilación y la falta de limpieza y de luz; ni asombrará á nadie que sean analfabetos los hijos de las madres que no conocen ni aprecian las ventajas y las necesidades de la instrucción.²⁰

Paraules que descriuen una situació de la dona, que havia estat denunciada irònicament per Alexandre Rosselló amb motiu de la presentació del pressupost per a Instrucció Pública per a 1904:

19. Miquel Porcel i Riera (1869-1933) és un personatge destacat de la pedagogia mallorquina. En 1880 rep una beca de la Diputació Provincial per anar a Suècia a estudiar la didàctica dels treballs manuals. En el període de 1891-1932 ocuparà el càrrec de regent de l'Escola Normal de Pràctiques de Palma. Entre 1893 i 1910 dirigeix les colònies escolars que subvencionava la Diputació. És autor de manuals escolars estructurats seguint la graduació de l'ensenyament i d'altres publicacions. Antoni J. Colom apunta que M. Porcel constitueix el lligam entre institucionisme i el moviment de l'Escola Nova. Sobre M. Porcel podeu consultar A. J. COLOM CAÑELLAS, *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1991; del mateix autor, *D. Miquel Porcel i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*, Palma de Mallorca, Centre d'Estudis Gabriel Alomar, 1984.

20. M. PORCEL I RIERA, «El analfabetismo en las Baleares», *El Magisterio Balear*, p. 249.

En España, vive la mujer en un triste desamparo, porque á vueltas del lirismo que la consagramos al apellidarla ángel del hogar, encanto y sostén de la familia, en realidad la abandonamos en absoluto á todas las miserias y á todas las necesidades de la vida, que para ella es mucho más cruel que para el hombre.²¹

El diputat liberal mallorquí, reflecteix amb les seves paraules la realitat, també, de la dona mallorquina que no s'allunyava gaire de la que existia a la resta del país. Únicament les classes acomodades que assistien a institucions privades gaudien d'una més extensa preparació, fruit, així mateix, de crítiques per la seva no adequació a la real funció que li corresponia a la dona. L'ideal de dona havia de respondre al següent esquema:

[...] buena, dulce, modesta, y dotada de sentimientos nobles y generosos, de un corazón tierno, compasivo y benévolo ante todo y sobre todo, y después, educada é instruida convenientemente que sepa tomar parte en el arreglo y administración de la casa, sin desdeñarse de saber y practicar las sencillas y humildes quehaceres do-

mésticos, que sepa desde barrer hasta bordar y tocar el piano, que sepa y practique desde el remiendo más útil á una familia, hasta la confección de la más delicada prenda de vestir, siendo de esta manera el apoyo y el consuelo de los que el dieron el ser, como hija; que pueda á su vez instruir y sobre todo educar á sus hijos, que sepa escuchar á un marido serio, sostener con él dulces y graves conversaciones, interesarse en sus negocios, en sus trabajos, animándole en caso de necesidad, modesta y fuertemente como compañera, y finalmente que sepa tomar parte en los diversos asuntos de la vida social, como ser racional inteligente y libre.²²

Llibertat, difícil d'ubicar en una concepció tant enquadrada i amb uns marcs tan delimitats de les funcions destinades a la dona. És evident que algunes veus consideraren aquest destí marginador de la resta de facultats que podia i calia que desenvolupés el sector femení: «La mujer, como ser inteligente, busca la verdad, y esa ansia de su espíritu no basta á llenarla el simple conocimiento del manejo de la aguja, de las tijeras y de la plancha».²³ Aquesta opinió no implica un canvi de mentalitat, ni una visió diferent del rol de la

21. A. ROSSELLÓ PASTORS, «Discurs...», p. 456.

22. A. BUSQUETS ARBONA, «La mujer, su misión y su educación» (Valldemosa, 29 agost 2003), *El Magisterio Balear* (Palma de Mallorca), núm. 38 (19 setembre 1903), p. 325-326.

23. J. MARTORELL, «Cultura femenina», *El Magisterio Balear* (Palma de Mallorca) (1906), p. 164-165.

dona; només implicava més exigència en la seva formació per tal de portar la seva càrrega familiar i, en conseqüència, social, més dignament i conclou, l'autora del text, amb la següent cita: «es hermoso ser sabia, más hermoso ser buena que sabia, y más aún ser á la vez sabia y buena».²⁴

Les distintes qualitats atribuïdes a la dona en relació amb l'home continuaran marcant les demandes de la seva educació. Moralment i religiosament és considerada igual a l'home, però no així en el desenvolupament de les seves facultats que determinaran els drets i deures de cada un dins la societat. Amb la mateixa lògica trobem també referències al fet que una possible igualtat entre els sexes produiria, si més no, la destrucció de la relació familiar, pedra fonamental on es recolza la societat. Continuant en la recerca que sobre el tema hem fet a les pàgines de *El Magisterio Balear*, trobem exposicions en aquesta línia:

La idea de la igualdad del hombre y de la mujer como se ha sostenido en cierta época, es un error de fatales consecuencias. El hombre y la mujer no tienen iguales derechos ni tampoco los mismos deberes, haciendo caso omiso de los de la especie humana. La

mujer no debe tener las mismas ocupaciones que el hombre, y los que piensan y proceden de otro modo, están produciendo grandes males, destruyendo de esa manera los más amorosos lazos de la familia.²⁵

Amb aquestes expectatives pel que fa a l'educació femenina entrem al segle xx i es mantindrà la mateixa dinàmica que es manifestarà amb petits avanços quant a les conquestes que aconseguirà la dona en la seva ascensió a àmbits d'estudis i de treball fins aleshores reservats als homes. Ascensió, d'altra banda, lenta i no exempta de polèmica. Sectors socials continuaven alertant sobre els perills que comportaria l'emancipació de la dona proclamada pel moviment feminista.

Plantejaments i inauguració de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona

Dins aquesta conjuntura i amb motiu de la solemnització del VI Centenari de la mort de l'il·lustre mallorquí Ramon Llull, que s'havia de celebrar l'any 1915, el Consistori de Palma es mobilitzà per donar a l'esdeveniment la categoria i magnificència que tal personatge mereixia amb la decisió

24. J. MARTORELL, «Cultura femenina», *El Magisterio Balear*.

25. M. ALORDA, «La Mujer!...», *El Magisterio Balear* (Palma de Mallorca) (1908), p. 145-146.

de fundar un centre d'ensenyament per a la dona. La primera referència a l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona, la trobem l'abril del mateix any a les actes de la Junta Municipal²⁶ quan s'aprovà la designació d'un crèdit dedicat a la creació de la institució; la sol·licitud sorgeix de regidors que representen al grup conservador (majoria a l'Ajuntament) i als grups de minories més nombroses, liberals i reformistes. És en aquesta mateixa acta que descobrim Benet Pons i Fàbregues²⁷ com l'autor de la idea de crear una institució per a l'educació de la dona, i per aquest motiu el regidor conservador, Nicolás Brondo Rotten el proposa per formar part de la comis-

ió que es responsabilitzaria de gestionar la creació de la nova institució, fet que queda reflectit a l'acta de la sessió amb les paraules següents: «El Sr. Brondo propuso y así se acordó por unanimidad que también forme parte de esta Comisión D. Benito Pons y Fábregues cuya competencia en la marcha y desarrollo de la Institución que trata de fundar el Ayuntamiento es evidente, pues dicho señor es el que ha iniciado esta laudable idea».²⁸ El projecte havia estat recollit amb entusiasme per l'Ajuntament de Ciutat aprovant, per a tal objectiu, un crèdit extraordinari que permetria la seva posada en funcionament. Amb celeritat s'organitzà la comissió que duria a

26. Junta Municipal que es va celebrar el 26 d'abril de 1915; en aquesta es va prendre l'acord d'incloure al pressupost extraordinari un crèdit de dues mil pessetes per a fer front a les despeses de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona. La proposta havia estat realitzada pels regidors Sr. Carbonell (conservador), Sr. Rover (liberal) i Sr. Cirer (reformista), juntament amb el batlle Sr. Juan (conservador). Vegeu l'exposició d'aquesta actuació a l'acta de la sessió de l'Ajuntament de 12-7-1915, *Llibre d'actes de l'Ajuntament de Palma* (1915), p. 331, AMP.

27. Benet Pons i Fàbregues (1853-1922) era, aleshores, cronista oficial i secretari de l'Ajuntament de Palma. De tendència política republicana; a l'època que ens ocupa formava part del grup de reformistes dissidents dirigits per Bernat Obrador. Benet Pons i Fàbregues inicià la seva tasca professional a l'Ajuntament de Palma el 18 d'octubre de 1894, quan se li encomana l'organització de l'Arxiu amb un contracte temporal. El 27 de març de l'any 1895 entra a formar part de la plantilla de l'Ajuntament i consta en el pressupost com a arxiver municipal. Posteriorment, el 14 de gener de 1896 se'l nomena Cronista de la Ciutat i Regne, càrrec gratuït, i el 13 de juliol de 1899 pren possessió de l'Arxiu, i continua amb el càrrec honorari de cronista. Fins al 17 de desembre de 1909, mitjançant concurs, no ocuparà el càrrec de secretari. Paral·lelament mantindrà la funció d'arxiver de forma gratuïta fins a la seva substitució el gener de 1911 i es reincorpora novament a aquest càrrec el setembre de 1911 fins que el 7 de febrer de 1912 va ser nomenat, mitjançant concurs, en Josep M. Tous i Maroto. Vegeu B. PONS I FÀBREGUES, *Guía de la Administración Municipal de Palma, capital de las Baleares para el bienio 1918-1919*, Palma de Mallorca, Est. Tip. de J. Tous, 1918, p. 190-191.

28. *Llibre d'actes de l'Ajuntament de Palma*, 26-4-1915, p. 201, AMP.

terme les gestions encaminades a la seva fundació. Gestions que s'accelerarien per tal que la inauguració del centre formàs part dels actes commemoratius del Centenari.

Del que no hi ha cap mena de dubte, és que el projecte interessava; no es plantejava cap impediment econòmic, malgrat que la situació de les arquees de l'Ajuntament de Palma no fos gaire puixant; tampoc no s'havia fet palès cap indicatiu que apuntés a una confrontació política motivada per la manca d'acord en la creació de l'entitat educativa per a la dona, ni pareix que existís cap dificultat en la tramitació que, fins aleshores, s'havia desenvolupat.

No trigarien gaire els mitjans de comunicació a recollir a les seves pàgines la decisió de l'Ajuntament de crear l'entitat educativa dedicada a ampliar el ventall educatiu ofert a la dona, assenyalant la data d'inauguració i, fins i tot, indicant els noms d'alguns dels qui participarien a la cerimònia. *El Magisterio Balear* ho reflecteix fent referència a la comunicació del «señor» Pons a la Junta local de Primera Ensenyança de Palma: «El secretario señor Pons ha dado cuenta a la Junta del proyecto de la inauguración del Instituto de Estudios Superiores para la Mujer que tendrá lugar el 29

del presente mes, en cuyo acto tomarán parte la señora Paula Cañellas y Doña Rosa Estarás Valeri».²⁹

També sorgiran a les pàgines de la premsa mallorquina els primers plantejaments sobre l'adequació o no del projecte a la situació econòmica i escolar del municipi de Palma, en aquell moment. Les columnes sobre aquest tema que apareixen al rotatiu *Correo de Mallorca* en són un exemple. L'autor de l'escrit no pot deixar de fer palesa la seva admiració per l'interès que l'Ajuntament de Ciutat mostra vers la millora dels seus serveis educatius; interès que es manifesta des de les diverses files polítiques que formen el Consistori i ho expressa de la manera següent:

Nos complacemos en reconocer que reina en las autoridades y clases directoras de Palma un anhelo creciente de cultura, que se traduce sobre todo en dotar a nuestra ciudad de nuevos centros de enseñanza. Este sentimiento civilizador es muy apreciable, y debemos tomar nota de él. De ahí que brote espontáneamente de nuestra pluma un sincero aplauso para estos heraldos de la civilización, deseando que todos los ciudadanos se muestren eternamente agradecidos a las personas, así públicas como privadas, que, rompiendo el hielo de la indi-

29. *El Magisterio Balear* (19 juny 1915), núm. 26, p. 198.

ferencia, han inaugurado la nueva era que empezó por la Escuela Graduada y sigue con la soberbia construcción del nuevo Instituto. Estos hombres beneméritos militan en todos los partidos, y es más digno de encomio que no haya ninguna fracción política que en este asunto no tenga a gloria el figurar en la vanguardia, desde el socialista al tradicionalista. ¡Hermosa emulación!³⁰

Una veritable lloança que no impossibilitarà a l'autor de continuar amb una sèrie de reflexions sobre les directrius que guiaven l'acció de l'Ajuntament en matèria educativa, en aquest moment. Reflexions que plantejaran, per primera vegada des que es proposara la creació de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona, la inconveniència d'ampliar les vies

d'estudi per a la dona, innecessàries per estar suficientment ateses considera el signant de l'escrit. El jesuïta Guillem Vives, representant important del moviment catòlic, introdueix amb el seu article les primeres objeccions al recentment creat Institut. És, la seva, una opinió qualificada del sector catòlic que pogué marcar la línia a seguir pels regidors conservadors. Les seves objeccions al projecte educatiu destinat a la dona avancen unes crítiques que signifiquen l'entrada en la dinàmica d'obstrucció que portarà a la resolució negativa del projecte.³¹

Tot i això fou redactat el Reglament i també realitzat el nomenament del professorat, tot ell femení, que havia de dur a terme la tasca educativa a la nova institució.³² Eren les

30 S. J. VIVES, GUILLERMO, «El problema de la enseñanza», *Correo de Mallorca* (11 juny 1915), p. 1. L'autor, jesuïta, ocupava el càrrec de director del Patronat Social de Sant Josep (Patronat obrer), entitat de caire social i catòlic, fundada l'any 1907. El jesuïta realitzà, durant els anys que dirigeix el Patronat (1907-1932) una gran tasca per donar a conèixer la seva obra social i de formació dels obrers. Vegeu P. FULLANA, *El moviment catòlic a Mallorca (1875-1912)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1994, p. 472-478.

31. Al mateix diari, *Correo de Mallorca*, es publicaran diversos articles que tractaran el tema de l'ensenyança a Palma, motivats pel fet de la creació de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona. Comptem amb el signat per Bartolomé Ferrà, «Sobre el problema de la enseñanza en Palma», de 16-6-1915 i el d'I. R., «El problema de la enseñanza en Palma. Un problema reparado», de 24-6-1915. Els articles citats apareixen abans de la inauguració de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona. Després de la seva inauguració es publicaran, «El problema de la enseñanza en Palma», signat per V. S. J. el 19-7-1915 (p. 1) i posteriorment, el 27 del mateix mes i any (p. 1), i amb al mateix títol, el signat per N. G.

32. Els nomenaments van recaure en: Mary Aun M. Grath White, Amparo Billón, Germana Schembri, Margarita Estelrich, Magdalena Bordoy, Catalina Torrens i Catalina Mulet, segons consta a l'acta de la sessió de 28-6-1915, on es recull l'agraïment de les esmentades senyores vers l'Ajuntament, per haver resultat elegides per al desenvolupament de la tasca docent a l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona. Vegeu, *Llibre d'actes de l'Ajuntament de Palma*, 1915, p. 310, AMP.

passes prèvies a la inauguració de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona; després de tres mesos d'accelerada activitat en pro d'aquest objectiu, semblava que tot restava enllestit per a l'acte d'inauguració que es va celebrar el dia de Sant Pere, 29 de juny

de 1915. Acte que resultà molt elogiat a les pàgines de la premsa tant pel que significava el nou centre com per les dissertacions de les professors Estaràs³³ i Canyelles³⁴ i de l'ideòleg de la institució, Benet Pons i Fàbregues.

33. Rosa Estaràs Valeri, nascuda a Buenos Aires, República de l'Argentina, el 25-5-1893, obtingué el seu títol de Mestra a l'Escola Normal Femenina de les Balears, quan aquesta estava en procés de canviar de titularitat. L'expedient d'ingrés de Rosa Estaràs a l'Escola Normal data de 1908-1909, quan el centre era regit per les RR de La Puresa; en canvi, la data de sol·licitud del títol, 22-6-1912, està emmarcada en els últims batecs d'aquesta escola. Vegeu *Expedient de matrícula de R. Estaràs*, caixa 36, de la secció de documentació acadèmica corresponent a l'Escola femenina de Madre Alberta (1872-1912), a AHFP. Els seus primers anys com a professional coincidiran amb el moviment de renovació pedagògica que es produeix a la nostra contrada; assistirà, en 1914, a la Primera Escola d'Estiu que se celebrarà a Barcelona organitzada pel Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació Provincial de l'esmentada ciutat; participarà als tres cursos que formaven el programa de l'Escola d'Estiu: el Mètode Montessori, el Treball manual educatiu i la Didàctica del dibuix. Vegeu A. J. COLOM CANELLAS, «Els inicis de l'Escola Nova a Mallorca (1910-1920)», a *Comunicacions de les II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes, Departament de Pedagogia, 1978, p. 36-41 (p. 37). Rosa Estaràs, havia estat becada, juntament amb Josefa Bauzá, per l'Ajuntament de Palma qui posarà a les seves mans la implantació del mètode Montessori per primera vegada a Palma. Vegeu *Gran enciclopèdia de Mallorca*, vol. 12, p. 254. A la data que ens centrem es troba, Rosa Estaràs, exercint a l'Escola Graduada de Llevant com a mestra de pàrvuls a l'anomenada *secció froebeliana*.

34. Paula Antònia Canyelles Alba, aleshores, exercia la seva docència a la primera escola de pàrvuls de Ciutat. Mestra, nascuda a Palma el 1874, preparada a les aules de l'Escola Normal femenina de la Puresa, on va sol·licitar l'ingrés al tretze anys, en 1887; en 1889 aconsegueix el títol de mestra elemental; en 1895 rep, de la Universitat de Barcelona, el títol de mestra superior. En 1898 fou nomenada per oposició mestra en propietat de l'escola de nines de Son Sardina (Palma); posteriorment i, també, per oposició en 1902, obté en propietat la plaça de pàrvuls a l'escola pública de Ciutat (Hostalets). Vegeu *Expedient de matrícula de P. Canyelles*, caixes 15 i 16, de la secció de documentació acadèmica corresponent a l'Escola femenina de Mare Alberta (1872-1912), a l'Arxiu Històric de l'Escola Universitària de Formació del Professorat de Palma de Mallorca (AHFP); i *Expediente de Paula Cañellas*, caixa núm. 17576 de la Secció d'Educació i Ciència de l'Arxiu General de l'Administració (AGA). És la primera mestra que parla en públic en actes oficials, com recollim a *El Magisterio Balear*, 31-7-1909, núm. 31, p. 1, ho fa amb motiu de la festa escolar celebrada a Palma el 28-6-1909, i disserta sobre la conveniència d'implantar les colònies escolars de nines. Vegeu *Reseña de la fiesta escolar celebrada el día 18 de junio de 1909, en el salón de actos del Excmo. Ayuntamiento de Palma* (Palma de Mallorca, Est. Tip. de J. Tous). Posteriorment, el 14-11-1909, a la Societat Cercle de Belles Arts, participarà en el cicle de conferències organitzat per aquesta entitat desenvolupant el tema «Cultura femenina». Conferència reproduïda íntegrament a les pàgines de *El Magisterio Balear* (1909), p. 395-399, p. 428-431 i p. 433-437.

El Reglament: objectius i tarannà del nou centre

No coneixem la data exacta en què es va fer públic el Reglament de funcionament de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona. De les paraules de Benet Pons, en ocasió de l'acte d'inauguració: «el reglamento que en breve podrá ser repartido» es desprèn que en aquells moments el document encara no havia tingut difusió.³⁵ El que sí que es pot afirmar és que la publicació del Reglament, probablement en els primers dies del mes de juliol, fou l'inici d'un fort debat al qual es farà referència més endavant. El contingut d'aquest document, en el qual s'indiquen els objectius que es volen aconseguir i marca el tarannà que es vol que tingui la nova institució, té les claus per entendre la polèmica posterior i les causes de l'oposició amb la qual es va haver d'enfrontar el projecte.

És ja en el primer capítol, en el seu article quart, quan es manifesta l'actitud liberal en matèria religiosa que els redactors del reglament volen que tingui la nova institució i que serà una de les causes fonamentals de la polèmica. Així, l'article esmentat, esta-

bleix el respecte a la llibertat de creences de totes les persones que formin part de la institució. Un respecte que s'ha de mantenir en totes les actuacions, continguts de l'ensenyament i actes solemnes, de forma que ningú es pugui sentir ferit en les seves conviccions religioses o com diu el mateix reglament: «[...] no causándoles molestias, ni teniendo exigencia alguna que perturbe su derecho».³⁶

La voluntat d'evitar l'obligatorietat de la formació religiosa que tenen els redactors del reglament, torna a quedar implícita al capítol segon en el qual es parla de les condicions per accedir al centre i els requisits mínims per poder iniciar els estudis. El caràcter de centre d'estudis superiors que vol tenir l'Institut exigeix que les alumnes tinguin, en entrar, una formació bàsica. Amb aquesta finalitat s'estableix les persones que exerciran la responsabilitat d'acreditar aquesta formació que seran: la rectora del Col·legi de la Criança i les mestres de la resta d'escoles que depenen de l'Ajuntament. Seran aquestes les úniques encarregades de certificar els nivells mínims exigits. Si la procedència de les alumnes no fos d'aquests centres,

35. B. PONS I FÀBREGUES, *Ramon Llull, apòstol del amor*, Palma de Mallorca, Est. Tip. de J. Tous, 1915, p. 22.

36. B. PONS I FÀBREGUES, *Ramon Llull...*, p. 6.

caldria la realització d'un examen previ a l'ingrés. Entre les matèries que conformen els estudis preparatoris figura la «doctrina cristiana y compendio de historia sagrada», però aquesta matèria no es comptabilitza a l'efecte d'obtenir el certificat d'aptitud i, fins i tot, s'hi pot eliminar qualsevol referència a l'examen: «[...] cuando así lo desee la persona que ejerza la patria potestad sobre la alumna».³⁷

Al quart capítol, on es tracta de tot allò relacionat amb el règim interior del centre, es torna a demostrar la intenció dels redactors del reglament que donen a la religió el caràcter d'assignatura voluntària. Mentre que per a totes les assignatures es fixa uns mínims d'assistència obligatòria, es fa una excepció amb la religió. En relació amb aquest tema el Reglament estableix:

Las clases serán alternas o diarias, según la extensión de la asignatura, y durarán una hora, dejando libre entre una y otra quince minutos para descanso de las alumnas. Se exceptúa la asignatura de religión, cuya matrícula será completamente gratuita y voluntaria, y sus clases serán semanales, en forma de conferencia que podrá coincidir con algún acto de culto celebrado los domingos.³⁸

Aquest enfocament liberal en matèria de formació religiosa que, sense ser laïcista, deixa en llibertat les alumnes o els seus pares per elegir rebre o no formació religiosa, es pot considerar insòlit en una societat majoritàriament conservadora i de gran influència catòlica com era la mallorquina d'aquesta època. El fet sorprèn especialment quan es tracta d'un centre educatiu impulsat per un ajuntament de majoria conservadora. L'enfocament que els redactors del document donaren a l'ensenyament de la religió era especialment polèmic en uns moments en què els sectors catòlics estaven especialment sensibilitzats, després de la Setmana Tràgica, contra qualsevol símptoma o indicatiu de laïcisme. Cal recordar en aquest sentit les campanyes contra les escoles laïques animades pel bisbe Campins el 1910, amb mítings multitudinaris que servien per a demostrar el rebuig dels catòlics mallorquins contra aquestes escoles.

Aquesta alienació liberal en matèria religiosa sobta encara més si la comparem amb l'orientació que tingué l'Institut de Cultura Popular de la Dona de Barcelona creat per Francesca Bonnemaison, que serví de referència al de Palma i que s'inspirava en princi-

37. B. PONS I FÀBREGUES, *Ramon Llull...*, p. 7.

38. B. PONS I FÀBREGUES, *Ramon Llull...*, p. 11.

pis catòlics. Les paraules de Bonnemaison que defineixen els objectius del centre que ella crea són ben clars de la seva orientació: «El fi que persegueix aquesta obra és, en termes generals, l'aspiració de tota associació cristiana. L'enlairament moral i intel·lectual per mitjà del treball i damunt una base sòlidament religiosa.»³⁹ La seva estructura, la seva organització, les seves finalitats respondran a plantejaments no dissonants amb la mentalitat dominant de l'època.

És evident que la Mallorca de principi de segle xx que podia entendre el significat de la nova institució que l'Ajuntament creava, una societat que havia sofert l'enorme pressió de conformació religiosa i social potenciada durant el període del bisbe Campins, va llegir entre línies qualche cosa més que allò explicitat al Reglament. Implícitament, el Reglament donava l'esquena a la formació religiosa de les dones, per l'únic motiu de la seva no imposició obligatòria.

No ens atrevim a afirmar que aquest sigui l'exclusiu motiu del fracàs de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona, però sí que fou un dels més importants. Creiem que cal fixar aquests detalls; de fet ens semblen una veritable provocació donada la forta polèmica que s'havia suscitat no feia massa anys sobre la necessitat d'impartir religió a les escoles públiques, i més recentment el gran moviment, ja citat, sorgit en contra de les escoles laiques. Ens situem al final del període del Bisbe Campins, i era evident que la seva tasca havia produït el seu fruit.

Les reaccions obstruccionistes

Les primeres manifestacions d'inconformitat en relació amb la fundació de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona que sorgiran, pocs dies després de la seva inauguració, en el si de l'Ajuntament, seran en veu de Barceló, regidor del Centre de Defensa Social,⁴⁰

39. Són paraules de Francesca Bonnemaison de Verdaguer, pronunciades a l'Assemblea d'Acció Catòlica celebrada el desembre de 1911 i que consten a la *Memòria* de l'Institut de Cultura Catalana. Vegeu, A. GALÍ, *Institucions d'ensenyament per a la dona*, llibre VIII, a *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*, Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1983, p. 301.

40. Agrupació política que sorgeix a Palma en 1905, seguint l'exemple de les organitzades a altres indrets de l'Estat; a Barcelona s'organitza l'any 1901. Els seus objectius estan dirigits a salvaguardar els interessos catòlics. Portarà a terme una gran tasca de lluita contra l'anticlericalisme, contra la incursió de les idees republicanes, liberals i socialistes en el món obrer. Es responsabilitzarà de la campanya contra les escoles laiques que es produirà en 1910. Es presenta, per primer cop, a les eleccions municipals del novembre de 1913, obtenint a Palma un regidor, Francesc Barceló Caimari.

que expressarà el seu desengany per l'òrbita que seguia la recent creada institució; i mostrarà la seva convicció que l'objectiu a complir per l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona no havia de ser diferent del model tradicional que ja complia el Col·legi de la Criança creat al segle XVI i, per tant, entenia que el nou centre havia de ser: «Escuela práctica de labores de la mujer introduciendo las modificaciones que la vida misma aconseja.»⁴¹ D'altra banda, acusa la comissió especial, formada per tractar tot allò relacionat amb la nova institució, d'haver sobrepassat les seves atribucions fent els nomenaments del professorat, repartint credencials, donant publicitat a la llista de senyores que havien de formar la Junta de Damas i aprovant un quadre d'estudis. Incideix, el regidor de la Defensa Social, en el fet que totes aquestes actuacions s'havien realitzat donant l'esquena a l'Ajuntament i, per tal motiu, exigeix la introducció de modificacions en el Reglament en els extrems relatius a la forma dels nomenaments del personal docent i aprovació del pla d'estudis, ja que considera que l'esmentat Reglament no té el vistiplau definitiu del Consistori.

Les primeres crítiques s'encaminen, doncs, a l'objectiu exposat en el

Reglament i a posar en dubte la legalitat de les tramitacions fetes en relació amb el nomenament del professorat, la Junta de dames i l'organització del pla d'estudis. Continuaran els obstructionistes intentant deixar sense efecte els acords, que sobre el tema i en sessions anteriors, havia pres l'Ajuntament. I diem obstructionistes perquè tot i que l'obstrucció fou iniciada pel representant de la Defensa Social, prest fou recolzat per alguns representants dels partits majoritaris liberals i conservadors i per l'únic representant jaumista. Fou la seva una tasca premeditada i lenta, amb un objectiu clar: mentre que es discutia no es posava en funcionament la nova institució. Les al·legacions dels obstructionistes foren diferents al llarg del debat. A part de les esmentades abans, també se li va recriminar a l'Ajuntament l'aportació de diners de l'erari municipal a una institució educativa, que segons ells, impartia matèries semblants a aquelles que contemplava el centre de nova creació. La no raó de ser de la nova institució, basada en l'existència de centres d'iguals finalitats que ja estaven sota el patrocini de l'Ajuntament, és així mateix l'argument utilitzat a les pàgines de la premsa.

41. *Llibre d'actes de l'Ajuntament de Palma*, sessió del 12-7-1915, p. 329, AMP.

Continuaran l'obstrucció amb altres peticions: estudiar i projectar la unificació de la Criança i l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona; destinar la quantitat de diners adjudicada a l'Institut a subvencionar els col·legis particulars on s'imparteixen els mateixos ensenyaments que proposa el Reglament, sempre que ho fessin amb caràcter gratuït per a les alumnes sense recursos econòmics; cobrir, amb els diners destinats a l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona, les mancances d'infraestructures que patia la ciutat de Palma ja que «[...] en una casa que no hay pan, no se debe tener automóvil».⁴²

A manera de recapitulació es pot dir que les propostes obstruccionistes, mostrades en la sessió de l'Ajuntament celebrada el 16 d'agost de 1915, se centraran a evitar la continuïtat del recentment inaugurat Institut d'Educació per a la Dona, introduint noves objeccions cada cop que es perdia una votació gràcies als vots dels regidors favorables a la posada en funcionament de l'Institut. Els obstruccionistes demanaran: allargar els terminis per estudiar les propostes presentades pel sector del Consistori defensor del nou centre; unificar l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona

amb la institució educativa de la Criança, considerant que es proposen els mateixos objectius i al·legant l'estalvi econòmic que aquesta decisió suposaria per a les arques de l'Ajuntament; modificar la destinació de les dues mil pessetes que estaven incloses en els pressuposts de 1915 per a l'Institut i adjudicar-les a la pavimentació d'alguns carrers de Palma; interrompre l'aprovació de l'Institut, mentrestant s'aconsegueix l'autorització, per a aquest centre, de poder impartir títols acadèmics; proposar una comissió d'especialistes per a l'estudi de les normes higièniques que cal tenir en consideració a la nova institució, essent, aquesta, d'exclusiva dedicació a la dona; dedicar els diners, abans ofrenats a l'empedrat dels carrers, a subvencionar col·legis particulars que imparteixin les mateixes ensenyances que el nou Institut i, per acabar, reiterar la incorrecció econòmica del projecte considerant les deficiències urbanes que patia la ciutat de Palma. Revisat el tractament que la premsa fa del tema, podem concloure, que les manifestacions que hi apareixen van lligades, sobretot, als esdeveniments que es produïen a les sessions de l'Ajuntament, de la Junta Municipal o de la comissió especial de

42. *Llibre d'actes de l'Ajuntament de Palma* (16 agost 1915), p. 396, AMP.

l'Institut. La virulència de les crítiques augmenta quan es dona per fracassat el projecte i es produeixen intents de reviscolar-lo.

En un principi des de les pàgines dels rotatius s'intentarà donar una visió negativa del projecte educatiu per a la dona argumentant la seva manca d'utilitat. No era considerat útil perquè no solucionava, creien alguns dels participants en la polèmica, les autèntiques mancances educatives que patia la societat palmesana de principis de segle, primordialment els sectors manco privilegiats. Per una banda, es considerarà innecessària la nova institució per a la dona ja que l'educació d'aquesta es trobava ben atesa per l'Estat i per la gran tasca que duïen a terme els particulars, principalment congregacions religioses. Per altra banda, criticaran l'oferta educativa del nou centre que no millorava la que en aquells moments s'impartia en els centres d'educació femenina que funcionaven. No mancaran, al mateix temps, suggeriments per a un millor funcionament de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona. Es plantegen modificacions en el currículum que establia l'Institut, es demana que l'oferta educativa vagi més encaminada a altres tipus d'ensenyança d'acord amb la realitat econòmica, és a dir, preparar la dona per de-

senvolupar la indústria mallorquina. Es criticarà també el títol de «superiors» fet als estudis que a l'Institut es podrien realitzar. Es posarà de manifest, al mateix temps, les condicions deficientes en què es trobaven els centres educatius municipals, necessitats de millores urgents en relació amb les condicions higièniques dels edificis i del material d'ensenyança.

Aquestes són en resum, les objeccions que des de la premsa de Ciutat es posaren a l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona; objeccions que precediren la inauguració oficial de l'Institut i l'inici del debat que sorgirà en el si del Consistori a la sessió de l'Ajuntament de 12 de juliol de 1915. La tasca obstructionista duta a terme dins el Consistori Municipal tindrà el seu ressò i, al mateix temps, serà recolzada des de les pàgines de la premsa de forma majoritària. Aquests arguments previs es reproduiran a les sessions municipals en veus dels regidors que s'oposaren al desenvolupament del projecte. No era, evidentment, un centre benvingut des de les pàgines dels mitjans de comunicació escrita, com hem detectat a través dels escrits apareguts abans de la seva inauguració; però aquestes primeres manifestacions, tampoc no deixaven entreveure la posterior agressivitat de les crítiques. El procediment pels no-

menaments del professorat serà un dels aspectes que més intensament es va tractar i que va provocar més rebuig.

Apareixeran crítiques personalistes, dirigides, sobretot, al regidor reformista Bernat Obrador, acèrrim defensor de la instauració del nou centre, i sens dubte, crítiques virulentes contra el seu primer promotor, Benet Pons i Fàbregues. El secretari de l'Ajuntament serà centre de crítiques per moltes de les seves actuacions, ja que des de les pàgines dels diaris es detecta que, realment fou ell, primer com a creador, i posteriorment com a defensor el que més fils movia per aconseguir que l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona arribés a ser una realitat. Les cròniques recollides al setmanari *La Vanguardia Balear*, òrgan de la societat Fomento de Civismo i dirigit per G. Massanet, seran les que més incisivament atacaran Benet Pons.

Molt suggestiva, per entendre l'origen del gran debat que provocaria la creació de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona, ha resultat la lectura dels articles signats per Francesc Sureda Blanes. Clarament manifesta que l'error de la institució es troba en el tractament donat a l'ensenyament religiós en el programa del nou Institut. És aquesta, pensem, la causa primera que desfermarà tot el seguit

d'obstruccions produïdes a les sessions de l'Ajuntament i reflectides a les pàgines de la premsa, especialment, als diaris conservadors *La Vanguardia Balear* i *Correo de Mallorca*. Encara que no podem afirmar que únicament les crítiques s'insereixin als dos diaris citats, sí que és evident que seran els que inclouran les manifestacions més dures en contra de la nova institució i dels seus defensors.

Passarà més d'un any des dels darrers batecs de lluita en el si del Consistori municipal de Palma, amb motiu dels diferents arguments exposats a favor i en contra de la institució per a la dona. Era evident que s'havia deixat abandonat el projecte i que aquest no aconseguiria reeixir de les cendres, i es convertiria únicament en record i en simples conjectures allò que hagués pogut significar per al desenvolupament de la dona mallorquina.

Amb Benet Pons i Fàbregues artífex de la creació de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona, arribarem al final de la polèmica, utilitzant les seves paraules com a cloenda i resum del que va succeir perquè tan lloable projecte acabés sent únicament, això, un projecte:

Penetrados los hombres más conspícuos de esta verdad, convencidos de que facilitando medios de ilustración

a la mujer, reparaban una injusticia secular, lograron en circunstancias solemnes, que el Excmo. Ayuntamiento de Palma, siempre propicio a todo progreso cultural, acordara, antes de la guerra que durante cinco años asoló el mundo civilizado, fundar en esta ciudad una institución adecuada para el objeto que os indico. La unanimidad de voluntades en el público y en la prensa duró poco. Despertáronse rencillas y pasiones, cerráronse los ojos de ordinario clarividentes, hubo discusiones pintorescas, suscitáronse emulaciones, entremezclóse Roma con Santiago, y en unos cuantos expedientes dilatorios, quedó el proyecto en proyecto.⁴³

Conclusions

Des dels primers indicis del projecte d'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona, situats al mes d'abril de 1915 fins a la confirmació, per Benet Pons, del seu fracàs passaren quasi cinc anys. Cinc anys en els quals incideixen esdeveniments importants i que afectaran el desenvolupament de les societats civilitzades i, inevitablement, la mallorquina. L'esclat de la

Primera Guerra Mundial centrarà l'atenció del públic i, sens dubte, restarà en segon terme la problemàtica concreta sobre l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona. La població quedarà, en certa manera, al marge del debat que es durà a terme en el si del Consistori de Ciutat. Les referències als diferents posicionaments dels regidors municipals que es publicaran als diaris de Palma, arribaran a un sector molt limitat de la població mallorquina si tenim en compte l'elevat percentatge d'analfabetisme dels homes i, sobretot de les dones, al període que ens situem. Tampoc podem obviar la mobilitat política del moment; el sistema d'alternança en el poder, dificultarà el manteniment d'iniciatives i, cal recordar, que el projecte d'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona, decaurà al final del bienni 1913-1915 governat pels conservadors i morirà en el següent bienni, 1915-1917, regit pels liberals. D'altra banda, i si ens centrem en la situació política mallorquina, ja hem vist que el sistema de coalicions i enteses es modifica al llarg del període, i afegeix un punt més de conflictivitat per resoldre

43. B. PONS I FÀBREGUES, *La mujer en la sociedad moderna*, conferència donada a la sessió inaugural de la Societat Iberia, celebrada el 21 de setembre de 1919. Palma de Mallorca, Imp. de José Tous, 1919, p. 5. La Societat Iberia, domiciliada al carrer de la Fàbrica, núm. 22, fundada l'abril de 1916, tingué com a primer president el mestre Gabriel Comas, càrrec del qual va dimitir en data 21 de maig del mateix any.

qüestions municipals. Tot i que, algunes opinions es decanten per considerar que a l'Ajuntament de Palma han existit, fent referència a l'any 1915, posicions conciliades en els aspectes d'importància i que els enfrontaments han sorgit de punts no gaire importants, així ho recollim del diari *La Almudaina*:

Las discrepancias virulentas han nacido de cosas que no eran capitales, que importaban muy poco á la ciudad, si es que en sí el han importado algo: el Instituto Superior de la Mujer, los temporeros, los inspectores de murallas, las categorías de los veterinarios, etc.⁴⁴

Manifestacions que corroboren el nostre plantejament que la problemàtica plantejada per la creació de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona no va calar dins la població mallorquina. Fou més aviat un pols entre els sectors polítics i intel·lectuals que es movien més a prop o més lluny del poder de l'Església i de la seva xarxa educativa. Això exposat, entenem que queden de manifest els aspectes significatius que provocaren el fracàs de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona.

Es constata una realitat social mallorquina avinguda, majoritàriament,

amb el paper que des de temps llunyans s'havia adjudicat a la dona, que hem recollit a diverses publicacions representatives de diferents àmbits intel·lectuals i socials i la manca d'ímpetu que mostren els nous sectors de la societat mallorquina, producte de l'auge econòmic que li aportà la Primera Guerra Mundial, per defensar la necessitat d'institucions educatives per a la dona que li donessin una adequada preparació per accedir a nous espais laborals. Comprovem la instrumentalització de la dona com a reproductora de pautes morals que convenien als sectors ideològics apropiats al catolicisme conservador. Ensenms, verifiquem l'arrelament que dins Mallorca tenia l'Església catòlica fruit de la tasca realitzada durant el pontificat del bisbe Campins, la intensa lluita que portarà a terme l'Església mallorquina per a la monopolització de l'ensenyament, com a eina de defensa contra un laïcisme incipient i el temor de l'Església catòlica a perdre l'hegemonia sobre l'educació, principal via d'influència sobre la societat i en concret sobre la dona, a través de les institucions educatives confessionals que s'hi dediquen.

Detectem, així mateix, l'evidència d'una vida política inestable, provo-

44. Vegeu «¿Ayuntamiento de conciliación?», *La Almudaina* (28 setembre 1915), p. 1.

cada per l'alternança en el poder de conservadors i liberals i el fort caciquisme que dominava la panoràmica política de la societat illenca i que condicionava, sens dubte, la llibertat d'actuació dels seus participants. També copsem que la decisió de crear la institució educativa com a acte programat en la commemoració del VI Centenari de la mort de Ramon Llull, pogué suposar precipitació i manca de reflexió sobre els argu-

ments que calia utilitzar per defensar-la. I, en definitiva, descobrim la provocació que implica per als sectors conservadors catòlics la inspiració laïcista de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona, reflectida al seu reglament. Aspectes que conformen una conjuntura idònia per despertar la forta polèmica en relació amb la creació de l'Institut d'Estudis Superiors per a la Dona i que cessarà amb l'acceptació del seu fracàs.

ESTUDIS

Almansa, mi pobre Almansa...

L'exili d'Herminio Almendros

Per Claudio Lozano Seijas

Universitat de Barcelona

[...] Fue en 1931 cuando conocimos y ensayamos en España la técnica de trabajo escolar que preconizaban unos maestros franceses colaboradores entusiastas en las experiencias del maestro Freinet.

Dos maestros, en sus escuelitas rurales de la provincia de Lérida, se decidieron a fabricar la sencilla prensa de madera, y a procurarse el elemental material de imprenta. La prueba fue en extremo animadora. Ningún material, ningún medio de trabajo se había revelado como aquél, interesante y atractivo. Desde los primeros momentos nos dimos cuenta de las hondas y amplias posibilidades latentes en aquella actividad. Ante la alegría, ante el afán apasionado de los niños, no

dudamos en la trascendencia del descubrimiento y en la importancia de la conquista [...].

El éxito de los primeros ensayos fue extendiéndose entre los maestros. Los mismos que habían hecho la experiencia se sentían animados de un gran impulso proselitista. No sólo sus niños, su clase, habían cobrado nueva vida, ritmo y entusiasmo nuevos, sino que el mismo maestro se sentía renacer ante un horizonte gozoso y amplio de nuevas posibilidades.

Nuevos maestros de escuelas rurales de España se pusieron en relación con los que habían hecho los primeros ensayos y se dispusieron a secundarlos. La extensión se hacía con dificultad. En primer lugar no era fácil procurarse un material que no era producido industrialmente. Los compañeros franceses se desvivieron en ayudarnos y nos proporcionaron los primeros lotes del material dispuesto y fabricado por ellos, pero su adquisición así ofrecía dificultades. La solución nos la dio también el ejemplo de los compañeros franceses. En cuanto hubo una docena de maestros que ensayaban este trabajo en sus escuelas, constituyeron una cooperativa. El desembolso de unas humildes acciones fue suficiente para comenzar la fabricación del material en España. Se construyeron rudimentarias prensas

metálicas, componedores, rodillos, etc. Y se adquirió el material restante: cajas, tipos de imprenta, tintas, papel... La Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela, comenzó a producir un material apropiado y a distribuir entre los cooperadores todo lo necesario para el nuevo trabajo [...].

Inmediatamente se organizaron los intercambios mensuales de cuadernos impresos entre las escuelas. Es éste un formidable motivo más, consecuencia natural del nuevo trabajo, que ensancha y encauza el interés de los escolares y que suscita la actividad encaminada a una finalidad que, a más de ser apasionante, tiene en sí cualidades y consecuencias de alto valor moral y social. Es preciso también haber asistido al gozo producido en los niños por el intercambio de impresos, para comprobar que es una función natural de un proceso en cuya realización el niño pone todo su ser, poniendo en juego todos sus resortes íntimos.

En el mes de junio de 1934 celebróse en Lérida el Primer Congreso de los cooperadores y los simpatizantes con la nueva técnica. La exposición de trabajos de la docena de escuelas cooperadoras, atrajeron la curiosidad y el interés de buen número de profesionales. En las sesiones de aquella asamblea, de unos veinte maestros es-

casos, se convinieron modificaciones del material, ampliación de los servicios cooperativos, y se insistió mucho en la necesidad de respetar y seguir cuidadosamente los principios de la nueva técnica escolar, garantía de renovación fecunda de la labor de nuestras escuelas [...].

El Segundo Congreso de la Técnica Freinet en España se celebró en Huesca, en julio de 1935. Unos cuarenta maestros de Cataluña fueron a mostrar su experiencia a maestros de tierras de Aragón. Ya en este curso se contaba con unas cincuenta escuelas diseminadas por todas las regiones de España, que trabajaban siguiendo la nueva técnica.

En el Congreso de Huesca los cooperadores convinieron las condiciones de un reglamento de los intercambios escolares nacionales e internacionales, intercambios organizados en equipos de escuelas, controlados por el órgano central de la Cooperativa. Se comenzaba el intercambio copioso con escuelas de naciones de Europa y con las de América hispana en donde algunas escuelas, puestas en relación con las de España, comenzaron el nuevo trabajo y se entregaron a una colaboración entusiasta.

Ya en marcha el grupo cooperador se hacía preciso un boletín que fuera la expresión de la experiencia y de las

reflexiones de los compañeros, que a todos los mantuviera unidos, en tensión y en forma. En el Congreso de Huesca se acuerda la publicación de un boletín mensual en el que se vayan publicando fichas. Los ficheros constituyen el instrumento que ha de ayudar poderosamente a completar la nueva manera de actuar en la escuela.

El curso 1935-1936 es para el grupo un curso aprovechado. Se publica regularmente *Colaboración*, el boletín mensual. Los compañeros —caso insólito en España— se embalan en la obra cooperadora al servicio de la renovación de la escuela. Se publican fichas de trabajo en el mismo boletín. El fichero general y el fichero de cálculo han comenzado. Se publican también tres folletos de la colección «Lo que escriben los niños». Lecturas para niños, escritas por niños, surgidas de asuntos suscitados por la técnica de la redacción libre. Se pone una gran esperanza en la colección «Lo que escriben los niños», material insuperable para lectura infantil. Se edita por la Cooperativa la traducción del libro de Freinet *La imprimerie à l'école, technique nouvelle d'éducation populaire*.

Llegan nuevas adhesiones, el grupo se va ensanchando, de todas las regiones de España llegan consultas, se pide consejo y dirección para ensayar el trabajo de la imprenta.

Se planea el Congreso anual para los días 20, 21 y 22 de julio en Manresa. El Congreso promete ser interesante y concurrido. Nuevos planes, nuevas creaciones para el curso próximo. Intensificación de la publicación de fichas de trabajo para la clasificación del fichero por el sistema decimal, proyecto de adquisición para las escuelas del grupo, de aparatos de cine y de gramolas, proyecto de registrar en discos nuestras bellas canciones populares, para que todo eso llegue a las escuelas rurales, por virtud del esfuerzo cooperativo.

Todo un plan de trabajo para normalizar una técnica escolar capaz de crear una escuela popular a tono con nuestro tiempo.

El proyecto de Congreso quedó en ademán frustrado. El 18 de julio comienza la tragedia española.

Tras los primeros esfuerzos para organizar la defensa del pueblo, comienza la época de estructuración de la zona leal. Amplio plan de creación de escuelas, aprovechamiento de edificios, preparación de maestros. Obra de gran volumen. La obra del pequeño grupo cooperador queda amortiguada. Compañeros en las líneas del frente, compañeros ocupados en trabajos de retaguardia...

La obra emprendida está circunstancialmente amortiguada, pero tiene valores decisivos, valores latentes, y renacerá como una valiosa aportación a la tarea de crear la escuela que necesita el pueblo.¹

Para María Cuyás. Cortes, núm. 558, 4t. Barcelona.

Estas notas² las escribo por si algún día puede leerlas May. Me dijo ella que

1. H. ALMENDROS, «Balance de una experiencia en escuelas de España...», *Revista de Pedagogía* (Barcelona, FETE), núm. 182-183 (agost-setembre 1938), p. 207-216. Més informacions relatives als continguts d'aquest treball, es poden trobar en els següents estudis: A. BLAT GIMENO, *Herminio Almendros Ibáñez: Vida, época y obra*, Almansa, Ayuntamiento de Almansa, «Cuadernos de Estudios Locales», núm. 13 (octubre 1998), 112 p.; F. JIMÉNEZ MIER TERÁN, *Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1937*, Fraga, Aula Libre, 1994, i *Freinet en España: La Revista Colaboración*, Barcelona, EUB, 1996. D'aquest mateix autor cal consultar el seu llibre *Un maestro singular: Vida, pensamiento y obra de José de Tápia Bujalance*, 3a ed. revisada i il·lustrada, Mèxic, 1996.

2. El text central d'aquest relat ha estat extret del *Diario: 1939-1940* d'Herminio Almendros, procedent de la documentació de la seva vídua —ja traspassada— Maria Cuyás. Aquest diari ha estat cercat, estudiat, transcrit i anotat per les professores Carme Domènech i Amparo Blat, amb vista a la seva propera publicació. Ambdues investigadores van presentar un avanç del seu estudi l'any 1999, en el congrés «L'exili cultural de 1939», celebrat a la Universitat de València del 1 al 4 de desembre d'aquell any.

las escribiera diariamente, explicando sólo el discurrir cotidiano, sin pretensión de diario íntimo, sin literatura y sin más pretensión que dar cuenta de lo más saliente de lo que me acontece.

Al principio decidí no escribirlas, porque la situación era peligrosa e incierta y no me parecía prudente declarar los sucesos y mi situación de refugiado.

Comencé a escribir sin olvidar un día desde el 4 de marzo [de 1939]. Después he llenado a grandes rasgos el espacio de los días primeros.

30 de enero

Hemos llegado a La Preste, José M^a [Ferrater Mora], Solsona, Bonilla y yo. Hemos llegado rendidos, deshechos. Desde [Prats de] Molló, todo el día nevando. El primer intento de atravesar el puerto, más de dos horas hasta perdersenos extenuados entre la nieve de la montaña, para regresar desilusionados. El segundo intento, con guía hasta franquear la montaña con 40 cm. de nieve. La caminata, hundidos los pies y a pasos lentos y cortos, la he soportado mejor pronunciando a cada paso una sílaba, tres sílabas seguidas y un nombre. Tres horas de montaña nevada, hasta la frontera francesa. Desde allá arriba, ya anochecido, hemos visto el primer pueblecito fran-

cés. Esperamos a que se hiciera de noche. Había que pasar el río no por la pasarela, para no encontrar a los gendarmes. Hemos rodeado la orilla del río, por fin, ya noche oscura, nos decidimos a pasar el río a vado. Hemos llegado a la orilla opuesta hechos una sopa. Mi abrigo pesa muchos, muchos kilos. De todas maneras respiramos por primera vez con alegría.

Hemos llegado a una casa que nos habían indicado en Molló. Íbamos hechos una lástima. Nos han mirado con cierta conmiseración y con no poco despego. Nos han dado cena y hemos dormido con un sueño profundo. La fatiga nos había dejado rendidos. A la mañana siguiente hemos teleografiado al Sr. Bonilla, padre de uno de los cuatro. Está con su familia en Ameli[e] les Bains. También a Pagès y a Massé. A las diez de la mañana ha venido el Sr. Bonilla en un auto. Hemos ido con él hasta Ameli[e], donde hemos comido. Al final de la comida ha llegado Pagès. Nos ha recogido a Solsona, a Ferrater y a mí para llevarnos a Perpiñán. Solsona es un muchacho (del comercio) q[ue] trabajaba en el mismo despacho q[ue] Ferrater en el C. G. Hemos prometido seguir juntos, en lo posible.

Hemos pasado con el coche por entre campos de concentración, por entre muchos gendarmes. No nos podíamos figurar el peligro que corría-

mos. Todos los que han entrado son recogidos e internados en campos de concentración, como rebaños. Nada nos han dicho. Al llegar a Perpiñán nos ha detenido el coche un gendarme y nos ha preguntado por los papeles. Solsona y Ferrater no llevan ningún documento. Yo he enseñado mi pasaporte y nos han dejado pasar.

Al llegar [a] casa de Pagès ha salido él a informarse y ha regresado para decir que los dos, Ferrater y Solsona, no debían permanecer en Perpiñán por no tener documentos. Los ha llevado a la estación, ha sacado un billete para los dos hasta París, 300 fr. cada uno.

A la mañana siguiente hemos recibido un telegrama en el q[ue] nos anuncian que han llegado sin novedad.

Yo me he quedado dos días en Perpiñán sin salir de casa. Pagès ha ido por el Centro Español y me ha dicho el

nombre de españoles que están o han pasado por allí: Piñol, Coll y Mas, etc, etc. Me ha dicho que dejara una lista de mis amigos por si pasan, poder ayudarlos. Ha venido Massé y me ha dado 500 francos. Cousteau me ha dado 100. Entre él y Pagès me han provisto de ropa interior. Por el camino tuve q[ue] tirar el maletín. Pagès me ha dado un corte de traje de los dos que tenía. Me han recibido como familiares. Muchos familiares no se comportarían con igual cordialidad y generosidad. Han acordado que debo marchar a [Saint-Paul de] Vence, pues aquí puede haber visitas de la policía a las casas. Han telefonado a F[reinet] el cual ha dicho q[ue] vaya en seguida. Me han llevado a la estación, me han [no continúa la frase y deja media hoja en blanco]

[Doce páginas del cuaderno, en blanco]³

3. «[...] Grâce aux camarades de Perpignan, Almendros avait réussi à éviter les camps et à rejoindre notre école. Sur le journal mural, un justicier qui signe J. O. s'indigne: "Pendant que le camarade Almendros travaille dans la salle des Maîtres, Carmencita et Pedro jouent du piano". Nous rejoignait aussi, écrit ma mère, la frère de Paquita, colonel de l'armée républicaine, et l'extraordinaire Lucie, à l'énergie sans limites, qui fut un temps secrétaire de Marty. Jours sombres qui se prolongeant tard dans la nuit en discussions, en recherches et démarches possibles pour l'évasion outre-Atlantique. Finalement, le consulat de l'Espagne républicaine prenant fin, nous vîmes arriver les femmes et les enfants des plénipotentiaires congédiés. Eux, très informés et ayant des relations influentes, purent en fin organiser les départs [...]» [M. FREINET, *Élise et Célestin Freinet: Souvenirs de notre vie. Tome I, 1896-1940*, Paris, Stock, 1997, p. 453. Es tracta d'una obra «peculiar», que inclou una selecció arbitrària de documents de l'arxiu Freinet sense negligir els oblots de memòria de l'autora. Malgrat tot, sobre la Guerra Civil espanyola i els seus efectes sobre l'Escola Freinet, es poden veure les pàgines 395, 398, 408, 412, 415, 416, 419, 433, 451, 452, 453, 456, 463...] En qualsevol cas, cal con-

He salido de Niza a las 10 de la mañana. He recogido el traje q[ue] me han hecho. Freinet me ha acompañado a la estación. He llegado por la noche a Perpiñán [...].

Pagès trabaja enormemente [...]. En lo de los maestros refugiados trabaja sin parar. Ya ha colocado a Virgili a su mujer en casa de un maestro y a Piñol y a sus hijos en casa de otros dos. Hay otros maestros que piden que les envíen gente, pero lo difícil es sacarlos de los campos. Es notable la generosidad de muchos maestros. El albergar en su casa a una o dos personas no representa un problema para ellos. Nunca me podía imaginar esta solidaridad tan generosa [...].

[...] Opinan que podré esperar aquí a que la situación española se arregle, pues creen que todos podremos volver a España [...].

[...] He recibido también hoy carta de Alejandro [Casona]. Una larga y emocionante carta. Toda clase de ofrecimientos y apoyos, pero ya me suponía yo que no todo estaría arreglado. Me ha girado mil francos que Frei anuncia haber recibido y me propone que me embarque en seguida p^a[ara] La Habana donde me recibirán sus tíos hasta que venga a reunirse conmigo o que espere a mayo para ir directamente a Buenos Aires donde él llegará a fijar su residencia definitiva. Allí viviremos juntos y afrontaremos el porvenir. La carta es de una generosidad emocionante [...].

[...] Hemos ido al sitio donde trabaja esa especie de entidad católica de asistencia social [...].

trastar aquestes informacions amb altres obres com ara les següents: S. MARQUÈS SUREDA, *L'exili dels mestres*, Girona, Universitat de Girona-Llibres del Segle, 1995; M. FORNAGUERA, *Fugida!*, Barcelona, PPU, 2000 i M. del CASTILLO, *Tanguy: Historia de un niño de hoy*, Gasteiz, Ikusager Ediciones, 1999. Introducció d'Antonio MUÑOZ MOLINA. En relació amb aquesta obra es poden veure les notes de Joan de Sagarra publicades en *El País*, edició de Catalunya, els dies 16 d'abril, 5 i 12 de novembre de 2000. La informació sobre el tema de la infància exiliada o evacuada durant o després la Guerra Civil comença a ser important. Tal vegada la millor i més completa informació la proporcionen AEMIC (Associació per a l'Estudi dels Exilis i Migracions Ibèrics Contemporanis), adreça electrònica: aemic@iponet.es; REDER (Xarxa d'Estudis i Difusió de l'Exili Republicà), adreça electrònica: rederinfo@lettera.net i GEXEL (Grup d'Estudis de l'Exili Literari), Universitat Autònoma de Barcelona. Altres orientacions es troben en treballs com el de J. J. ALONSO CARBALLÉS, «La construcción de una memoria colectiva del éxodo infantil vasco», a J. CUESTA BUSTILLO (ed.), *Memoria e historia*, Madrid, Marcial Pons, 1998, p. 163.

[...] Ha propuesto que fuéramos los cuatro como maestros de colonias de niños vascos a Inglaterra, y los cuatro hemos aceptado gustosos y un tanto ilusionados. Después ha consultado con unos compañeros y ha salido ofreciendo una estancia (dirigiéndose a Trincado) para Inglaterra [...].

El problema de Trincado está resuelto magníficamente. Inglaterra es Inglaterra y allí tendrá mucha más libertad de movimientos y más ayuda p^a[ara] resolver el viaje a América. Él ha salido muy contento, sin saber lo que le pasaba. Nosotros también, por él, pero envidiándole. Ahora, mientras escribo, no sé si envidiarle o no. Me duele alejarme de aquí. ¿Estoy más cerca de May?

8 de marzo

[...] Escribo todas las noches estas notas en la cama. Después de escribir las aún me queda la esperanza de pensar en los míos antes de dormirme. La foto de María Rosa⁴ está sobre la mesita, al lado de la cama. No me atrevo a mirarla mucho de cerca porque tiene un gesto, para mí tan profundamente suyo, que parece que la tengo aquí, viva. Y es demasiado grande la decepción.

10 de marzo

Escribí a Alejandro. Le digo mi decisión de ir a La Habana. Las cosas de Europa van mal. El espectro de la guerra se acerca a grandes zancadas. Le digo lo que es necesario hacer por si su familia de Cuba puede hacerlo. Él está ahora en Méjico. Mientras va y viene la correspondencia habrá pasado tanto tiempo que puede que sea ya tarde. No sabemos lo que puede ocurrir y tiene que ocurrir algo, sobre todo a nosotros. Mi ilusión de poder buscar una situación allá para poder recobrar a mi mujer y a mis hijos me parece a ratos irrealizable. ¿Y mi madre? ¿Ya no he de volver a verla nunca más?

Sábado 11

[...] He escrito por la mañana a Virgili, que está con Guet, en Saint Plaisir (Albir). Un matrimonio maestro que ha acogido a Virgili y a su mujer (¡Se casó antes de salir de Barcelona!) Este matrimonio no sólo tiene a Virgili y a su mujer sino que ha escrito a Pagès diciéndole que si no me hallo seguro aquí, que me vaya en seguida con ellos, que me recibirán muy gustosos. No se concibe otro tanto en Es-

4. Maria Rosa Almendros Cuyás és la més gran dels seus tres fills, amb Néstor i Sergio.

paña. Y es que a los maestros de allí se les ha secado la vena de la generosidad a fuerza de mezquindad y de miseria.

13 de marzo

[...] Me han enseñando un recorte de *La Vanguardia* en el que viene la suspensión de empleo y sueldo de Zambrano, Ferrer, Roco, May y Carpintero y la separación por no comparecer de Trincado, Almendros, Serrano y Xandri. ¿Y Ibáñez? No me ha sorprendido. Se lo dije a May varias veces.

Hemos comentado, claro está, largamente. Precisan mis amigos que obran con benevolencia. Como si hubiéramos cometido algún delito. Claro, que no lo sabemos todo. No sabemos qué pasará además de eso ni qué más serán capaces de hacer. Por mi parte, fuera otras consideraciones que me obligaran a desear lo contrario, me contentaría con ver a May definitivamente separada de un servicio que huele a podrido por el servicio mismo y por los servidores con raras excepciones. Me preocuparía mucho más el que May tuviera obligación de ir por la oficina y tuviera que tratar con gente de la calaña de Ibáñez. No quisiera desaparecer sin verlo alguna otra vez. Bien es verdad que no vale —es una piltrafa moral—

ni un mal pensamiento de un hombre de bien.

14 de marzo

[...] Después de toda la vida trabajando con tanta honestidad —aquellos años de Lérida en que May administró la escasez— preocupados por hacer las cosas bien, sin ambiciones bastardas, sin aspirar ni pedir más que la vida justa que hemos llevado. Después de todo eso aún se nos declara indeseables, propicios a condena y en situación en que habríamos de pedir perdón. Cuando deberían ser ellos quienes nos pidieran perdón a nosotros por lo mal e injustamente que nos han tratado y nos enjuician.

16 de marzo

[...] He recibido carta de Redondo, que está en Grenoble. Una carta llena de alegría de haber recibido la mía y saber de mí. Ignoraba que estuviera en Francia [...].

¡Qué tristeza! Esperando facilidades para poder marchar y, por otro lado, esperando noticias de May. Si ella me dice que no me marche me quedará pase lo que pase.

Combeau me dejó el libro de Malraux *L'Espoir*, sobre la guerra de España. Voy a leer un poco.

¡Qué tristeza, May! ¿Qué estarás haciendo ahora?

17 de marzo

[...] Al marchar a casa he pasado por el Hotel de Francia donde me han dicho que vive Frontera y un habilitado de la Generalidad. Piñol pidió 300 francos a Pagès y le ha escrito para que vea a este habilitado y me entregue una carta en la que Piñol le pide un subsidio con que reintegrar a Pagès. He visto al habilitado. Me ha dicho que Frontera estaba *reunido*. Casi me he echado a reír. Todavía continúan reunidos estos idiotas. En fin, el habilitado me ha dicho que ya no les enviaban francos desde París y que no daban subsidios. Ellos, mientras tanto, continúan viendo en el H. de Francia.

23 de marzo

Hice el viaje bien, sin ningún inconveniente. Conforme el tren se iba internando iba aumentando el frío. Desde Lyon a Moulins ha nevado. Me esperaban en la estación el matrimonio Guet y el matrimonio Virgili [...].

El matrimonio Guet es muy simpático. Hemos venido al pueblecito, casi una aldea a 35 kms. de Moulins. Tienen una casa grande. Tienen tres hijos de la misma edad que los nuestros: la mayor, niña y los dos más pequeños, niños.

24 de marzo

Hace bastante frío. Sin ser como aquello, esto me recuerda a Villablino.⁵ Menos mal que hay bastante fuego y dentro de casa se está bien.

En esta casa se come un poco al estilo de la de Freinet. Están muy influidos por aquella casa y, aunque no siempre, no son absolutamente vegetarianos, también tienen sus manías. Tan abundante es aquí la leche y no toman leche; tampoco café. El rico café con leche de casa Pagès no existe aquí. Es una pareja excelente. Admiro esta sencillez, esta buena fe en unas personas cultas. La cultura no los ha deformado [...].

La tertulia de por la noche ha sido muy distraída. Son los Guet unas personas encantadoras. Su vida es bien distinta de la de las familias españo-

5. El jove Almendros va viure a la població lleonesa de Villablino —en ser contractat pel Patronat de Sierra Pambley— durant el període de 1926 a 1928. Sobre aquest punt, es pot veure I. CANTÓN MAYO, *La Institución Sierra Pambley: Una institución educativa leonesa*, Lleó, Universidad de León, 1995. Hi ha uns informes d'Almendros al Patronat de dita institució que encara no han estat editats, però que són d'un gran interès.

las; hay en ellas una generosidad, una confianza y una simpatía que cautivan...

3 de abril, lunes

[...] Hemos comido en un banco de un jardín público. Los franceses saben vivir. No gastan en hoteles ni restaurantes. Llevamos todo en el coche: las camitas de campaña, colchonetas, mantas, todo. Hemos salido después de comer. 400 km de Francia. Hemos pasado por Lyon ya de noche. ¡Preciosa ciudad! Y hemos llegado a Grenoble a las 10 de la noche. El Congreso se celebra en el gran edificio de la Bolsa del Trabajo. La exposición está muy bien instalada. He visto a Freinet y a su mujer [...].

Hemos armado las camitas de campaña y nos hemos acostado en una de las dependencias de la Bolsa del Trabajo que nos habían asignado.

4 de abril, martes

[...] Hemos asistido a una sesión del Congreso [...]. Por la mañana me han dicho que hacían gestiones para que dejaran salir a Redondo y que vendría seguramente esta tarde.

Hemos vuelto a la Bolsa donde se debía celebrar una conferencia pública a cargo de Freinet.⁶ A las dos ha llegado Redondo. Ha ido a traerlo en un coche el secretario del sindicato de maestros del departamento. Redondo ha tenido una gran alegría. Se ha abrazado a mí y no me soltaba. ¡Qué envejecido está! Es ya un viejo. Los tratan muy mal en el campo. Tienen hambre y miseria. El maestro q[ue] lo ha traído y otro compañero nos han invitado a cenar con ellos. Hemos asistido a la conferencia de Freinet. Había mucha gente; lleno el local. El movimiento de l'Imprimerie ha llegado a tener en Francia un reconocimiento casi oficial de su importancia.⁷

6. «Le 13^e congrès de L'Imprimerie à l'école a lieu à Grenoble, du 4 au 7 avril 1939, organisé par Raoul et Alberthe Faure, adhérents de la première heure... À la séance d'ouverture, "plus de 600 personnes sont assises et combien obligées de rester debout", note le secrétaire de séance. Dans son discours, mon père donne connaissance des invitations internationales qu'il a lancées. Seuls, Lucienne Mawt (Belgique) et Vaclav Svoboda (Tchéque représentant l'Internationale de l'enseignement) sont là. Mais il parle d'un camarade, fondateur de la Technique Freinet en Espagne, réfugié en France, et qui assiste au congrès. Il dit son regret, dans l'état actuel, de ne pouvoir l'inviter à la tribune. Applaudissements nourris. Cet absent de la tribune est certainement Herminio Almendros». (Madeleine FREINET, *Élise et Célestin...*, p. 454)

7. Sobre aquest punt, es poden veure els següents treballs: A. J. COLOM CANELLAS i M. A. SANTANDREU CALDENTEX, «Aportaciones inéditas a la ruptura del Movimiento Freinet», *Educación y Sociedad*, vol. 10,

Después Redondo me ha contado su odisea. Se ha quejado del abandono en que quedó allá por parte de Tapia, de Piera, de todos.

Los dos maestros nos han llevado a un restaurant. Redondo ha cenado como un hambriento. Hemos comido como se come en Francia en los restaurants. ¡Qué diferencia de atención, de amabilidad, con España! ¡Cuánto me he acordado de May! He sido muy desgraciado no habiéndole podido proporcionar la satisfacción de un viaje por Francia. ¡Ella lo habría saboreado también! La gente aquí vive muy bien. Los maestros mismos comen en restaurants que para nosotros son restaurants elegantes, visten bien, tienen coche, en las casas la vida es más cómoda, más abundante en todo. Cuando pienso que May ha carecido de todas estas cosas me siento culpable.

Los maestros han dado a Redondo cuatro grandes paquetes de tabaco y le han dejado una dirección para que les escriba cuando necesite algo.

Hemos acompañado a Redondo a su residencia a las 10, hora en que debía regresar. Han dicho que le dejarían salir pasado mañana.

He regresado a la B. del Trabajo y he asistido a una reunión en que se trabajaba en el fichero general.

11 de abril, martes

[...] Carta de Ferrater en la que dice que en la Embajada de Méjico se han confeccionado unas listas de intelectuales para una primera y próxima expedición. En la confección de esa lista ha intervenido Xirau, puesto q[ue] está Nuria Folch, su marido y algunos más que no son intelectuales pero sí amigos suyos. A pesar de haber hablado Xirau con Tarragó y Ferrater y haberles dicho que contaba con nosotros para hacer allá un buen trabajo, no estamos en esa relación. También parece q[ue] ha intervenido Ballesteros. En malas manos está. No me fio de la lealtad de ninguno de los dos. He escrito hoy mismo una carta a Xirau p^a[ara] q[ue] me conteste si podemos ir incluidos entre los que han de ser evacuados.

Todas las puertas parece que se nos cierran. Lo más probable es que suframos la guerra próxima. A veces pienso que quizás es mejor quedarse

1992, p. 35-63; M. A. SANTANDREU CALDENTÉY, *De la ruptura del Movimiento Freinet a los inicios de la pedagogía institucional*, tesi doctoral, Madrid, UNED, 1991; L. BRULIARD i G. SCHLEMMINGER, *Le Mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingt*, París, L'Harmattan, 1996; A. J. COLOM, *La pedagogía institucional*, Madrid, Síntesis, 2000.

y correr el albur de o desaparecer o ganar y recobrar la patria y la familia. Para vivir así vale más acabar de una vez. Me doy perfecta cuenta de que no me importa vivir si he de vivir sin May y sin mis hijos. Nunca he sentido tan profundamente cómo los quiero y cómo los querría si los recobrara. Creo que no me he portado bien con ellos. En último caso de lo que sí estoy seguro *es de que he sido feliz doce años de mi vida*. Es tristísimo pensar que puede no volver esa felicidad. Doce años. Doce años que valen toda una vida [...].

Cada día que pasa estoy más triste y desesperanzado. Ya sabe May este pobre estado de ánimo mío. Lo que no sabe es la falta que me hace. Me siento anonadado sin ella. Si por lo menos reconociera lo mucho que la he querido. Pero ¿cómo lo va a reconocer si he hecho poco por demostrárselo? ¡Ah, si aquellos tiempos volvieran!

14 de abril, viernes

Viaje a París. Hemos salido temprano, todos: el matrimonio Guet, el matrimonio Virgili, los tres niños y yo. No me explico todavía como, con las maletas y todo, hemos podido hacer el viaje [...]. El matrimonio Guet no ha permitido que viniéramos en el tren corriendo el riesgo que ello supo-

ne, y no nos quieren dejar ni un momento [...].

Yo duermo en el cuarto de baño en una colchoneta. El matrimonio Virgili en la cocina en un colchón. Y los Guet y los niños en el dormitorio, en la cama y en colchonetas.

16 de abril, domingo

[...] Hemos ayudado a los Guet a arreglar todo p^a[ara] su marcha. Han marchado temprano, a las nueve de la mañana. Guet nos ha besado; su mujer ha llorado de buena gana. Una despedida emocionante.

En nuestra memoria quedarán indelebles estos dos nombres: Yves y Jeanne Marie Guet. Corazones nobles, almas sencillas, generosas personas. Encontrarlas es un consuelo ante la deformación de la humanidad, y una esperanza. ¡Si alguna vez yo pudiera corresponder a todo cuanto han hecho por nosotros! Es difícil igualarlos. Nos han dejado y han marchado preocupados por lo que puedan hacer por Redondo y pensando en si será posible traer a Francia, a su casa, a mi mujer y a mis hijos. Sin insistir más, los sentimientos q[ue] inspira el proceder de estos hermanos es inefable.

Hemos ido Tarragó y yo a ver a Xirau en la Ciudad Universitaria. Con el pretexto de q[ue] ha de dar unas con-

ferencias ha podido instalarse muy bien. Ha dicho que nos apoyará p^a[ara] figurar en la lista de los q[ue] van a México.

18 de abril, martes

[...] ¿Qué pensarán Néstor y Sergio de mí?

23 de abril, domingo

[...] Si Ferrater y Solsona consiguen el visado para México o el hermano de Solsona les consigue como a mí el de Cuba, podremos salir el 16 del mes próximo en el *Flandre*. Es el primer barco que saldrá hasta esa fecha en viaje directo. El viaje cuesta 4.000 fr. Creemos que no tocará puerto español, lo cual sería fatal. Para salir en otros barcos antes de esa fecha tenía que ser por vía Nueva York y el viaje cuesta 7.000 fr. [...].

¿Será posible marchar? ¿Será posible que un día pueda tener otra vez a mi familia conmigo? ¿Es que la vida va a seguir siempre así y no he de poder volver a vivir con ellos en aquella paz y aquella felicidad cuya realidad no llegué a gustar lo suficiente, porque no conocía el contraste?

¿Cómo vivirán? Néstor es inteligente y se dará cuenta. Mi madre, ¿qué imaginará? Menos mal q[ue] tie-

ne a su lado a los niños. Será un consuelo p^a[ara] ella. ¿Y los padres de May y Juanito?

¿Me echará de menos May?

28 de abril, 29, 30, 1, 2 de mayo

[...] Me dijo Xirau que el lunes, día 1, no dejara de ir por la Junta Cultural Española —George V, 55— porque se había de arreglar el viaje a México para el día 6 en un barco vía New York [...]. Nunca he necesitado como ahora el consejo de María, que tiene tan clara visión de las cosas y sus consecuencias. ¿Debo aceptar lo de México? ¿Debo ir a Cuba? En casa de Xurriquer me dicen que no vaya a México. Ferrater también. Tarragó me induce hacia México, porque conviene a todos los compañeros.

Alejandro me dijo en una carta «de México ni hablar, es un país antiespañolista, cicatero a pesar de su gobierno y hostil a todo cuanto nosotros podamos hacer. Te ofrezco ayuda para Cuba o Buenos Aires». Alejandro me espera. Ha hecho por mí lo que no hace sino un hermano. Lo que ha conseguido de Cuba no lo consigue nadie. Torner no puede conseguirlo a pesar de tener allí un hermano. Ventajas de México: viaje gratis —pagan también el viaje a los familiares. ¡Si estuvieran aquí María y los niños! Cerca de mil pesos (8.000 pesos)

para sostenerse allí unos meses. El tener que intervenir en la evacuación de los demás (yo iría representando a los maestros) y poder favorecer a muchos amigos que lo merecen.

El poder desde allí estar bien enterado de los puestos mejores que se puedan encontrar. Pero ¿quién le dice a Alejandro: ahora marchó a México, después de lo que ha hecho y aconsejado? Le he puesto otro cable diciéndole lo de México y diciéndole que rechazó la invitación y marchó a Cuba (cada cable me cuesta 180 fr.).

Hay un problema: ¿me habrá encontrado algún trabajo en Cuba Alejandro? El amigo que ha intervenido en conseguir mi entrada libre es subsecretario de Instrucción Pública. Al ponerle este cable en el que le explicaba las ventajas que me ofrecía Méjico (viaje y trabajo p^a[ara] unos meses) quería provocar una respuesta suya. Si la cosa está mal en Cuba me constatará: acepta Méjico. He esperado pero no he tenido respuesta.

El lunes por la noche cenamos Tarragó y yo con Xirau. Él me dice que cree que debo aceptar, pero él no va a Méjico, sino que irá a Cuba donde lo han invitado a unas conferencias. En la Junta Cultural, por la mañana del lunes, me dijeron rápidamente las condiciones y que llevara el pasaporte para obtener el visado y sacar el pasaje. El

martes llevé el pasaporte aceptando en principio. Por la tarde nos reunimos en la Embajada de Méjico. Allí en los corrillos de los 15 que van a ir me enteré de cosas. Me enteré de que han invitado a personalidades, que se han negado a formar parte de la comisión, porque tienen las familias en España y temen represalias. Xirau no va. El Dr. Márquez también ha dicho que se retrasará unas semanas pues quiere asistir a un congreso en París. Pi Suñer, que estaba antes en la lista, tampoco va... en fin, nadie quiere ir y se han quedado unos cuantos innominados que no representan ni con mucho a la intelectualidad española. Bergamín tampoco es seguro que vaya. Yo veo todo eso muy turbio. Han comentado que el gobierno de México quiere y ya está anunciándolo, recibirles oficialmente, organizar actos, dar la llegada a los cuatro vientos, publicando los nombres de los quince representantes de los emigrados, con sus merecimientos, hacer conferencias, interviews... En fin, q[ue] al día siguiente, los franquistas de España publicarán también sus comentarios, quedarán fichados los 15 para lo que pueda suceder a sus familiares. Yo creo que es esto lo que teme todo el mundo. Los que definitivamente van llevan a sus mujeres y sus hijos, pero yo los tengo en Barcelona. Si ahora aún abrigo la ilusión de que pasando inadvertidos puedan de-

jarlos salir un día, ¿no provocará mi nombre como embajador de los emigrantes a México la mayor vigilancia y quien sabe si la represalia? Si así ocurriera, y todo se puede esperar —no sabemos lo que allí pasa, pero todos los días nos llegan noticias de encarcelamientos y fusilamientos—, ¿podría yo vivir con ese peso sobre mi conciencia por una ligereza? ¿Qué has hecho,

desgraciado?, podría acusarme María. He pasado la noche del martes sin dormir. Por fin me he decidido a decirles que yo tampoco voy.⁸

La Habana, 27, junio, 1948

Mi querido Tarragó:⁹

[...] Me recuerdas muchas cosas con el cuento de tu viaje de Valencia a Ma-

8. Almendros va salpar de Saint Nazaire a bord del *Flandre* el 16 de maig de 1939. Anava acompanyat de Josep Ferrater Mora, Enric Solsona i un familiar d'aquest darrer, Carles Sala. En el mateix vaixell viatjaven centenars d'espanyols, 174 amb destí a Mèxic, entre ells Giral, Domenchina... L'arribada a La Habana es va produir el 28 de maig: «La Habana es una bella población, alegre, bulliciosa, la Andalucía de América la llaman [...]. Cosas no sospechadas en España, la luz, la alegría, los colores claros, blancos... todo contribuye a hacer de la ciudad una hermosa ciudad española injerta con brotes yankees. Me gusta mucho La Habana. Esta es mi primera impresión. Pero... la vida es muy cara [...]. Parece que no es nada fácil trabajar aquí. Todos lo dicen, aunque me insisten en q[ue] no debo desanimarme, porque un día u otro encontraré lo necesario, aunque al principio tope con dificultades.» El primer quadern del *Diario* d'Almendros —al qual pertany aquesta anotació del 30 de maig de 1939— finalitza el dimecres 7 de juny. El segon comprèn fins al 9 de setembre de 1940 i relata les seves primeres dificultats en aquell país. La seva esposa, Maria Cuyás, la May del relat, que va rebre en el seu moment aquelles pàgines escrites per Almendros, anota al final del *Diario*: «el 25 de enero de 1949 se reúne por fin con su mujer y sus tres hijos en La Habana y en adelante viven juntos años de prosperidad gracias principalmente debido a los grandes ingresos que le aportan sus libros que sigue editando constantemente con gran éxito de venta en Cuba y en toda América Latina. [...] En el 1949 se le nombra asesor en el Ministerio de Educación, luego profesor de la Universidad de Oriente. Con la llegada de la revolución es nombrado director general de Educación Rural, etc. etc. etc. Falleció 13 de octubre 1974.»

9. Ens trobem a poc menys de sis mesos per tal que Almendros se reuneixi amb la seva família després de quasi deu anys d'exili. Tot i que coneixem poques coses de la seva etapa cubana, allò més substancial es pot trobar a l'obra d'Amparo BLAT, *Herminio Almendros Ibáñez: Vida, época y obra*, ja citada i que és el fruit de les seves investigacions i entrevistes amb Maria Cuyás i Néstor Almendros, a Barcelona, durant la dècada dels anys vuitanta. També es pot veure: J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ, «Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Herminio Almendros y la educación en Cuba», *Revista de Educación*, núm. 309 (1996), p. 217-237. Es reproduïxen al final d'aquest article fragments d'algunes cartes dirigides a Alexandre Tarragó, exiliat a Xile amb la seva família, cartes que descobreixen notícies i matisos de la vida cubana d'Herminio Almendros. Aquestes cartes han estat anotades i transcrites a la revista *Historia de la Educación*, núm. 18 (1999) i reproduïdes en el llibre col·lectiu C. LOZANO (ed.), 1939, *el exilio pedagógico*, Barcelona, PPU, 2000, p. 211 i s.

drid. ¡Cuántas veces lo he hecho desde Almansa, en los terribles vagones de tercera, dormitando sobre una maleta, esperando los churros del amanecer de Villarrobledo y la estampa del alba de Criptana! Almansa, mi pobre Almansa, escenario de mis veinte primeros años, calcinada tierra de secos espíritus calientes y amodorrados. Tengo en mis ojos aquellas llanuras salpicadas de majuelos y pobres trigales, y la estampa del soberbio y ruinoso castillo, una de las más raras y bellas siluetas de castillos de España. Allí está mi madre, viejecita, a quien no sé si volveré a ver [...].

[...] Ya tengo aquí a mi Néstor, raro muchacho. En su adolescencia viva estampa de la desdichada formación anárquica y del desequilibrio de aquella juventud que se ha empachado de individualismo y de inauditas monsergas. Menos mal que no se ha dejado ni siquiera manchar por el ideario imperial y azul. Menos mal que tiene un fondo bondadoso. Te envidio cuando te veo al lado de tu Laura, de tus hijos, pequeños, en el momento en que se echan los cimientos sólidos y para siempre del edificio. Y tu cuidado es sabio: música y lenguaje y la mirada abierta ante la vida. Pocos libros, ¿eh?, y ni aún ése bien aprendido. Hay algo más que libros que aprender, y más que cultura de lecturas. Ni siquiera

mis libros, pero no sabes con cuánto placer te los envió sabiendo que son para Laura y sabiendo que no se los va a aprender...

Santiago de Cuba, 20, abril 1956

Amigos queridos Alejandro y Provi:

La inquietud entra hoy en el aire cernido en espectación [sic] y silencio, en mi breve pieza de vieja casa en antigua calleja tras de la catedral. Juicios a estudiantes, revueltas ayer con jóvenes gravemente heridos, atentados la pasada noche con víctimas de la fuerza pública, protestas, suspensión de clases... Y, en La Habana, revuelo también; detenciones, conspiraciones abortadas, extremosos cuidados de policía... A esta bella tierra de suave suelo ondulante, dulce, fino y luminoso como piel de mujer; a este que debía ser alegre paraíso en la tierra, me lo están tornando cariacontecido y con sabor triste de víctima. Pero le quedan arrestos —no en vano quedó sembrada aquí la semilla genial incomparable de Martí— y se salvará hasta donde las ataduras lo permitan del coloso próximo.

[...] Ya sabes que María Rosa se casó [...]. Estuvieron un año con Virgili, en su colegio [...]. No les gustó Venezuela para volver, y, con sus pequeños aho-

rrros se fueron [...] a una isla solitaria de Bahamas, a vivir como robinsones [...]. Al año regresaron a La Habana [...]. Piensan buscar trabajo en Estados Unidos.

El otro niño es Néstor: un gigante. Hizo su doctorado aquí de Filosofía y Letras [...]. Como la pinta de espadas suya es el cine, se fue detrás de eso a N. York. Unos cursos de técnicas de cine en el City College le permitieron entrar como estudiante. Huyendo después de unos meses del frío de N. Y. y atraído por unos amigos, se trasladó a Los Ángeles [...].

[...] Sergio, el otro gigante [...] trabaja en La Habana en un taller de *offset*, y acompaña a su madre. María trabaja en un colegio por la mañana y por la tarde, sin faltar una, hace fiesta de regocijo con la mujer de Alvero, las dos al alimón en la brega para ella compensadora y feliz de la librería, que si no da ganancias muy sustanciales, es, como os digo, una incomparable distracción para las dos mujeres.

¿Por qué vine yo aquí otra vez? Porque necesito de la ayuda de este sueldo un par de años, plazo en el que podré decidir de la suficiencia económica de las publicaciones, puesta ahora en problemático trance por las ambiciones y egoísmos del patrón. Además, porque todavía siento la atracción del trato con jóvenes y con

estudios en el ambiente universitario [...]. Yo aquí no tengo mucho trabajo. Sólo mucho aislamiento y mucha soledad. Me encargaron un hueso que tuvieron difícil de roer unos años: eso que llaman *filosofía de la educación* [...].

No volveré a España. En primer lugar porque la vida no me lo permitirá, pero también, no se lo digas a nadie, porque no me gusta aquello. Hay media España bestial y odiosa hasta el infinito, y en cuanto a ayudar a la otra media, creo que las fuerzas no me lo permitirían. No siento ya la fuerza como apoyo firme, a la física me refiero, que es la única que podría servir...

¿Qué van a hacer con la España franquista los EE.UU., obligados a bailar el agua o el petróleo al mundo árabe? Ya se ve; hincarán el pico los fan-toches de la «voluntad de imperio». Imbéciles que han hecho de España un solar de orates [...].

La Habana, 13, septiembre, 1963

Mi muy querido Alejandro:

Vuelvo otra vez, una y otra vez, al recuerdo de tu carta. Vuelvo al recuerdo y a la decisión de escribirte. Recibí tus largas y hermosas líneas un día, a media tarde, cuando me disponía a continuar escribiendo un trabajo comenzado, y ya no pude hacer nada.

Fue demasiado fuerte la impresión. Ni la lectura de T. de Chardin y de Gaudy que me esperaban —dos polos absolutos— resistieron.

No son menester justificaciones y excusas. Yo voy también en ellas [...]. Tampoco escribo yo a los amigos. Ya, me basta con sentir que los quiero y con saber que me quieren. Interrumpida quedó hace tiempo mi correspondencia con los de México: Calleja, Virgili, Redondo, Torner [...]. No digamos con los de España. Mutua y previsora cortada con José María por esquivar para él cartas de impropia procedencia. Otros años me escribía una carta cuando llegaba a Francia en vacación, y allá le contestaba yo. Este año, ni la carta esperada [...].

Intento imaginaros [...]. Recuerdo a Mengod, en aquel desdichado viaje que se os ocurrió hacer —¡oh, el deber!— a Barcelona bajo las bombas. Recuerdo a Salvador en el delicioso Arán. No he visto nunca a Romera, de quien he leído alguna vez trabajos de crítica excelentes. Admiro también de lejos al profesor Eleazar Huerta. Desde hace mucho tiempo sabía yo de su talento, allá en nuestra llana tierra tan sencilla y austera. Su padre, Dn. Eleazar Huerta, me examinó a mí como alumno libre, almanseño, en la Normal de Albacete. Luego supe del

hijo, destacado estudioso y escritor. ¡Felices ustedes, juntos y unidos! Yo les mando desde aquí mi abrazo fraterno [...].

[...] Ya dentro de un mes se cumplirán mis 65 años. Yo me los siento ya auestas. A veces —lo que nunca imaginé que sentiría— me ronda la apatía de la jubilación. Aparte la pesadumbre de tener lejos a Néstor, tenemos aquí a María Rosa y a Sergio, casados. Todos trabajan, claro está; aquí todo el mundo trabaja [...]. Se ha marchado mucha gente ociosa y también técnicos nativos; pero vienen muchos obreros y técnicos de distintos países de América y de Europa. Una transformación en hervidero en que no pocos se queman y otros se debilitan y diluyen sin resistencia posible. Duele a muchos individualmente, pero el horizonte de realizaciones, de posibilidades y esperanzas para todos es sorprendente, impensado, y levanta el ánimo. Alguien sufre la perplejidad y la dura adaptación a nuevas normas de vida —ya con los huesos rígidos— en esta revolución de jóvenes que tienen la energía física; pero la vuelta a la antigua política democrática, repugna a todos sólo con pensarla. Es un notable y profundo cambio social, al que es suerte haber podido asistir, a pesar de los pesares propios [...].

Ahora trabajo en la Editorial Nacional. Me ocupo de una naciente Editora Juvenil y del cuidado de la edición de las obras completas de Martí —libro de 500 páginas por mes, hasta 25 o 30 volúmenes. Mi edad justifica mi desplazamiento de la función docente, ya te digo que ésta es revolución de audacia y energía de jóvenes, de sistema de enseñanza dinámico, apoyado en lo que se llama *línea de masas*, y yo no entiendo bien eso. Ello justifica mi orillamiento. Aunque la realidad es ésta: cuando estuve en el Ministerio, pretendí iniciar, y trabajé en ello, una modernización de las técnicas docentes, de la que está bien necesitada la escuela en cualquier país. Preparé, mientras se llevaba la escuela a todos, todos los niños de la nación —antes no la tenían ni la mitad— un fermento de renovación con la «composición libre», «las imprentas escolares y la correspondencia interescolar» y algunos ficheros autocorrectivos de cálculo, con publicaciones para el trabajo personal de los

alumnos. Era brutal la rutina con que se enseñaba el idioma en la escuela, como lo demás. Quise con esos instrumentos vitalizar un poco el trabajo en el que mueren de aburrimiento y de escepticismo alumnos y maestros [...]. Pero llegó alguien de Francia, alguien del Partido de allá que ha hecho una guerra a muerte a Freinet, todavía no sé bien por qué, y puso todo aquello en el capítulo de lo nefasto, lo mismo que, de rebote, al iniciador. Después de eso, el vacío. ¿Tú no conoces el libro de Godoy Urrutia —por lo demás gran luchador y buen publicista— *Educación y Política*? Ve a la página 57 y sig. Y verás un reflejo del ignorante y malévolos ataque sectario. Tuve que desahogarme en silencio de esa puñalada corsa, escribiendo un libro que tengo guardado¹⁰ y que inaturalmente! no se puede publicar y ni siquiera hablar de él, hasta que otras circunstancias dejen posarse el cieno, si es que eso ocurre. Y de esto vale más no hablar [...].

10. Aquest llibre es va publicar l'any 1985, a instàncies de l'Institut de Ciències Socials de l'Havana, amb el títol de *La Escuela Moderna, ¿reacción o progreso?* L'edició és precedida per una presentació de Maria Rosa, filla d'Almendros i d'un prefaci doctrinari de l'editor (p. 9-14). Finalitzada al gener de 1963, l'obra porta un títol que difereix un xic de l'original: *Campaña sectaria contra la Escuela Moderna*. Tot el llibre tracta de la cacera de bruixes a la qual va ser sotmès Almendros. S'han de veure especialment les pàgines 44 i següents per a la deformació de l'intermediari Godoy Urrutia. Molts anys després de l'afer, Néstor Almendros ho va denunciar internacionalment en el seu opuscle *Cuba: pedagogía y sectarismo* (Madrid, Playor, 1986).

La Habana, 20 febrero 1966

Mi querido Alejandro —el que me queda; el otro se me fue—, tu carta sabía me emocionó profundamente. ¡Pena de no haberlo gozado más de cerca y por más tiempo, a nuestro fino, sensible, *sage*, fraterno Sarrá! No me avengo bien a esa injusticia del destino, de desaparecer. Con los que se van se me van cortando cachos, hasta que quede reducido y mínimo ¡y listo! ya sin asideros [...].

Malo; me ha entrado cierta nostalgia por mi pobre pueblo manchego [...]. Ahora me gustaría ir a él, ver lo que queda, y hasta quizás me gustaría quedarme para siempre en uno de aquellos pequeños oasis de pinos en la llanura [...].

La Habana, 12 febrero 1971

Querido Alejandro:

[...] Aquí las escuelas privadas fueron sustituidas pronto por las del Estado; ahí no irán tan rápido. ¿Qué piensas hacer? [...].

Sergio y Ma. Rosa están aquí, casados. Nosotros haciéndonos ya demasiado viejos. María, fuerte, con energía y serenidad de inmortal. Es nuestra roca. Yo sigo trabajando en el Ministerio de Educación ahora.

Nada que relumbre, pero cosa útil que yo sé hacer. Es una satisfacción [...].

1 julio 1972

Querido Alejandro:

[...] Teníamos curiosidad e interés por saber cómo respirabas en el nuevo clima. Ahora, más que imaginarte te vemos no sin cierta pena. Si tus presagios no yerran, bien; pero si son extremosos como pienso, puedes ir preparándote a andar al nuevo paso. Creo, por otra parte, que no será ahí tan nuevo de pronto. Ahí se prevén cambios lentos, lejos de ser tan rápidos y radicales como aquí. Tendrás tiempo de verlos venir y de decidir, si es que ello es posible en esta época que nos ha tocado vivir. Además, ya te coge vencido de años. Puedo decir eso de ti yo que me siento agotado.

Te sigo en tu recuerdo entusiasta de la República Española asesinada a mansalva, y por su lucha descomunal. ¿Ya has visto el trabajo que hizo Virgili en México? El haber dado esas *Obras Completas* de Azaña honra una vida. Las *Memorias* me las he leído dos veces, como muchos discursos, e iría por la tercera vez si tuviera tiempo, que no encuentro en mi ocupación

con cosas menores. Es el noble genio de España que vive en sus razones y en su voz: sabiduría y severa hermosura [...].

Herminio Almendros Ibáñez murió en la ciudad de La Habana el 13 de octubre de 1974, a los setenta y seis

años. Sus restos reposan en el Panteón de Hombres Ilustres.

En una de sus cartas, había dicho a su amigo Alexandre Tarragó:

Para el final, la petición mayor: que me sigáis queriendo, que nos sigáis queriendo. No se vive bien si no se sabe eso.

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

Estatuts de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

TÍTOL I. Denominació i règim jurídic

Article I. D'acord amb l'article 8 dels Estatuts de l'Institut d'Estudis Catalans, aprovats en el Ple extraordinari del dia 25 d'abril de 1988, i d'acord amb els articles 58 al 65 del Reglament de règim interior de l'Institut d'Estudis Catalans, aprovat en el Ple del dia 27 de maig de 1988, es modifiquen els Estatuts de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (SHEPLC), en la Junta General extraordinària reunida en segona convocatòria el 21 de març de 2002, d'acord amb allò que estableixen els articles 15, 16 i 17 dels Estatuts de la Societat que fins ara han estat vigents.

Article II. Aquesta Societat, constituïda sense ànim de lucre, es regirà pels seus propis Estatuts i pels acords

adoptats pels seus òrgans de govern, i també, pels Estatuts de l'Institut d'Estudis Catalans i pel Reglament de règim interior de l'Institut d'Estudis Catalans.

TÍTOL II. Fites

Article III. La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, adscrita a la Secció de Filosofia i Ciències Socials, té per finalitat la documentació i investigació, la informació i la difusió, així com promoció de l'interès i coneixement d'allò que és i que ha estat l'educació en els països de llengua catalana i la seva connexió amb la història de l'educació amb la resta de l'Estat i amb la resta del món.

Article IV. Per al compliment de les seves fites la Societat es servirà dels següents mitjans:

- a) L'organització de cursos, seminaris, grups de treball, conferències, reunions i altres mitjans semblants. La Societat impulsarà la celebració de Jornades d'Història de l'Educació.
- b) La confecció i publicació de butlletins, monografies, informes i qual-

sevol altre material que s'emmarqui dins de les finalitats de la Societat.

- c) La creació d'un arxiu, biblioteca i tota la infraestructura necessària per a un millor acompliment de les seves fites.
- d) La col·laboració amb l'Administració Central i Autonòmica, així com amb altres organismes públics i privats en qüestions referents a la història de l'educació en els territoris de llengua catalana.
- e) Qualsevol altra activitat no emmarcada en els apartats anteriors, que ajudi als objectius de l'associació.

Article V. Cap associat ni cap òrgan de la Societat la podrà utilitzar per a finalitats que divergeixin de l'ideari dels presents Estatuts, ni podrà dur a terme altres activitats per a les quals el nostre ordenament jurídic pugui preveure altres fórmules d'associació.

TÍTOL III. Adreça i àmbit

Article VI. La Societat té la seva adreça a Barcelona, carrer del Carme, número 47, seu de l'Institut d'Estudis Catalans.

Article VII. L'àmbit territorial de la Societat comprendrà tot el territori de

l'Estat espanyol. La llengua vehicular de la Societat serà la catalana.

TÍTOL IV. Adquisició i pèrdua de la qualitat de soci

Article VIII. Podran ésser socis tota persona que, per la seva titulació acadèmica o per la seva activitat professional o pels estudis que realitza, tinguin relació amb les fites educatives i culturals de la present Societat.

Article IX. La Junta de la Societat acceptarà o denegarà les peticions d'ingrés. Les denegacions, en tot cas, hauran de ser motivades i comunicades a l'Assemblea General més pròxima, i serà aquesta qui decidirà en última instància.

Article X. Hom serà donat de baixa de la Societat pels següents motius:

- a) Per renúncia voluntària.
- b) Per impagament injustificat de les quotes pertinents, amb prèvia advertència de la Junta Directiva.
- c) Per incompliment dels presents Estatuts.

Quan la pèrdua de la qualitat de soci sigui per aquest darrer motiu, l'afectat podrà recórrer contra la decisió de la Junta davant de l'Assem-

blea General, la qual decidirà en últim lloc.

TÍTOL V. Drets i deures dels socis

Article XI. Els drets dels socis són:

- a) Participar en totes les activitats que dugui a terme la Societat.
- b) Utilitzar els materials i serveis dels quals disposa la Societat.
- c) Tenir veu i vot en les assemblees, així com ser elector i elegible per a càrrecs de govern.
- d) Tenir un exemplar dels presents Estatuts.

Article XII. Els deures dels socis són:

- a) Complir els Estatuts i els acords vàlidament adoptats pels òrgans de govern de la Societat.
- b) Contribuir econòmicament al sosteniment de la Societat per mitjà de les quotes establertes per l'Assemblea General.
- c) Col·laborar i vetllar per al bon funcionament de la Societat.

Article XIII. Altres socis:

- a) La Societat podrà tenir socis d'honor, els quals hauran d'ésser elegits per l'Assemblea General entre

persones de reconegut prestigi dins el camp de la història de l'educació dels països de llengua catalana.

- b) També, a proposta de la Junta Directiva l'Assemblea General podrà admetre socis protectors (o promotors), persones físiques o jurídiques que donin suport a la Societat.
- c) Els socis d'honor i els protectors podran assistir, amb veu però sense vot, tant a les sessions de l'Assemblea General com a les de la Junta Directiva.

TÍTOL VI. Òrgans de Govern i formes d'administració

Article XIV. Aquesta Societat es regirà pel principi d'autogovern i pel sistema de representació mitjançant els següents òrgans:

- a) Assemblea General
- b) Junta Directiva.

Article XV. L'Assemblea General és la instància suprema de la Societat i està formada, amb igualtat de drets, per la totalitat dels seus socis.

Les reunions de l'Assemblea General podran ésser ordinàries o extraordinàries.

L'Assemblea General es reunirà

amb caràcter ordinari com a mínim un cop cada any i es tractarà el programa d'actuació de la Societat per a l'any vinent, discutirà i aprovarà els comptes i pressupostos, i elegirà els socis que hagin de formar part de la Junta Directiva.

L'Assemblea General podrà incloure en l'ordre del dia tots aquells altres temes que proposi la Junta Directiva o que hagin estat sol·licitats amb antelació per sis socis com a mínim.

L'Assemblea General Extraordinària tindrà lloc quan ho cregui convenient la Junta Directiva o quan ho sol·licitin per escrit a la Junta Directiva amb el mínim del quinze per cent de socis, i com a proposta de l'ordre del dia.

També serà convenient la convocatòria d'Assemblea General Extraordinària per modificar o reformar els Estatuts i per a la dissolució de la Societat.

Article XVI. La convocatòria de les assemblees generals correspon a la Junta Directiva i es farà de la manera més apropiada per a garantir el seu coneixement a tots els socis. L'Assemblea General Ordinària serà preavisada amb un mínim de quinze dies i l'Extraordinària amb un mínim de cinc.

L'Assemblea General quedarà vàlidament constituïda en primera convocatòria si hi assisteixen la majoria

dels socis i en segona convocatòria, prescindint del nombre de socis. Entre una convocatòria i l'altra hi ha d'haver un mínim de trenta minuts.

Els acords de l'Assemblea General es prendran per majoria simple, excepte en les possibles modificacions o reformes dels Estatuts o de la dissolució de la Societat, que serà necessari una majoria de dos terços, i l'aprovació del Ple de l'Institut d'Estudis Catalans.

Article XVII. Les funcions de l'Assemblea General són:

- a) Estudiar i aprovar l'estat de comptes de la Societat així com el pressupost anual i els ingressos i despeses per a l'any vinent.
- b) Aprovar les quotes ordinàries o extraordinàries que hagin de pagar els socis.
- c) Examinar i aprovar la memòria anual de la Junta Directiva.
- d) Elegir els membres de la Junta Directiva.
- e) Decidir en últim terme sobre les qüestions de disciplina dels socis i, especialment, sobre l'adquisició i pèrdua de la qualitat de soci.
- f) Acordar la modificació o reforma dels Estatuts i del Reglament de règim interior, així com la dissolució de la Societat.

g) Designar els dos socis censors per a la revisió de l'estat de comptes anual abans de la seva presentació a l'Assemblea General.

h) Acordar la disposició o alienació dels béns.

i) Qualsevol altra modificació que afecti el bon funcionament de la Societat i que no estigui necessàriament atribuïda a la Junta Directiva.

Article XVIII. La Junta Directiva estarà integrada per:

- a) el president
- b) dos vicepresidents
- c) el secretari
- d) el tresorer
- e) un mínim de cinc vocals.

A les reunions de la Junta Directiva, a més dels socis d'honor, hi podran assistir aquells socis que siguin invitats per la Junta Directiva, segons els assumptes que s'hagin de tractar. En cap cas tindran dret a vot.

Article XIX. La Junta Directiva serà elegida en l'Assemblea General Ordinària.

Es renovarà biennalment per meitats. Els membres de la Junta podran ser reelegits.

Per poder-se presentar elegible en els càrrecs de la Junta Directiva hom ha

de tenir el suport d'un mínim de sis socis. Les candidatures es podran presentar en el mateix moment de l'elecció, que haurà de ser nominal i secreta.

La composició de la Junta haurà d'incloure com a mínim un soci procedent de cadascuna de les comunitats autònomes de llengua catalana.

Si durant la vigència d'una Junta hi haguessin vacants, serien substituïdes provisionalment per la Junta Directiva fins a la pròxima celebració de l'Assemblea General que serà la que decidirà.

Article XX. La totalitat de la Junta Directiva, o algun dels seus membres, podrà ser revocada dels seus càrrecs en Assemblea General Extraordinària convocada a petició d'un vint per cent de socis com a mínim.

En aquest cas, els acords es prendran per majoria de dos terços.

Article XXI. La Junta Directiva es reunirà un mínim d'una vegada per trimestre i sempre que ho cregui convenient la majoria dels seus membres.

Els acords es prendran per majoria simple.

Article XXII. La competència de la Junta Directiva és:

a) Les atribucions que li atorgui l'Assemblea General.

- b) La representació de la Societat.
- c) La gestió econòmica i administrativa de la Societat utilitzant els mitjans humans i materials que li permeti el pressupost aprovat.
- d) L'organització de comissions i grups de treball així com la constitució de serveis i la promoció de cursos i seminaris o la publicació de treballs i butlletins.
- e) La convocatòria i fixació de la data, lloc i ordre del dia de les assemblees generals.
- f) La confecció de pressupostos i balanços, així com la memòria anual a aprovar en l'Assemblea General.
- g) Totes aquelles altres competències pròpies dels gestors i administradors d'una societat.

Article XXIII. Els diferents càrrecs de la Junta tindran les següents funcions:

President

- a) Convocar i presidir les reunions de la Junta Directiva i de l'Assemblea General.
- b) Ordenar pagaments junt amb el tresorer.
- c) Ostentar la representació pública i legal de la societat.
- d) Assistir amb veu i vot a les reunions de la Secció corresponent i

als plens de l'IEC, d'acord amb els Estatuts i Reglament de l'Institut d'Estudis Catalans.

- e) Ser membre de la Comissió de Societats Filials.
- f) I tenir l'obligació d'informar, d'acord amb el delegat de l'IEC, a la Secció que correspongui de les activitats i el funcionament de la Societat.

Vicepresidents

- a) Substituir el president en cas d'absència o de vacant.
- b) Realitzar les funcions que els atorgarà el president.

Secretari

- a) Portar els llibres i documents de la Societat.
- b) Portar el registre de socis, altes i baixes que es produeixin, així com qualsevol altra incidència.
- c) Redactar les actes de l'Assemblea General i de la Junta Directiva.
- d) Lliurar documents i certificacions, i autoritzar-los amb la seva firma.
- e) Redactar la memòria anual de la Societat a presentar a l'Assemblea General.
- f) Comunicar a l'autoritat, amb el vistiplau del president, tots els acords i les actes als quals la Societat hi estigui obligada.

- g) Tenir l'obligació de notificar al Consell Permanent de l'IEC el programa mensual de llurs activitats i els canvis que es produeixin en els càrrecs de les juntes de govern, i en acabar cada curs, i per mitjà de la Secció corresponent, trametre al secretari general de l'IEC la memòria anual.

Tresorer

- a) Vetllar l'economia de la Societat, vigilat que es realitzin els cobraments de les quotes i efectuar els pagaments que ordeni el president a la Junta Directiva.
- b) Confeccionar cada any el balanç econòmic de la Societat i presentar-lo a l'Assemblea General per a la seva aprovació.
- c) Portar la comptabilitat de la Societat.
- d) Tenir els comptes a disposició dels censors elegits per l'Assemblea General.

Vocals

- a) Responsabilitzar-se dels serveis i activitats que, en cada cas, determini la Junta Directiva.
- b) Responsabilitzar-se d'altres feines que decideixi la Junta.

TÍTOL VII. Règim econòmic

Article XXIV. Aquesta Societat, que inicialment no té patrimoni fundacional, tindrà com a recursos econòmics els següents:

- a) Les quotes que paguin els socis, i les aportacions de l'Institut d'Estudis Catalans.
- b) Les subvencions que rebi, ja siguin públiques o privades.
- c) Els ingressos obtinguts per les seves pròpies activitats.
- d) Els donatius, herències o deixes que pugui rebre.
- e) Els interessos que produeixin els seus fons, així com els procedents del patrimoni que pugui tenir.

Article XXV. Els diners de la Societat estaran dipositats en comptes corrents bancaris en el lloc del domicili social, amb el nom de la Societat.

En aquests comptes corrents hi haurà la firma del president, la del vicepresident i la del tresorer, i per la retirada dels diners serà necessària la firma de dos d'aquests càrrecs i sempre amb coneixement del tresorer.

Article XXVI. Es confeccionarà un pressupost anual.

TÍTOL VIII. Dissolució de la Societat

Article XXVII. La Societat es constitueix per temps indefinit i només es podrà dissoldre pels següents motius:

- a) Per decisió de la jurisdicció competent.
- b) Per acord de l'Assemblea General mitjançant la forma establerta en els presents Estatuts. En tot cas, si existeix un deu per cent de socis, com a mínim disposat a continuar i assumir sòlidament les obligacions establertes, la Societat podrà continuar. La dissolució haurà de ser aprovada pel Ple de l'Institut d'Estudis Catalans.

Article XXVIII. En cas de dissolució la documentació i les propietats de la Societat passaran a l'Institut d'Estudis Catalans.

TÍTOL IX. Reglament de règim interior. Delegat de l'IEC

Article XXIX. L'Assemblea General Extraordinària podrà aprovar per majoria de vots dels presents, el Reglament que regularà el funcionament de la Societat.

Article XXX. Un membre numerari o emèrit de l'IEC, elegit per la Secció corresponent i ratificat pel Ple, actuarà com a delegat de l'IEC prop de la Junta de Govern, i serà responsable davant l'IEC de les publicacions i actes públics de la Societat. El delegat serà convocat a les reunions de la Junta de Govern de la societat filial i actuarà com a nexa entre l'IEC i la Societat.

Article XXXI. Aquests Estatuts entraran en vigor un cop hagin estat dictaminats favorablement pel Ple de l'Institut d'Estudis Catalans.

Barcelona, 20 de març de 2002

Aquests Estatuts van ser aprovats per l'Assemblea General Extraordinària de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana el dia 21 de març de 2002 i ratificats per l'Institut d'Estudis Catalans.

Recensions i publicacions

BERNAL MARTÍNEZ, J. M. *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias: Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

Si bé gaudim de nombrosos estudis sobre història de la ciència, no podem dir el mateix sobre la didàctica de la ciència. L'autor, en la introducció del llibre, destaca aquest fet i ens recorda la poca tradició —entre els mateixos professors de didàctica de les ciències— de fer història de l'ensenyança de les seves disciplines. Els motius són diversos, i entre ells hi ha, indubtablement, la circumstància que la història de les disciplines escolars requereix de coneixements tant d'història de l'educació com de la disciplina en sí i la seva didàctica, condicions que no es donen tan habitualment com voldríem. Però aquest és el

cas contrari, atès que Mariano Bernal és llicenciat en biologia, doctor en pedagogia, i professor de didàctica de les ciències experimentals, amb la qual cosa abraça un ventall ampli de coneixements i perspectives que li permeten interpretar la història de la seva disciplina amb amplitud de criteri.

Aquest llibre és fruit de l'esforç per analitzar com s'encarà el repte de renovar l'ensenyança de les ciències en l'escola primària espanyola des de 1882 —data en què es creà el Museu Pedagògic Nacional—, fins a l'inici de l'esdeveniment que va precipitar el major ensorrament de la renovació pedagògica: la Guerra Civil. La modernització educativa que dinamitzaren personatges, prestigiosos i oblidats per la memòria popular, com Margarida Comas, Rosa Sensat, Modest Bargalló, Vicente Valls, Ricardo Rubio, Edmundo Lozano, Francisco Quiroga, o Enrique Rojas, entre d'altres, no s'ha reconegut degudament encara ara. Investigacions com la present no sols ens aporten una genealogia de la construcció disciplinar de les ciències en l'ensenyament primari, sinó que ens obren els ulls a un passat del qual se'ns ha sostret la memòria a cop d'anys i anys de silenci i mediocritat.

Mariano Bernal fa un recorregut

exhaustiu i ben documentat a mig segle de propostes i experiències renovadores de l'ensenyament de les ciències. Prèvia dissertació sobre l'ensenyament de les ciències fisiconaturals i la seva construcció com a disciplina, l'autor analitza el procés de renovació d'aquest ensenyament a través de la tasca duta a terme per diferents institucions. Així, doncs, ens parla del Museu Pedagògic Nacional, i s'endinsa en la brillant tasca vers l'ensenyament de la botànica, la química i les ciències fisiconaturals en general de professionals com Ricardo Rubio, Francisco Quiroga, o Edmundo Lozano.

L'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri és una altra de les institucions promotores de la renovació educativa del primer terç del segle xx. L'autor analitza els esforços innovadors d'alguns dels seus més prestigiosos formadors de formadors, o, com diu ell, un botànic del més alt nivell: Blas Lázaro; un naturalista polifacètic: Francisco de las Barras; i un dels personatges clau en la construcció de la didàctica de les ciències a Espanya: Enrique Rioja.

La Junta per a l'Ampliació d'Estudis i Investigacions Científiques (JAE) ocupa un espai especial en aquest llibre. La iniciativa d'enviar professionals a fora per «recollir i

tornar a sembrar» no passà desapercibuda en aquest procés de renovació de l'ensenyament de les ciències, com tampoc ho féu en cap altre àmbit d'estudi. França, Bèlgica i Anglaterra aportaren als pensionats espanyols una nova visió de l'ensenyament en general, i en concret del de les ciències fisiconaturals. Dolores Cebrián, Edmundo Lozano, Teodosio Leal (pare de l'inspector Fernando Leal), Lorenzo Miralles, Rosa Sensat, Martina Casiano, Pilar Angulo, i, en un lloc destacat, Margarida Comas i Vicente Valls, foren alguns dels pensionats que revolucionaren el panorama pedagògic de l'Espanya d'aquells moments amb plantejaments i pràctiques renovadores per a la didàctica de les ciències apreses fora de les nostres fronteres. La seva tasca de difusió s'analitza en el darrer capítol del llibre, fruit d'una laboriosa i acurada anàlisi de la tasca pedagògica i la producció escrita d'aquests professionals.

En definitiva, l'obra esdevé una eina de gran valor per a la historiografia de l'educació, tant per la qualitat de la recerca com per l'aportació a l'anàlisi d'un camp de la nostra història de l'educació encara poc explorat: el de la història de les disciplines escolars. Temàtica sobre la qual hi treballen, actualment, altres companys de la Universitat de Múrcia, com Cata-

lina Albacete, Consuelo Delgado, o José Damián López, sota la direcció i supervisió del professor Antonio Viñao, el qual signa la presentació d'aquest llibre.

Francesca COMAS RUBÍ

CAÑELLAS, C.; TORAN, R. *Dolors Piera: Mestra, política i exiliada*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat: Ajuntament de Barcelona, 2003.

És ben sabut que el gènere biogràfic no ha perdut mai la seva vigència fins al punt que, últimament, ha recuperat bona part del seu anterior prestigi. En aquesta ocasió les autores —conegudes a bastament en el camp dels estudis historicoeducatius— ens presenten la biografia de Dolors Piera i Llobera (Puigverd d'Agramunt, 1910 - Santiago de Xile, 2002), mestra i militant comunista que es veié obligada a prendre el camí de l'exili l'any 1939. Es dona el cas que les autores han tingut accés al document personal que la Dolors Piera va enviar a Ricard Vinyes l'any 1995 quan aquest historiador preparava el llibre sobre el seu germà Sebastià (*El soldat de Pandora*, 1998), que després d'exiliar-se va retornar a Catalunya per activar el treball polític

de les organitzacions de l'interior. Cal remarcar que diferents fragments d'aquest escrit autobiogràfic s'han inclòs en el llibre que tenim a les mans, de manera que l'obra contrasta els propis records de Dolors Piera amb l'estudi acurat i aprofundit de les autores que, a més a més, han utilitzat els materials que Salomó Marquès els va cedir: la transcripció de l'entrevista i còpies de les cartes enviades mentre escrivia el seu estudi sobre *Els mestres catalans exiliats* (1995). Fet i fet, es tracta d'una investigació que, després de comptar amb un ajut de l'Institut de Cultura de Barcelona l'any 1999, va merèixer el Premi Leonor Serrano i Pablo que atorga l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, en la seva primera edició corresponent a l'any 2002.

En atenció a la personalitat de la mateixa biografiada, el llibre cavalca entre la història de l'educació i la història política. Tant és així que podem dir que el protagonisme de la Dolors Piera, mestra renovadora compromesa en la difusió de les tècniques Freinet, queda un xic difuminat en benefici dels diferents vessants de la seva actuació pública: la militància sindical en la Federació Espanyola de Treballadors de l'Ensenyament (FETE) i política en el Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC), el paper de

dirigent i regidora de l'Ajuntament de Barcelona durant la guerra (1936-1939), el temps de l'exili primer a França i, finalment, a Xile on va romandre fins a la seva mort. I tot això sense oblidar l'activa participació de Dolors Piera en els orígens del moviment feminista i en l'organització de la mobilització femenina en la lluita antifeixista.

Ens trobem davant d'una excel·lent biografia que es llegeix a raig, d'una sola tirada. No pot ser d'altra manera si tenim en compte la rica personalitat d'aquesta dona nascuda a la Terra Ferma en el sinus d'una família republicana i catalanista i que, emmirallada en el exemple del seu pare, optà per l'exercici compromès del magisteri. Després de passar per l'Escola Normal de Lleida (1924-1928) es vinculà al grup de renovació pedagògica Batec que es va caracteritzar per aclimatar, a les nostres contrades, la pedagogia de Celestí Freinet. Poc a poc, l'impuls del Batec lleidatà es desplaçà vers les comarques de Barcelona a través d'una sèrie d'educadors (Hermínio Almendros, José de Tapia, Patricio Redondo, etc.) que van fer moltes i bones coses per a l'èxit de la renovació pedagògica a casa nostra. A tal fi, s'aplegaren al voltant de la revista *Col·laboración*, butlletí de la Cooperativa Freinet que es va publicar entre 1935 i

1936 i que l'any 1996 va ser reeditat gràcies als bons oficis del professor Fernando Jiménez Mier Terán de la UNAM.

Després d'exercir el magisteri a les comarques lleidatanes, Dolors Piera va passar a la ciutat de Barcelona on va exercir durant el període 1928-1930 d'agregada municipal a l'escola nacional de nenes que hi havia al carrer de Xuclà. Durant el curs següent va fer d'auxiliar gratuïta a l'escola nacional de pàrvuls de Lleida i es va presentar a una prova per accedir a una plaça de mestra interina del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona, bo i desenvolupant un exercici —que es reproduceix en l'apèndix documental del llibre— sobre el símbol de la bandera espanyola. La superació de les proves li van permetre exercir durant el curs de 1930-1931 a l'escola Ignasi Iglesias. Després de ser mestre interina en l'escola de Bell-lloc d'Urgell durant el curs 1931-1932, l'any següent va fer les pràctiques a Balaguer, on va conèixer Teresa Pàmies que li va ensenyar l'himne de la Internacional. El 5 de juliol de 1934 va prendre possessió de la plaça definitiva de mestra a l'escola graduada de Vilafranca del Penedès on va consolidar —a redós de les il·lusions pedagògiques desencadenades per la Segona República (1931-1939)— el seu ideari educatiu progressista en

un moment de potenciació de l'escola pública. Justament a la capital de l'Alt Penedès es va casar pel civil —fet que li portaria més d'un disgust per la insídia dels elements reaccionaris— amb Ramon Costa-Jou, mestre lleidatà que també seguia les tècniques Freinet, que al parer d'alguns ha estat probablement el pedagog més destacat del segle xx.

Val a dir que les tècniques Freinet —segons el llistat de mestres afiliats a *Colaboración*— van ser seguides per diversos mestres de la comarca de l'Anoia (Capellades, Piera, Vallbona), ben a tocar a les terres penedesenques, la qual cosa confirma l'existència d'un grup de mestres compromesos amb la dinamització de les tècniques escolars que seguiren l'exemple dels «batecs» lleidatans. En aquest context, la parella formada per Dolors Piera i Ramon Costa-Jou es va convertir en el nucli animador de la revista *Colaboración*. La revista, sorgida a partir de l'acord del I Congrés de la Impremta a l'Escola, organitzat a Lleida el 1934, tenia la redacció al mateix domicili de la parella, al carrer del 14 d'abril, número 8, segon pis, de Vilafranca, on també s'imprimia. De tal faisó que Dolors Piera va esdevenir un punt de referència i de connexió entre els mestres de la comarca que pensaven i treballaven

amb el convenciment que el canvi social anava aparellat també a les transformacions en el marc social. Dit amb altres paraules: l'escola no quedava al marge de la societat de manera que l'educació es convertia en la clau de volta per tal d'endegar uns projectes utòpics des de la perspectiva social i política.

Si el primer capítol del llibre —que conté un pròleg de la Teresa Pàmies, amiga i militant de partit— està dedicat a estudiar la Dolors Piera mestra, els capítols següents fixen l'atenció en els diversos aspectes públics de la seva actuació, això és, la militant, la dirigent i la regidora. I això en un moment històric que es troba determinat pels esdeveniments que van sacsejar la vida pública a Catalunya durant els anys de la Segona República: qüestió rabassaire, fets del 6 d'octubre de 1934, triomf del Front Popular (febrer 1936) i aixecament feixista del juliol de 1936. Dolors Piera —vinculada a les terres del Penedès— sempre es va mostrar favorable a la lluita de la Unió de Rabassaires que aplegava la pagesia no propietària de la terra. Eren anys de trasbals social, de somnis utòpics i revolucionaris i, no gensmenys, de reacció conservadora (Bienni Negre) fins al punt que els mestres progressistes —com la parella Piera-Costa— van ser objecte de la

repressió que seguí als fets del 6 d'octubre de 1934.

Mentrestant, entre els sectors més esquerrans del socialisme es refermaven les interpretacions del marxisme amb orientacions leninistes, tot posant l'èmfasi en la necessitat d'una avantguarda revolucionària que assoliria el seu caràcter dirigent a través de la consciència de classe i la formació cultural. Les autores del llibre ens recorden que la parella Piera-Costa s'ajustava a la imatge dels mestres que desitjaven un canvi social, per la qual cosa la militància sindical i política constituïa una bona oportunitat per canalitzar les seves aspiracions politicosocials. Dolors militava a la FETE, sindicat de mestres adscrit a la Unió General de Treballadors (UGT), per bé que va passar de la responsabilitat sindical a la militància política, com altres dones per a les quals la repressió de 1934 va ensenyar el real significat de la lluita antifeixista i revolucionària. L'any 1935, juntament amb una vintena de dissidents del BLOC, Dolors Piera va ingressar en la Federació Catalana del Partit Socialista Obrer Espanyol (PSOE) amb la intenció compartida de catalanitzar el partit i els sindicats afins. Així, doncs, la seva posició política era clara: la defensa d'una esquerra nacionalista que reclamava un front únic de mestres.

Enllà d'altres consideracions, s'ha d'apuntar la influència que en aquells anys d'ascens del feixisme va exercir la Unió de Repúbliques Socialistes Soviètiques (URSS), que era visitada pels nostres mestres i intel·lectuals. Les informacions que arribaven posaven de manifest el contrast entre la realitat escolar del món capitalista i les noves experiències soviètiques, considerades com el màxim exemple de la gestació d'una veritable escola popular. Aquest convenciment era complementat amb una ferma defensa del mètode Freinet, que era considerat aleshores —molt abans de topar amb el Partit Comunista Francès— un autèntic pedagog proletari. D'alguna manera s'havien abandonat les aspiracions reformistes del moviment de renovació pedagògica i es caminava vers un nou model pedagògic radical i revolucionari que, amb la marxa dels esdeveniments polítics, generaria a l'estiu de 1936 l'aparició del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), a manera d'un projecte unitari de les esquerres en sintonia amb el programa del Front Popular. De fet, algunes organitzacions com la FETE van criticar l'elitisme dels assaigs d'algunes institucions de la Generalitat que eren considerades poc proletàries.

No endebades en aquest context es va produir la fusió de les dues bran-

ques organitzades del socialisme català, la Federació Socialista Catalana i la Unió Socialista de Catalunya, i dels dos partits afins amb el comunisme soviètic, el Partit Català Proletari i la secció a Catalunya del Partit Comunista, en el PSUC. Resulta així que la parella Piera-Costa —que havien promogut la publicació de la revista *Iskra*— es va comprometre en la fundació del PSUC, que es va constituir el 24 de juliol de 1936. El nou partit va haver d'encarar diversos reptes: ampliar i cohesionar la militància que procedia de diversos grups i tendències i, sobretot, adequar la política a una realitat social determinada per l'aixecament militar i la reacció popular.

Des d'aquesta perspectiva es palès que la Dolors Piera, militant sindical i política, assoleix el paper de dirigent en fer-se càrrec de la Secció Femenina del Partit de manera que es va instal·lar en l'edifici de la Pedrera, seu del PSUC. Aquí va estrènyer les seves relacions personals amb Pere Aznar, membre del Comitè Central i responsable de la Direcció General de Treball i Assistència Social, que acabaria sent el seu segon marit. Durant aquest període Dolors promou la conscienciació femenina per tal de fomentar quadres en el context de les organitzacions de dones antifeixistes —la

Unió de Dones de Catalunya, una secció independent del Comitè Mundial de Dones Antifeixistes— per tal d’assegurar la victòria contra el feixisme.

El cas és que les coses no foren fàcils ja que s’estaven gestant els fets de maig de 1937, que es van precipitar quan els anarquistes van activar els seus afanys revolucionaris. Els comunistes van sortir enfortits d’aquella crisi fins a l’extrem que les responsabilitats de la Dolors Piera van augmentar encara més. El juny de 1937 va ser nomenada membre del Comitè Executiu del Partit, integrat només per quinze persones. Llavors els seus esforços es van dirigir a unificar el treball de les dones en la seva lluita contra el feixisme, bo i publicant el fullet *L’aportació femenina en la Guerra de la Independència* (1937) que en realitat és l’informe presentat a la Primera Conferència Nacional del Partit Socialista Unificat de Catalunya el 24 de juliol de 1937 i que és reproduït en l’apèndix documental. En aquest text es llegeix: «No subvalorem el treball femení! Enquadrem definitivament a la dona en activitats necessàries per a guanyar la guerra, a incrementar la producció!» Per a la Dolors Piera —tal com va declarar en l’informe que va presentar al Congrés Nacional de la Dona, celebrat a primers de novembre de 1937— només la unitat podia atorgar la victòria.

Ara bé, al costat de la Dolors Piera mestra, militant i dirigent, trobem a la regidora de l’Ajuntament de Barcelona. En efecte, el 26 d’octubre de 1937, a proposta del PSUC, va ser nomenada consellera adscrita a la Comissió de Cultura i, posteriorment, al maig de 1938, s’incorporà també a les comissions de colònies i de cantines escolars. El dia 9 d’agost de 1938 va ser nomenada consellera-regidora substituïda en nom del PSUC i va mantenir-se en aquest càrrec fins a l’ocupació de la ciutat per les tropes franquistes el gener de 1939. Mentrestant els intensos bombardeigs que va patir la ciutat de Barcelona des del mes de març de 1938 van fer que la subsistència i la protecció de la infància fos una de les prioritats de la política municipal, per bé que el debat i la voluntat en l’experimentació pedagògica —en el context del CENU— va continuar. Malgrat tot, l’atenció als infants refugiats i el servei de les cantines escolars constituïen dues exigències ineludibles en un temps de guerra que presagiava, després de l’esfondrament del front de l’Ebre, un resultat clarament advers. Segons el testimoni de Dolors Piera, amb les tropes franquistes del general Yagüe a punt d’entrar a la ciutat, el 26 de gener de 1939, ella i Víctor Colomer, el darrer alcalde efectiu de Barcelona, van marxar de

l'edifici de la plaça de Sant Jaume. I afegeix que, juntament amb Josep Muni i Pere Aznar, van ser dels últims militants del PSUC a abandonar la ciutat des de la seu del Comitè fins a la Pedrera, quan les tanquetes italianes ja baixaven pel passeig de Gràcia.

El cinquè capítol està dedicat a l'exili primer a França i, poc després, a Xile. En un primer moment fou commissionada per l'Oficina Internacional d'Ajut a la Infància amb la funció de localitzar dones i criatures acollides en els diferents camps i allotjaments. Tot i la hospitalitat dels amics i camarades, la situació a França es va fer insostenible. Eren temps de destrets ja que a les dificultats pròpies de l'exili s'havien d'afegir les tensions polítiques entre el PSUC i el Partit Comunista d'Espanya (PCE), que generaven diverses expulsions, emmarcades sota acusacions de trotskisme, desviacionisme i traïció a la causa proletària. El 12 de setembre de 1939, Dolors Piera i el seu germà Josep van ser detinguts, acusats de viure a París sense permís i sense mitjans de vida, i foren reclosos tres mesos i mig a la presó de Fresnes. La fugida cap a Amèrica no fou fàcil, però finalment s'embarcaren amb destinació a Santiago de Xile on va arribar el mes de març de 1940, després de romandre durant un temps d'incertesa a Santo Domingo.

En el seu exili a Xile es poden distingir dues etapes ben diferenciades ja que si en un primer moment el matrimoni Piera-Aznar va continuar vinculat a la política del partit, els esdeveniments determinaren la ruptura i l'allunyament. Tal com recorden Cèlia Cañellas i Rosa Torán, les afinitats entre Dolors Piera i Joan Comorera —secretari general del PSUC instal·lat a Mèxic— foren moltes. A Xile va promoure la revista *Retorn*, l'única que el partit va fer a Amèrica i on signava els articles amb el pseudònim de Nuri de Meià. A poc a poc es van manifestar les diferències polítiques, en un procés que va ser paral·lel al seguit d'exclusions i escissions que afectaren el partit. Els desacords es palesaren públicament a partir de l'anada de Santiago Carrillo a Xile. Les tensions augmentaren fins que el partit va enviar Pere Aznar a l'Argentina, el qual va retornar a instàncies de la mateixa Dolors Piera davant dels perills que planaven sobre el seu espòs. Aquesta situació va provocar la seva expulsió del partit l'any 1944 quan ambdós van demanar l'ingrés al Partit Socialista Català de Mèxic, on el matrimoni Piera-Aznar tenia molts amics amb afinitats polítiques com ara Manuel Serra Moret i Víctor Colomer.

La segona fase d'aquests anys d'exili —que no són objecte d'estudi

aprofundit en el llibre que tenim a les mans— ens ofereix una visió més intimista i menys pública de la Dolors Piera. Després de la seva sortida del PSUC i de la consolidació del franquisme en finalitzar la Segona Guerra Mundial (1939-1945), va intentar donar sentit a la seva vida com a dona catalana en un compromís d'emancipació personal i nacional. Durant aquests anys —aquesta llarga etapa de la seva vida que va des del 1945 fins al 2001— va participar en diverses iniciatives pedagògiques (escola Bialik, escola Andersen, etc.), per bé que una malaltia la va apartar de la docència l'any 1970 encara que va mantenir la seva activitat pedagògica fins al 1990. Després d'un retorn esporàdic a Catalunya l'any 1965, va participar il·lusionadament amb el seu marit Pere Aznar en la gran manifestació de Barcelona de l'any 1977 demanant l'amnistia i l'Estatut d'Autonomia per la Diada Nacional de l'Onze de Setembre. Feia molts anys que la Dolors Piera —malgrat haver marxat cap a la diàspora republicana l'hivern de 1939— havia sofert la persecució de les autoritats franquistes que li van aplicar la Llei de responsabilitats polítiques. En aquell moment, havia estat condemnada —tot i la seva absència— a una multa de mil pessetes, i a la inhabilitació absoluta per exercir de

mestra i el desterrament a més de cent quilòmetres de Barcelona durant cinc anys.

És hora de tancar aquesta recensió i per fer-ho res de millor que reproduir les paraules finals del llibre, escrites per la mateixa Dolors en la correspondència Piera-Cañellas/Torán, que data del mes de juny de 2001 pocs mesos abans de la seva mort esdevinguda a Santiago de Xile el 20 de gener de 2002:

Potser he de dir-vos que he tingut la sort de viure l'exili formant una bona família amb un català digne i d'una actuació a Catalunya exemplar com a lluitador i dirigent, Pere Aznar. Visquérem enamorats. No pensàrem mai en fer l'Amèrica. Tenim el necessari per tal de viure una vida senzilla, i dues filles, de les quals hem rebut tot l'amor i atencions desitjables. Ens han donat vuit néts i onze besnéts. Han sigut i són el millor fruit del nostre exili i actualment em fan una vella feliç quan els diumenges ens reunim tots al voltant d'una taula.

Conrad VILANOU I TORRANO

GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B. *Tradició i renovació pedagògica: 1898-1939: Història de l'educació: Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Pu-

blicacions de l'Abadia de Montserrat: Institut d'Estudis Catalans, 2002.

Si com és sabut l'educació constitueix un dels elements fonamentals de sociabilització i individualització dels seus membres, no és menys veritat que la història de l'educació obre la possibilitat d'analitzar i comprendre millor la situació actual mitjançant els processos, fets i circumstàncies que l'han propiciat a través del temps. I per això mateix la història de l'educació permet conèixer els discursos teòrics, les polítiques educatives, les institucions, els actors (mestres i alumnes) i la realitat material (aules, llibres, etc.) que condicionen el passat pedagògic i que, al seu torn, determinen el present. A més, una disciplina com la nostra permet aprofundir en la dual realitat, d'avenços i resistències que acompanyen al desenvolupament de qualsevol sistema escolar. Ara bé, en el cas que ens ocupa, els autors —catedràtics d'Història de l'Educació a les universitats de Barcelona, Girona, València i les Illes Balears— han tingut l'encert d'ampliar la panoràmica educativa més enllà de l'esfera estrictament escolar de manera que, en aquest llibre, s'aborden aspectes relacionats amb l'educació no formal

com poden ser l'educació en el temps lliure o l'associacionisme cultural.

Gràcies a aquesta monumental obra —un volum que supera amb escreix les set-centes pàgines i que inclou una bibliografia molt extensa— podem tenir una visió general sobre el que ha estat l'educació en l'àmbit dels Països Catalans durant el període que va de 1898 a 1939. Certament que no ens trobem davant d'una monografia clàssica, ni tampoc del típic manual escolar en ús. Es tracta d'una altra cosa, d'una obra gegantina que es presenta a manera de síntesi del que va ser l'educació durant el primer terç del segle passat a les terres de parla catalana, amb l'exclusió d'Andorra i de la Catalunya Nord. Certament que aquest llibre no hauria estat possible fa uns anys enrere atès que llavors ens mancaven les monografies i els estudis parcials necessaris. Ara, emperò, tenim la sort de gaudir —després de quasi trenta anys d'una prolífica producció historicopedagògica— d'un gran nombre de treballs que es refereixen a moltes zones i comarques i que forneixen, en aquesta ocasió, una bibliografia que gira al voltant de les cinc-centes referències.

Al capdavant, una obra d'aquestes característiques obliga a realitzar un treball de generalització sempre interessant, tot i que es troba mancat d'un

aprofundiment exhaustiu en tots i cadascun dels aspectes objecte de consideració i reflexió històrica. I per això mateix els autors fan l'advertència preliminar que el seu treball, com a estudi historicopedagògic, vol assolir un nivell entre el que és general i el que és local. Altrament, els autors pretenen realitzar una anàlisi de dades suficient que reuneixi coneixements i presenti l'estat de la investigació, i efectuar, també, una adequada revisió o recomposició que iniciï i estimuli la tan reclamada síntesi historiogràfica. Heus aquí els objectius que han perseguit els autors d'aquesta obra: unir enfocaments de localització amb contextualitzacions i referències més globals, sense oblidar el joc que es desprèn de les diferents escales d'observació dels fenòmens educatius des d'una perspectiva comparada.

No es fàcil donar compte i raó detallada d'una obra d'aquestes característiques que es troba limitada per dues dates —1898 i 1939— ben significatives per a la història contemporània de l'Estat espanyol. Probablement s'hauria pogut començar una mica abans, per tal de resseguir els símptomes de renaixement cultural que es van produir al llarg del segle XIX i que van connectar la nostra cultura amb els vents del romanticisme i del liberalisme europeu. En qualsevol cas,

aquest fet no pot desmerèixer la validesa d'un treball que es defensa tot sol, és a dir, per allò que aporta i ofereix a un lector que —molt probablement— haurà de retornar més d'una vegada a les seves pàgines. Ben mirat, ens trobem davant d'una obra de consulta que pot ser útil a un ampli ventall de persones: historiadors generals, educadors, estudiants de diferents àrees de coneixement, sense excloure tots aquells que volen conèixer amb rigor el nostre passat pedagògic.

Els autors han buscat el punt d'equilibri entre el general i el particular, entre la visió enciclopèdica i la minuciosa monografia, entre allò quantitatiu i allò qualitatiu, és a dir, han optat per una línia d'integració, d'articulació dels aspectes referits als àmbits territorials en què se centra l'estudi, la qual cosa ha exigut un treball realitzat en equip i no una simple juxtaposició. En conjunt s'ofereix una rica i variada panoràmica: descripcions i testimonis de la dual realitat a través de la qual es desenvolupa el sistema escolar (progressos i deficiències, avenços i resistències, tradició i modernitat, etc.), els diferents nivells escolars, el professorat, les vies de renovació pedagògica, els llibres i materials, el tema de la llengua, etc. I tot això sense oblidar aquells aspectes relacionats amb l'educació que es produeixen

més enllà del sistema escolar i que, a les nostres terres catalanes, sempre han tingut tanta rellevància.

Des d'un punt de vista estructural el període estudiat s'ha dividit en dues grans etapes, això és, la que va de 1898 a 1931 i la que s'estén de 1931 a 1939. Sense entrar en disquisicions no hi ha dubte que aquesta —com qualsevol altra classificació— pot ser objecte de discussió, més encara si tenim en compte que durant la primera fase —la que va de 1898 a 1931— hi ha dades prou significatives (1909, 1914, 1917, 1923, per exemple) per introduir variables i procedir a altres divisions. Ara bé, entenem les dificultats que han tingut els autors per afrontar una obra de dimensions certament extraordinàries, per la qual cosa han triat una solució de compromís en distingir l'etapa republicana de l'anterior. En conseqüència, el llibre s'estructura en sis grans apartats que responen a la següent nomenclatura i etapes: 1) societat, cultura i pensament pedagògic (1898-1931); 2) escoles, ensenyaments i professorat (1898-1931); 3) educació fora de l'escola, educació no formal, educació social (1898-1931); 4) societat, cultura i pensament pedagògic (1931-1939); 5) escoles, ensenyaments i professorat (1931-1939); 6) educació fora de l'escola, educació no formal, educació social (1931-1939).

El lector que s'endinsi en aquestes pàgines trobarà referències a diverses institucions, instàncies i associacions que abasten un ampli ventall d'iniciatives pedagògiques que, d'alguna manera, ja van ser estudiades —en circumstàncies certament adverses— per Alexandre Galí en els seus dinou volums de la *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya*, que es van publicar entre 1978 i 1981. Ara bé, les diferències entre ambdós projectes —el d'en Galí i el que ara presentem— són òbvies: Galí escrivia de primera mà, tal vegada com a testimoni directe dels fets que comentava, ara ens trobem davant d'un treball històric elaborat des de la distància; Galí referia bàsicament el que va succeir al Principat, ara la visió s'ha ampliat amb una dimensió comparativa que inclou les Illes i el País Valencià; Galí no va poder tenir al seu abast la rica bibliografia que els autors de l'obra que ara tenim a les mans han pogut consultar.

Ens trobem, doncs, davant d'una eina valuosa que ofereix una mirada general i múltiple sobre el nostre pas-sat educatiu, però que, al nostre entendre, es troba mancada d'un epíleg final que —a manera de síntesi conclusiva— determinés, si és que fos factible, un perfil de la nostra pròpia història educativa que, en enriquir-se

de la perspectiva comparativa, donés llum sobre els tòpics que han marcat el nostre passat pedagògic des del joc dialèctic de la tradició i de la renovació, és a dir, des de l'antinòmia de la resistència i del canvi. I si se'ns permet afegirem que aquest tipus de plantejament entre dues forces oposades que marquen l'impuls de la modernització educativa a través de la renovació pedagògica i la defensa del tradicionalisme amb propostes més conservadores ens recorden les clàssiques lluites de contraris que es troben en la història del pensament des de l'època presocràtica i que, en la filosofia moderna, van ser rehabilitades per la filosofia hegeliana que, en la seva triada, planteja la seqüència de l'afirmació, de la negació i de la síntesi (al seu torn, negació de la negació). I per això mateix hem reivindicat més amunt aquesta síntesi, a manera d'una recapitulació integradora, aspiració que sembla que és inherent a qualsevol plantejament metodològic de caràcter dialèctic i comparatiu.

Sigui el que sigui, s'han d'agrair els esforços que han fet els autors per confeir una obra d'aquestes característiques escrita a vuit mans, fet certament remarcable i no massa freqüent a les nostres latituds. A voltes, el treball individual s'imposa a una dinàmica de col·laboració, cosa que no ha

succèit en aquest llibre, en el qual els interessos i perspectives de cadascun dels autors es fonen en un producte col·lectiu d'alta qualitat i riquesa temàtica. El que amb això volem dir és que en aquesta ocasió sortosament el tot —tal com recomana l'epistemologia de la *Gestalt*— s'ha imposat al particular i concret. De tot el que s'ha exposat es desprèn que ens hem de congratular per l'aparició d'aquesta obra col·lectiva i interuniversitària, de la qual esperem la seva natural continuació corresponent al període 1939-1975, i que ara els autors han tingut per bé dedicar a la persona de Jordi Monés de qui reconeixen públicament que «ens ha obert el camí».

Conrad VILANOU I TORRANO

LASPALAS, J. *Introducción a la historiografía de la educación*. Pamplona: Eunsa, 2002.

És sabut que no sovintegen entre nosaltres els llibres dedicats a la teoria i a la metodologia de la història de l'educació. Més abundosos són els articles específics que es publiquen en les revistes especialitzades, però a voltes resulten de difícil accés ja que apareixen en publicacions de circulació restringida. Ara ens arriba aquest

llibre —fruit d'un treball acadèmic anterior— que té la virtut d'oferir-nos en unes poques pàgines dos aspectes relacionats amb la nostra disciplina: en primer lloc, la gènesi i evolució de la història de l'educació i, en segon lloc, l'anàlisi de l'objecte, mètode i fonts de la disciplina.

Pel que fa al primer capítol, l'autor té l'encert de sintetitzar els orígens de la història de l'educació que situa a l'Alemanya en el trànsit del segle XVIII al segle XIX quan va aparèixer a manera d'història de la pedagogia, alhora que revisa la seva articulació disciplinària en diferents països europeus, a saber, França, Estats Units, Regne Unit i Espanya. A Alemanya la història de la pedagogia —antecedent actual de la història de l'educació— es va consolidar definitivament a les darreries del segle XIX, quan es van començar a publicar l'any 1884 els famosos *Monumenta germaniae paedagogica* i es va assistir a la seva consolidació a través de l'historicisme de Dilthey.

Tot plegat va confegir una rica tradició acadèmica de signe culturalista que va mantenir la seva vigència —llevat alguna iniciativa escadussera— fins després de la Segona Guerra Mundial. Ara bé, si a Alemanya la història de la pedagogia es va caracteritzar inicialment per una ascendència filosòfica, la història de l'educació a França

va rebre la influència de les anomenades *ciències de l'educació* que troben un antecedent en l'obra de Durkheim i els seus treballs històrics que, al seu torn, van influir sobre la renovació historiogràfica protagonitzada pels *Annales* que també van impactar sobre la història de l'educació.

Després d'analitzar l'origen de la disciplina en diferents geografies, l'autor conclou que la història de l'educació, més enllà d'uns començaments vinculats a la filosofia idealista i a banda de configurar-se a manera d'estratègia per a la formació dels educadors, va evolucionar en el segle XX sota la influència de la història general i, en menor mesura, de la sociologia històrica. De fet, l'explosió de la història de l'educació té lloc en el període d'entreguerres (1919-1939), en un procés que és paral·lel al desenvolupament del moviment de l'Escola Nova i que confirma que, abans de la barbàrie totalitària del feixisme, el món occidental confiava en el poder salvador de l'educació.

Amb tot, l'expansió paradigmàtica de la disciplina va tenir lloc en els darrers quaranta anys, això és, a partir de 1960. En realitat, hi ha un acord quasi unànimе en destacar el paper crucial que representa la dècada de 1960 a 1970 en l'expansió de la història de l'educació que troba els seus

punts forts en els següents nuclis: el revisionisme americà, la renovació en la historiografia educativa anglesa que s'articula al voltant de diferents publicacions (per exemple, *Past and Present*) i que assoleix en l'obra de Brian Simon una clara orientació social, la «nouvelle histoire» francesa, sense negligir el que ha succeït en altres indrets com Alemanya amb la teoria crítica (Habermas) i Espanya, amb els aires de renovació que es detecten des de 1970. Un dels fets més significatius de tot aquest procés ve donat per la creació, l'any 1977, de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) que, a través de les seves reunions anuals, ha consolidat la disciplina en l'àmbit mundial.

A grans trets podem dir que si la història de l'educació fou idealista fins al 1960, assolí una dimensió social que la configurarà a manera d'història social de l'educació durant el període que s'estén fins al 1980. A partir d'aquest moment, la història de l'educació ha viscut una nova articulació a manera d'història cultural de l'educació que reflecteix, nogensmenys, algunes de les novetats del món postmodern. Així, doncs, de mica en mica s'ha imposat una nova manera de fer història de l'educació que presenta els següents trets carac-

terístics: acceptació de la història total, preocupació per la llarga durada (*longue durée*) i contacte constant amb les diferents ciències socials.

Tal com hem indicat més amunt el segon capítol afronta l'estudi de l'objecte, mètode i fonts de la història de l'educació. Val a dir que el professor Laspalas ofereix una estructura noètica de la realitat educativa que es mou a tres nivells (teorètic o contemplatiu, teoricipràctic o normatiu i pràctic o executiu), alhora que brinda unes coordenades a manera de model o esquema conceptual per copsar aquesta mateixa realitat educativa del passat. Es tracta d'un model complex que, a banda del context històric, vol abastar els següents aspectes que configuren la realitat educativa: 1) concepte de l'educació, 2) el subjecte (educand), 3) agents i factors, 4) fi, objectius, ideals, 5) contingut (currículum), 6) mètodes i tècniques, 7) mitjans i recursos, 8) sistema organitzatiu. Ens trobem davant un plantejament que el podríem qualificar de clàssic ja que aborda cadascuna de les diferents dimensions (essencials, causals, teleològiques, materials, metodològiques, instrumentals) que configuren la realitat educativa del passat. En conjunt, aquest plantejament possibilita moltes variables d'anàlisi i reflexió que —malaurada-

ment en moltes ocasions— passen desapercebudes per a molts professionals de la nostra disciplina que focalitzen llur atenció en alguns aspectes en detriment d'altres dimensions de la realitat educativa que sempre es presenta polièdricament.

Pel que fa a la metodologia l'autor insisteix en què la història de l'educació —en allò més substancial— ha d'assumir les tècniques de treball de la història general de manera que la seqüència que il·lustra el procés de la investigació històrica pot resumir-se en els següents passos: definició del problema, fase heurística, comprensió, explicació i síntesi. En relació amb les fonts historicoeducatives s'insisteix que han crescut extraordinàriament a partir de 1970 quan la història de l'educació es va fer sensible a les aportacions procedents de la historiografia general, fins al punt d'articular-se actualment al voltant del que s'anomena —en sentit ampli— *cultura escolar*. Per acabar, s'ha de dir que el llibre —a més d'aportar una seleccionada bibliografia— inclou una recapitulació a tall de cloenda en la qual es defensa una història de l'educació sense qualificatius, això és, una història de l'educació que ha de ser a la vegada història política, història de les idees, història econòmica, història social, demografia històrica i història

cultural. Dit d'una altra manera: la història de l'educació és, purament i simplement, història.

Conrad VILANOU I TORRANO

MARGAIS BASI, X. *El moviment esperantista a Mallorca*. Palma: Documenta Balear, 2002.

L'historiador Xavier Margais ens ofereix amb aquest treball una temàtica fins fa poc ben desconeguda i inèdita: el moviment esperantista a Mallorca. Margais ha seguit i analitzat amb molt detall l'activitat d'aquells que des de principis del segle xx optaren per la divulgació d'una llengua universal auxiliar (que mai es plantejà substituir les llengües existents) que havia d'esdevenir una eina d'intercanvi de coneixements i d'ideals. A la vegada rere aquest moviment hi havia una altra aspiració: fer de l'esperanto un instrument per apropar cultures, pobles, creences, etc. i universalitzar els valors de la fraternitat i la solidaritat. L'esperantisme es va vertebrar mitjançant un entramat associatiu que s'havia marcat uns objectius com la creació d'escoles per a ensenyar la llengua als socis i fer d'aquestes entitats centres de recepció i discussió de multitud d'aspectes de caràcter social, polític, econò-

mic, etc. Els principals grups esperantistes illencs foren l'Esperantista Klubo Palma (1907), el Grupo Esperantista Sollerico (1924), la Verda Stelo (Consell, 1925), Bela Espero (Binissalem, 1925), l'Esperantista Grupo Lumo (secció de la Societat Foment del Civisme de Palma, 1922) i l'Esperantista Grupo Amikeco (secció de la Societat Instructiva Bellver del Terreno de Palma, 1932). Margais constata el paper cabdal d'alguns personatges en aquest moviment com l'enginyer Narcís Bofill o els germans Andreu i Miquel Arbona de Sòller, entre d'altres. L'efervescència cultural del moviment esperantista va quedar avortada amb el cop d'estat militar que propicià l'inici de la Guerra Civil. De fet, alguns esperantistes, que militaven en organitzacions polítiques i sindicals progressistes foren assassinats en el marc de la brutal repressió que es desfermà a Mallorca.

Manuel SANTANA MORRO

MARQUÈS, S. *L'escola a Catalunya durant el segle XX: El testimoni de les germanes Macau Julià*. Girona: DLleure: Gestió i Serveis Socioculturals, SL, 2002. (Baldiri Reixac; 4)

Aquest llibre és un regal, el fruit feliç d'un trobament anunciat. És, en

un altre sentit, una d'aquelles obres que només poden fer aquells professors intensament amarats del seu objecte d'estudi (per la seva aparent senzillesa, pel seu discórrer gairebé narratiu, per la seva capacitat de síntesi) i, alhora, és un homenatge a una saga, la dels Macau, i a una professió, la de mestre, tan bescantada i discutida en aquests temps de turbulències i transicions no se sap cap a ben bé on.

I és que en les escasses setanta-sis pàgines del llibre, de fet se n'hi inclouen dos, tal com expressa amb precisió el seu títol: *L'escola a Catalunya durant el segle XX*, que és, per damunt de tot, una obra de tesi, que es mostra diàfana amb la simple enumeració dels quatre capítols del llibre, que corresponen a les quatre grans etapes històriques que abasta: una escola po-br i per a uns quants (l'escola prerepublicana); una època excepcional (la republicana); una llarga nit (el franquisme); i la recuperació de la normalitat (l'escola de la democràcia).

En aquest «primer» llibre, l'autor, l'historiador de l'educació Salomó Marquès, dibuixa, a través d'un discurs fluid, ple de saviesa i de matisos, però a un temps alliberat de formalismes innecessaris i dels condicionaments propis de la recerca erudita, un sensacional fris, breu i contundent, llegidor i essencial, de l'educació a

casa nostra durant el segle passat. El llibre «segon», «El testimoni de les germanes Macau Julià», és exactament això, la visió de quatre germanes mestres, les quatre filles del també mestre Isidre Macau, que posen veu, vida i color a una història de la qual se'n senten, ben legítimament, protagonistes. Saga, la del mestre Macau, que continuaran la major part dels seus néts, mostra palpable que la professió, el magisteri, ha impregnat, s'ha confós amb la vida mateixa. D'aquí l'halo d'homenatge que traspua tot el text, més que a les germanes Macau (que també), a la professió en general, com es diu explícitament a la dedicatòria.

Es tracta, doncs, d'oferir una panoràmica general de l'evolució de l'escola a casa nostra durant el segle xx a partir o amb l'acompanyament de Carme Macau (1911-2002), Pepita Macau (1914), Rosa Macau (1916) i Maria Antònia Macau (1922). La Carme va fer de mestra fins al 1939; la Pepita va fer de mestra durant la República i, després d'exiliar-se a Anglaterra, reingressà un cop mort Franco; la Rosa començà a exercir durant la guerra i acabà a l'escola de Formació Professional on va treballar durant molts anys la seva germana M. Antònia, parvulista de formació. L'objectiu, però, no és fer la biografia professional d'aquestes quatre mestres, ni tampoc fer una

història completa i acabada de l'escola a Catalunya el segle passat. Es tracta, en paraules de l'autor, d'una aproximació que busca per damunt de tot que els lectors «coneguïn i estimin una mica més l'escola del nostre país». Ni més ni menys.

El capítol primer (Una escola pobra i només per a uns quants) és probablement el més «històric» dels quatre, en el sentit que els testimonis de les germanes Macau hi són escassos i actuen gairebé com a contrapunt de la visió més lineal i travada del professor Marquès, centrada en la situació de les escoles i l'escolarització, en la presència rellevant d'un magisteri renovador, malgrat les circumstàncies, tan ben representat pel pare de les quatre germanes, i en l'organització i funcionament de les escoles normals. El capítol segon (Una època excepcional), en canvi, mostra un encadellat molt ben aconseguit entre l'entramat dissenyat per l'autor i les figures que hi van teixint les germanes Macau. La trama consta de quatre eixos: la descripció de la realitat escolar, l'Escola Normal de la Generalitat, els instituts escola i el Consell d'Escola Nova Unificada (CENU) durant la revolució. Diu Rosa Macau sobre l'Institut-Escola Pi i Margall: «Aquell tracte i aquella ensenyança ens marcà per sempre. Penso que hi havia una rectitud extrema, però es vivia a

partir d'una cordialitat i estima extraordinàries... També ens feien conèixer la nostra terra, Catalunya...»

A la tercera part (Una llarga nit) torna a sobresortir la mà destra de l'autor, un dels principals estudiosos de l'exili i de la repressió exercida pel franquisme contra el magisteri: «Al magisteri —escriu— se'l farà responsable d'haver enverinat l'ànima infantil... Per això actuaran decididament i amb contundència sobre aquest col·lectiu.» Tot plegat queda molt ben exemplificat en la trajectòria de Pepita Macau i de la seva germana Rosa. També hi ha espai per parlar de la revifalla de la renovació pedagògica i de les primeres passes de la formació professional reglada, a redós de la feina de M. Antònia Macau, professora i després directora (durant vint-i-cinc anys) d'una escola pionera i amb èxit.

El darrer capítol (La recuperació de la normalitat), el més pròxim, s'il·lustra amb el reingrés al magisteri de Pepita i Rosa Macau i amb la florida espectacular de la renovació pedagògica, a l'escalf de Rosa Sensat i les escoles d'estiu. Hi ha temps encara per fer un repàs a la legislació que més ha incidit en el panorama educatiu actual i per fer dos apunts finals: la constatació que ara sí que l'escola bàsica és per a tots i totes, inclòs l'alumnat d'origen estranger; i la certificació

d'un fracàs històric, el de la formació dels professionals de l'ensenyament, tant mestres d'infantil i primària, com professors de secundària. En fi, com he intentat de fer saber, estem davant d'un llibre breu, però valent, exemplar en l'ús de fonts orals i rigorós en la interpretació històrica del que ha estat el segle xx a Catalunya a través de les seves escoles.

Xavier BESALÚ

MARQUÈS, S. *Maestros catalanes del exilio*. Zapopan (Jalisco, Mèxic): El Colegio de Jalisco, 2003.

La dedicació del professor Salomó Marquès de la Universitat de Girona a l'estudi de l'exili dels mestres catalans que van sortir de Catalunya a l'hivern de 1939 és del tot encomiable. Ell mateix ha repetit manta vegades que el seu treball arriba tard, quan molts dels que es van veure obligats a emprendre el camí d'exili ja havien mort i, en conseqüència, no podien explicar les seves experiències personals. Tot amb tot, el cert és que des de fa anys, el professor Salomó Marquès —que al nostre parer ha estat influït pels records personals de la seva mare Teresa Sureda i Ferrer, també mestra— ha iniciat un treball de recopilació im-

portant que, sortosament, ha reeixit amb la publicació de diversos llibres i treballs científics.

A gratcient, s'ha de dir que el professor Marquès ha estat un dels autors que millor profit ha tret de l'ús de la història oral aplicada a la història de l'educació. En aquest sentit ha emprat el doble recurs de les entrevistes individuals (quaranta-nou són les que ofereix en aquest llibre) i de les entrevistes col·lectives (tres realitzades, respectivament, a Barcelona amb el grup de mestres lleidatans del grup Claror que es reuneix al Centre Comarcal Lleidatà, a Navàs on va exercir el mestre racionalista Juan Teruel Munuera i a Balsareny on va treballar Eloi Regné Barbance, un altre mestre racionalista). A més a més, va demanar la col·laboració dels mestres que havien retornat a Catalunya. «Normalmente —ens diu l'autor— han sido largas y cordiales, a solas y en sus casas —con concertación previa—; en algún caso, la presencia del cónyuge o de los hijos ha confirmado o completado las informaciones facilitadas por los entrevistados.» Nogensmenys, Salomó Marquès ha tingut l'encert de seguir —i fins i tot, perseguir— tots els mestres que marxaren a l'exili i que no retornaren a Catalunya, la qual cosa l'ha portat a realitzar diversos viatges per Europa i Amèrica sense oblidar l'ex-

tensa correspondència que ha mantingut amb tots ells. En les pàgines inicials d'aquest llibre ho expressa clarament: «Mi pretensión era —siempre que fuera posible— oír hablar a los propios protagonistas. Ha sido y es una lucha contra el tiempo.»

La història d'aquests mestres exiliats s'ha realitzat, doncs, amb materials de primera mà, en contacte directe amb els seus protagonistes, encara que no ha negligit el recurs de les memòries i narracions autobiogràfiques, de les quals reproduïx alguns fragments certament colpidors relatiu a la manera com es va produir la fugida cap a l'estranger. També trobem històries punyents com la que explica el retorn forçat —amb enganys per part de la policia— de Bernardí Lite que fou empresonat, jutjat i condemnat a mort. Tal com reflecteix Salomó Marquès la major part de mestres plora amb llàgrimes als ulls quan recorda el seu pas per la frontera camí d'un exili incert.

Per elaborar el seu treball, l'autor va demanar, a través de la premsa, la col·laboració de totes aquelles persones que podien aportar alguna dada significativa. Després, en els seus viatges enllà de l'Atlàntic va establir amistat amb vells exiliats com ara és el cas de Josep Maria Murià —nascut, igual que Marquès a l'Escala, en terres em-

pordaneses— que, després de múltiples dificultats, es va establir a Mèxic, on presideix El Colegio de Jalisco. Fruit d'aquest contacte fraternal i d'aquest intercanvi d'experiències fou el llibre sobre *Marti Rouret, maestro, republicano y catalán* (Zapopan, 2001) del qual també hi ha versió catalana. Ara ens arriba el llibre que tenim a les mans —encapçalat per un pròleg del mateix Murià— que aborda, a banda d'altres aspectes menors, dos punts principals del magisteri a l'exili: la tipologia dels mestres exiliats i els diferents destins de l'exili.

Del pròleg de Josep Maria Murià i de la introducció d'en Salomó Marquès se'n desprèn una defensa aferissada del programa educatiu de la Segona República —un ensenyament laic, públic i en règim de coeducació—, conseqüentment, el rebuig de l'escola imposada pel nacional catolicisme. Enfront del projecte civilista republicà, el nacional catolicisme va proposar un model de mestres-soldats que representaven una sèrie de virtuts (abnegació, disciplina, obediència, jerarquia, etc.) de caràcter militar. S'explica així la depuració que va patir el magisteri fidel a la causa republicana en la seva doble versió de l'exili exterior —la fugida forçosa a través dels Pirineus— o de l'exili interior que podia anar des de la pèrdua

del lloc de treball fins al desterrament a indrets ben allunyats de Catalunya.

Pel que fa al Principat, almenys un de cada 4,5 mestres —així de fredes són les estadístiques— va ser expulsat del cos, separació que va afectar més homes que dones. Cal tenir en compte que un bon nombre de mestres eren militants actius de sindicats i partits polítics que havien anat al front —en condició de soldats o de milicians de cultura— per voluntat pròpia. Marquès atorga la condició d'exiliat a qualsevol persona que es va veure obligada a travessar la frontera i que no va retornar per tal d'iniciar el curs escolar 1939-1940. Àdhuc, inclou aquelles persones —certament poques— que van decidir marxar en els primers moments del franquisme després de conèixer la sanció imposada per les comissions de depuració. Al capdavant, Marquès ha elaborat una relació de 409 mestres exiliats (294 homes i 115 dones), la majoria dels quals provenien del magisteri públic i dels quals posseeix un coneixement desigual. D'alguns només sap el nom i els cognoms; d'altres té elaborada una biografia justa i precisa. En qualsevol cas, es tracta de dades provisionals perquè la llista no és completa: el total de mestres exiliats representaria més del 10 % del professorat de l'ensenyament públic.

És ben palès que la manera de fer història de Salomó Marquès segueix els paràmetres de la història social britànica que tanta importància ha donat a la història oral. D'altra banda, els protagonistes d'aquest llibre no són els grans intel·lectuals que pogueren marxar a l'exili amb el suport del que quedava de les institucions republicanes, sinó els mestres anònims que es van comprometre políticament i ideològicament amb el règim proclamat democràticament el 14 d'abril de 1931.

Mi pretensión —explica Salomó Marquès— no es hacer la historia de los grandes maestros exiliados, sino enlazar la historia de sus vidas, los testimonios directos de cuantos más maestros exiliados con vida, mejor, de aquellos de quien nadie ha hablado, de los desconocidos, de aquellos que no han tenido la oportunidad de explicar su vivencia, etc.

Pel que fa a la tipologia general dels mestres exiliats hi ha notícies sobre diversos aspectes: escoles normals en les quals van estudiar, professors més rellevants que van tenir, referències a la influència de la Institució Lliure d'Ensenyament, poblacions on van exercir, nusos familiars atès que una característica del món del magisteri ha estat l'elevada presència de

membres d'una mateixa família, càrrecs que van ocupar, militància sindical i política, etc. En relació amb els destins s'analitzen els països d'acollida (França, altres països europeus, l'URSS, el Mèxic del general Lázaro Cárdenas, altres nacions americanes), alhora que deixa constància del pas d'aquests mestres exiliats pels diferents camps de concentració. Generalment els exiliats tenen un mal record del tracte que van rebre per part de les autoritats franceses, tot i que l'ajuda humanitària d'algunes organitzacions com ara els quàquers va alleugerir la maltempsada de l'exili. En general, també es recorda amb simpatia l'ajuda que van rebre els exiliats per part d'un sector de la societat francesa que es va oblidar —a grans trets— dels nostres exiliats. Sobre aquest punt, un dels mestres entrevistats manifesta el següent: «cuando necesitaron mano de obra, los franceses tiraron de los campos de concentración; mientras no la necesitaron, estuvimos allí consumidos, comiendo dos patatas cada día».

El llibre que tenim a les mans també s'ocupa del retorn d'alguns d'aquests exiliats que, quan les condicions polítiques ho van permetre, van desenvolupar a casa nostra diverses activitats (món editorial com ara l'editorial Prima Luce, establiment de cen-

tres privats com ara l'Acadèmia Pràctica i l'Acadèmia Fontanella de Miquel Cabra), sempre al marge del magisteri públic. Molts d'aquests exiliats s'instal·laren quan van retornar a la ciutat de Barcelona que constituïa un bon refugi per passar una mica desapercebuts i una bona oportunitat per a l'exercici privat de l'ensenyament. La Llei general d'educació (1970) va significar, a la llarga, la mort d'aquests tipus d'establiments privats que, en el seu moment, va permetre —davant la mancança d'inversions públiques— l'accés de moltes infants i joves a l'ensenyament primari, secundari i comercial. És cert, emperò, que amb l'arribada de l'amnistia política es van produir alguns reingressos en el magisteri públic.

De tot el que hem dit es desprèn que ens trobem davant d'un bon llibre, molt treballat i ben travat que honora la memòria d'uns mestres anònims que, amb el seu compromís cívic i social, volien consolidar la democràcia a casa nostra. L'escola —per a tota aquella generació que es veié empesa a marxar a l'exili— era l'eina predilecta per tal que, a través d'un ensenyament públic, laic, gratuït, obligatori, en règim de coeducació i en català, pogués millorar la societat. Vell somni platònic que els mestres de la Segona República van reviuir a casa nostra,

bo i donant testimoni amb la seva militància i exercici professional. L'exili de 1939 és només una petita, però tràgica, mostra d'aquesta voluntat de servei al país i a la seva cultura.

Conrad VILANOU I TORRANO

MAYORDOMO PÉREZ, A.; AGULLÓ DÍAZ, M. C. [ed.]. *La construcció social del sistema educatiu valencià: I Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Gandia: CEIC Alfons el Vell: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, 2002. 378 p.

Fruit de les I Jornades d'Història de l'Educació Valenciana, que tingueren lloc al Palau del Marquès de González de Quirós, de Gandia els dies 30 de novembre i 1 de desembre de 2001, i que tenien com a proposta de treball «la construcció social del sistema educatiu valencià», ha estat la publicació de les ponències i comunicacions que s'hi van debatre i que constitueixen el volum del qual ara ens ocupem.

Aquestes jornades, tal com afirma al pròleg introductor Gabriel Garcia Frasset, director del CEIC Alfons el Vell de Gandia, coorganitzador de les Jornades junt amb el Departament

d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València, tenien la declarada intencionalitat de:

[...] promoure el coneixement de la realitat social i històrica valenciana; ajudar a recuperar la memòria col·lectiva al voltant del fet escolar i començar una reflexió per a la seua interpretació; contribuir a explicar i valorar els problemes i les situacions actuals des de l'anàlisi de la seua gènesi i evolució històrica; i, també, estimular i formar grups d'investigadors, que ben bé poden ser interdisciplinaris, on s'afavorisca la integració de pedagogs, psicòlegs, historiadors, sociolingüistes, antropòlegs o etnògrafs, que siguen capaços d'aportar-hi nous enfocaments.

Creiem que aquesta declaració d'intencions ha estat coberta de forma suficient tant pel desenvolupament de les mateixes Jornades com per la publicació d'aquestes actes, on seguint l'estructura de les Jornades, s'arrepleguen les ponències i comunicacions presentades, el que permet el seu coneixement, debat i anàlisi per als interessats en la historiografia educativa valenciana.

Ponències que emmarquen, des d'una mirada general, la construcció del sistema educatiu (Ramon López),

per a continuar concretant aquesta perspectiva a la realitat valenciana, on es desenvolupa un conflicte continu entre tradició i renovació (Alejandro Mayordomo), i exemplificant-lo amb tres casuístiques diferents: la problemàtica que afectà la formació i pràctiques del magisteri valencià al primer terç del segle xx (M. Carme Agulló), l'atenció als menors marginats (Cándido Ruíz) i les pràctiques alternatives, en especial les experiències de les escoles laiques i racionalistes, amb vincles amb el republicanisme blasquista i els sectors anarquistes (Luis Miguel Lázaro).

Comunicacions que es presenten agrupades en tres seccions: la primera arreplega exemples d'escoles i mestres al llarg de les terres valencianes des del segle XVIII fins al XIX, la segona se centra en el segle XIX i el primer terç del segle XX, i la tercera en la Segona República, franquisme i transició democràtica.

La lectura d'aquestes actes ens permet un apropament a la realitat de la construcció del sistema educatiu valencià en el seu conjunt i en moments temporals i espacials determinats, i ens descobreix experiències, protagonistes i activitats que fins ara mai s'havien reunit per tal de posar-les a l'abast dels investigadors historicoeducatius, tasca important a la qual hem

d'afegir la no menys suggeridora de l'abundant bibliografia proporcionada al llarg d'aquestes contribucions i que arreplega un ample ventall de fonts tant primàries com secundàries, de caràcter purament educatiu, però també literari, periodístic... una obra, en fi, que pot considerar-se de consulta imprescindible no sols per a les persones interessades per la història de l'educació valenciana, sinó també per tal de complementar la construcció d'una comuna història de l'àmbit territorial català, que permeti la comparació entre les experiències escolars valencianes i la de la resta dels Països Catalans.

Blanca JUAN

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J. *Escola Gitanjali: Els primers quaranta anys*. Barcelona: Gestió i Promoció Editorial, SL, 2002. [Pròleg de Marta Mata]

En ocasió dels quaranta anys de la fundació de l'Escola Gitanjali —establerta a Badalona— Jordi Monés ens ofereix una nova monografia, dedicada en aquesta ocasió a una institució a la qual es troba directament vinculat en la seva doble condició de badaloní i d'espòs de la M. Teresa Giné que, juntament amb la Mercè Illana, la Roser Padrós i la M. Teresa Lleal —que

s'incorporà un xic més tard—, van ser les promotores d'aquesta escola fundada l'any 1962. D'entrada, s'ha de dir que aquesta escola fou una de les pioneres, en els difícils temps del franquisme, de la recuperació del moviment de la renovació pedagògica. No ha d'estranyar que així sigui ja que —com Marta Mata reconeix en el pròleg— el grup d'escoles i mestres de Badalona van tenir un paper rellevant en els primers compassos de les escoles d'estiu i del moviment de Rosa Sensat. A diferència d'altres escoles, les de Badalona eren petites i se les havien arranjat per ser coeducatives amb l'excusa de la petitesa, la qual cosa va permetre desenvolupar experiències educatives molt interessants com ara la que ens ocupa.

Certament que la tria del nom de l'escola ja va ser prou singular i confirma les contradiccions del franquisme que no permetia registrar una escola amb un nom català, però sí que va acceptar el de Gitanjali, un nom urdú que correspon a un poema místic de Tagore. De fet, s'havia pensat el nom de Tagore —poeta que va influir sobre les fundadores— però no va ser possible perquè ja existia una altra escola a Barcelona amb aquesta denominació. Ben mirat, la història de l'Escola Gitanjali pot servir d'exemple per il·lustrar la història de l'educació a

casa nostra, després de la ruptura radical que va representar el franquisme. I per això mateix aquest llibre —que podria entrar dins del gènere de les obres d'encàrrec per commemorar efemèrides relacionades amb la vida dels establiments educatius, punt de partida en l'antigor de la història de l'educació— presenta un interès notable atès que no només es limita a donar notícia del que ha estat la marxa de l'escola, sinó que aprofundeix en aquells aspectes històrics i pedagògics que determinen una realitat educativa que pot ser aplicada a altres indrets de la nostra geografia. Tanmateix, Jordi Monés —amb la humilitat que el caracteritza— ens adverteix que s'ha limitat a fer d'interpret del material de l'arxiu de l'escola, del record d'un col·lectiu de mestres, pares i alumnes.

L'autor divideix l'obra en dues parts ben diferenciades, cadascuna de les quals es troba integrada per tres capítols. En la primera part es reflexionen els tres períodes que viu l'escola, determinats pels tres tipus d'organització interna: l'escola privada o particular amb una especificitat pròpia (1962-1974), l'escola cooperativa (1974-1986) i l'escola pública (1986-2002), tot atorgant una especial rellevància a alguns trets definitoris de la trajectòria de l'Escola Gitanjali, al marge dels entrebancs que ha hagut

de superar aquest centre per arribar a tenir unes bones instal·lacions. La segona part consta també de tres capítols que contemplen els següents aspectes: el quart estudia la problemàtica política, la realitat escolar i el projecte pedagògic considerats globalment; el cinquè assumeix els trets que defineixen la seva evolució en el terreny didàctic i metodològic que es caracteritza per uns plantejaments innovadors sobre la base de l'herència del moviment històric de l'Escola Nova i, pel que fa al sisè, s'aborden els veritables protagonistes de l'escola, els infants, els mestres i els pares. La narració d'alguns aspectes col·laterals, completa l'estudi de les temàtiques treballades en aquests tres capítols. A més a més, s'inclou un epíleg que comprèn una breu mirada retrospectiva, unes consideracions amb vista al futur i la inclusió —a tall d'apèndix— de determinats documents que poden ajudar a comprendre l'ideari de l'escola i l'actuació dels seus protagonistes.

Sota la influència de les idees pedagògiques de Froebel les propulsores de l'escola —joves mestres amb poc més de vint anys— van obrir un parvulari que van presentar a manera de jardí d'infància (*Kindergarten*). En el transcurs del temps l'escola va anar creixent i s'aconseguí la legalitat

zació de l'educació general bàsica (EGB), que allargava la permanència dels infants a l'escola fins als catorze anys, de manera que se superava la perspectiva dels deu anys inicialment prevista amb anterioritat a l'entrada en vigor de la Llei general d'educació (LGE, 1970). Els esculls, emperò, van ser molts més encara per a una escola que, al marge de la inspecció, emprava la llengua catalana, la coeducació, incorporava l'educació sexual i mantenia pel que fa a la religió una absoluta neutralitat en declarar-se no confessional. A això, cal afegir que l'escola donava cabuda a la major part dels trenta principis de l'Escola Nova definits per Ferrière l'any 1915.

El llibre detalla les diferents seues de l'escola que palesen les dificultats per consolidar un determinat tipus de fer pedagogia que va sorgir d'iniciatives particulars, per bé que la lluita per l'escola pública fou una constant que s'emmarca en el context del Col·lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana (CEPEPC), col·lectiu del qual formava part l'Escola Gitanjali. Tant és així que l'escola s'incorporà l'any 1986 a la xarxa pública d'ensenyament, encara que —com és habitual en aquest tipus de processos— es van generar un seguit de conflictes que Jordi Monés classifica de manera ponderada.

És obvi que un llibre d'aquesta naturalesa incorpora molts elements relacionats amb la vida pròpia de l'escola, l'interès dels quals afecta l'àmbit de la pròpia institució. Tanmateix seríem injustos si ens limitéssim a assenyalar aquests aspectes perquè, en relació amb aquest llibre, s'ha d'aplicar la facècia orsiana que recomanava passar de l'anècdota a la categoria. El cert és que el llibre il·lustra una manera de pensar i fer pedagogia en uns temps gens favorables per a la nostra cultura, alhora que emfasitza la lluita que es va viure a Catalunya —des de molt abans de la transició democràtica— per la defensa d'una escola pública, laica, catalana i de qualitat.

Conrad VILANOU I TORRANO

NAVARRO NAVARRO, F. J. *Ateneos y grupos ácratas: Vida y actividad cultural de las asociaciones anarquistas valencianas durante la Segunda República y la Guerra Civil*. València: Biblioteca Valenciana, 2002 (Historia / Estudios).

Escasses són, a hores d'ara, les obres que ens permeten un apropament a la realitat cultural de les classes populars valencianes al llarg del segle passat, i més escasses encara les que

ho fan des de la perspectiva de recuperar la memòria d'uns homes i dones que intentaven compaginar cultura i llibertat. Aquest seria el lema que resumiria l'ideal que mou a les diverses propostes d'oci i cultura que, des d'una ideologia llibertària, es realitzaren al llarg del segle xx, en especial en l'etapa de la Segona República. I aquest desig de recuperar la memòria d'unes experiències alternatives a la cultura oficial, fetes des de i per als propis membres del poble, és el que mou a l'autor d'aquesta obra, on, després d'una introducció d'imprescindible lectura dedicada a delimitar els conceptes de socialització i de cultura, l'estructura en dues parts, subdividides en tres i set capítols, respectivament, per tal de desgranar no tant els pressupostos ideològics com les pràctiques, les activitats culturals concretes que els anarquistes desenvoluparen durant el curt, però intens, període republicà.

A la primera part, l'autor ens apropa als espais i protagonistes de les propostes culturals: obrers sindicats, joves llibertaris, dones lliures... homes i dones, joves i adults que van creant una xarxa educativa on les variables de sexe, edat i afiliació sindical configuren diferents maneres de compromís social i cultural. Bé sigui des de la Confederació Nacional de Treballadors (CNT), des de la Federació Anarquista

Ibèrica (FAI), des de les Joventuts Llibertàries o des de Dones Lliures, es fan patents diferents maneres d'entendre la cultura i l'esbargiment, més a prop de la propaganda en el cas del sindicat, més de la formació cultural per part dels joves llibertaris, i intentant construir una cultura no sexista per part de les dones anarquistes.

Com a conseqüència podem apuntar que la formació de diferents grups posa de relleu també l'existència d'algunes contradiccions en la concepció de l'oci i de la cultura i en la seua utilització com un signe d'identitat de classe. Si bé hi ha una coincidència en la concepció que el proletariat no ha de compartir els vicis propis de la burgesia, no existeix unanimitat ni en la enumeració de quins són els vicis que cal desterrar del seu oci, ni en les opcions que es proposen. Se'ns fa present una àmplia gamma de concepcions de l'oci i d'alternatives per a omplir-lo, en un ventall que abraça des de posicions que podríem qualificar de clarament *puritanes* (condemna del cine, del ball, de tota mena de begudes alcohòliques), sovint defensades pels sectors més sindicalistes, fins a altres que sorprenen pel seu avanç a la realitat sociotemporal de l'època (grups naturistes, el fet de qüestionar-se del paper tradicional de la dona, relacions sexuals dins d'un marc d'i-

gualtat i llibertat, difusió de mètodes anticonceptius i de teories eugenèsiques), alternatives presentades pels grups de joves i dones.

L'autor ens recorda que molts centres obrers neixen a semblança dels ateneus i liceus de la burgesia, amb la intencionalitat, però, d'oferir a les classes populars espais propis on puguem discutir sobre la situació política, sentir conferències culturals, fer excursions que potencien el contacte amb la natura, llegir la premsa diària o llibres recomanats, prendre un cafè, veure una pel·lícula... Moltes d'aquestes alternatives de caràcter republicà, socialista o gairebé llibertari, no es caracteritzaran, per tant, per la seua originalitat, ja que coincideixen en la forma (les mateixes activitats: grups de teatre o excursionistes), i en el fons (desig d'apropar als sectors obrers a les seues ideologies) amb les ofertes a les classes populars per altres sectors socials inclòs de caràcter conservador. Tot plegat, malgrat aquestes coincidències formals, podem afirmar que la gran varietat d'activitats proposades i creades pels grups àcrates relacionats amb el Sindicat, les Joventuts Llibertàries o Dones Lliures, es diferencien de les conservadores en la manera de dur-les a terme i, per damunt de tot, en la seua finalitat. Es tracta que els mateixos membres de la classe obrera

siguen els protagonistes i actors de la seua cultura, els que s'impliquen directament en tota la xarxa d'activitats que els formaran com a persones cultes, és a dir, conscients. Perquè la veritable raó de la seua existència radica en la voluntat de canvi social global, sent allò que els uneix el desig comú de canvi social des d'una perspectiva revolucionària on la cultura és una eina més de transformació i construcció de la nova societat.

Ja en la segona part, l'autor analitza la realització tal vegada més popular i característica de la proposta anarquista: els ateneus llibertaris. Aquest és un apropament exhaustiu, observat des de diferents plànols, ja que comença des d'una visió o plànol general on es reflecteix el concepte i la realitat dels ateneus anarquistes a tota Espanya, per tal de descendir, donant un cop d'ull, de plànol mitjà, fins als existents al llarg del País Valencià, i finalitzant amb un primer plànol que ens proporciona una mirada molt detallada sobre la quotidianitat d'un d'aquests: l'Ateneu Racionalista de Castelló. Aquests plànols conjuguen una triple mirada on tant la quantitat com la qualitat són variables tingudes en compte.

Sorpren, en fi, la varietat d'iniciatives i de grups que es constituïren al llarg de tot l'Estat durant la dècada

dels anys trenta, el llistat dels quals ens és mostrat amb una exhaustivitat digna d'esment, encara que és igualment valuosa la descripció de la gran varietat d'activitats que desenvoluparen: els ateneus llibertaris, combinant l'oci i l'aprenentatge; la tasca editorial i de publicació de premsa o llibres destinats a la formació política i cultural (recordem les revistes *Libre Studio*, *Ética*, *Al Margen*). Tot plegat, configura un model organitzatiu on cultura i propaganda assenten les bases de les nombroses activitats realitzades, que entrarien també dins del camp de l'educació, en especial d'adults, amb el sosteniment d'escoles racionalistes, ateneus obrers, instituts... als quals cal afegir la xarxa de biblioteques i els cicles de conferències que posaven a l'abast dels treballadors els coneixements bàsics per tal de configurar una nova cultura obrera.

El llibre es completa amb un annex d'imprescindible consulta no sols per als investigadors, sinó per a totes les persones interessades en les experiències culturals anarquistes al País Valencià. Llistes de grups anarquistes, agrupacions de Joventuts Llibertàries i de Dones Lliures, ateneus anarquistes i anarcosindicalistes, la seua ubicació espaciotemporal, i fins i tot, la quantitat de membres en els casos on és possible determinar-la, configuren un

material valuós posat a l'abast dels interessats en la reconstrucció de la memòria anarquista, més valuós encara si tenim en compte les particularitats del moviment llibertari on els requeriments burocràtics de legalització i oficialitat de les associacions no són complerts moltes vegades per raons de seguretat, raons que també expliquen la desaparició de fitxers i registres d'activitats, fruit tant de les successives cloendes determinades per les autoritats, seguides de la requisita dels materials, com de la destrucció dels mateixos duta a terme pels mateixos anarquistes en ares de la seguretat personal i de l'organització.

Francisco Javier Navarro, mitjançant aquesta obra, on condensa bona part de la seua tesi doctoral, realitza una tasca lloable on destacaríem, per una banda, la seua aportació a la història local valenciana, des de la perspectiva de la recuperació de la memòria d'uns homes i dones que visqueren i treballaren al País Valencià durant els anys trenta, però, per altra banda, la seua recuperació de la memòria llibertària que supera l'àmbit local per tal de completar i arrodonir els treballs ja coneguts, realitzats a altres àmbits espacials com ara Catalunya, Aragó, Madrid... que ens apropen a una comprensió més acurada dels ideals d'aquests avantpas-

sats nostres entestats en la formació de persones conscients, capaços de ser lliures i solidaris en una nova societat on la cultura i la llibertat foren les seues columnes vertebrals.

M. del Carme AGULLÓ DÍAZ

PALACIO LIS, I.; RUÍZ CÁNDIDO, C. *Redimir la inocencia: Historia, marginación infantil y educación protectora*. València: Universitat de València, 2002.

Altra volta els professors Irene Palacio i Cándido Ruíz que, des de fa anys, aprofundeixen en temes relacionats amb la història de l'educació social, han elaborat un nou treball al voltant de la marginació infantil i l'educació protectora. De fet, són diverses les seves obres que, sota descriptors que engloben la problemàtica social, l'educació infantil i la població marginada, il·lustren nous àmbits d'investigació que fins al moment han estat poc tractats per la historiografia pedagògica. Tot fugint dels estudis merament descriptius, els autors reflexionen sobre el problema de la pobresa i les seves causes i, al mateix temps, sobre les seves conseqüències educatives i socials en la infància.

El llibre que ara ens ocupa —*Redimir la inocencia*— constitueix un capítol

més de l'extensa investigació que ambdós autors han realitzat, des de la dècada dels noranta del segle passat, amb obres com ara les següents: *Pauperismo y educación: Siglos XVIII y XIX* (1995), *Asistencia social y educación: Documentos y textos comentados para una historia de la educación social en España* (1996) i, la més recent, *Higienismo, educación ambiental y previsión social* (1999) que, considerades en conjunt, tenen per objecte l'apropament a les polítiques socials i reeducadores de la infància i la joventut marginada en els segles XVIII, XIX i XX.

En un clar exemple de treball interdisciplinari, i des de perspectives diverses (històrica, antropològica, pedagògica, social, mèdica i jurídica), els autors aborden en aquesta ocasió l'Estatut de la infància marginada en el seu avenir històric i les mesures que s'han pres, especialment, des de les instàncies públiques. Cronològicament i espacialment l'interès es centra en Espanya i en una època concreta, encara que no tancada, que s'inicia a principis del segle XX. No obstant això, retrocedeix en el temps i en l'espai per assentar els pilars i antecedents que hi ha en el context europeu. Per acabar, l'estudi conclou amb una visió del que actualment es realitza i desenvolupa sobre aquest tema que afecta directament la infància en situació de perill d'exclusió social.

A això, s'ha d'afegir que en aquesta obra s'observa la preocupació que neix a Espanya, des de la medicina social, per la infància desvalguda i desprotegida. Però no acaba aquí la cosa, perquè es fa palesa la íntima relació entre educació i higiene, davant d'una situació en la qual les condicions econòmiques i sanitàries de la societat eren deplorables i l'escola constituïa un focus de malaltia i contagi.

El llibre s'estructura en quatre parts: a) en la primera, sobre el menor en l'àmbit de les polítiques socials, s'analitza l'origen de la intervenció pública en la qüestió social i es descriu la situació de la infància, entre la ignorància i la mortalitat, bo i centrant-se en els infants abandonats i delinqüents; b) en la segona, sobre la intervenció pública i consciència social, es detallen les causes d'assistència beneficoprotectores a la infància, en un intent d'atansar el dret i l'educació al menor marginat; c) en la tercera, que aborda la dimensió educativa en les institucions de protecció i reforma, es descriu no només el paper formatiu sinó que s'afegeix el vessant higienicosanitari, en un intent de combatre l'alt índex d'analfabetisme i pal·liar les altes taxes de mortalitat infantil; d) finalment, es planteja un model educatiu d'integració social des de la transició democràtica al des-

plegament de les autonomies, de manera que els autors s'apropen a la realitat democràtica espanyola. Aquí s'analitzen les polítiques de desasilament i desinstitucionalització dels grans internats, a través d'un procés que ha portat a les llars infantils i, més tard, a les famílies educadores, en el camí de la integració social i la normalització dels menors marginats.

És evident que el punt essencial de l'obra rau en les accions educatives que, des de l'assistència i la moralització, s'han desenvolupat per intentar lluitar contra el greu problema social, sense oblidar, les aportacions que des de la medicina social i el dret s'han succeït. En realitat, podem valorar positivament les aportacions d'aquesta obra des de diferents perspectives. En primer terme, per l'aspecte nou del tema atès que, en l'àmbit historiogràfic de l'educació, no sovintegen les investigacions que aborden la qüestió de la pobresa, i temàtiques similars com ara la infància en relació amb les actuacions encaminades a la seva educació i reeducació. En segon terme, cal destacar que la dimensió històrica ens dóna les claus per entendre les polítiques actuals.

La metodologia emprada proposa deixar en un pla secundari les estadístiques, proporcions i percentatges de

les institucions i l'anàlisi de la legislació, la qual cosa no vol dir que els autors valorin desfavorablement aquests aspectes. Ans al contrari, perquè la intenció primordial del llibre és un altre, això és, recuperar als infants com a subjectes de la història, de manera que es fa un pas vers el coneixement de la realitat de la població marginal infantil que fa augmentar l'interès de l'obra en qüestió.

Destaquem, igualment, l'abundant bibliografia recollida al final del llibre que obre vies per a futures investigacions que, certament i lentament, aconseguen un cert ressò entre la societat. En conclusió, són d'agrair les aportacions que els professors Irene Palacio i Cándido Ruíz realitzen en el camp de la història de l'educació social, tema que els ocupa i preocupa. Només ens resta esperar que, pròximament, tinguin per bé publicar nous i suggeridors treballs històrics.

Roberto SANZ PONCE

RIAL I CARBONELL, R. *L'ensenyament superior a la Catalunya central entre els segles XVII i XIX*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, 2003.

La creació, en primer lloc, d'uns estudis universitaris i, més endavant, de

la Universitat de Vic, ha despertat l'interès dels investigadors pel passat universitari de la ciutat de Vic. La tesi doctoral, recentment presentada a la Universitat de Barcelona sota la direcció del professor Joan Bada i ara publicada, de Ramon Rial tracta de l'existència d'una universitat literària que va funcionar durant el segle XVII i que va tenir molt curta trajectòria pel fet de ser abolida per Felip V, després de la conquesta de Catalunya l'any 1714.

Amb aquest estudi, l'autor afegeix, a la seva tasca d'ensenyant i de creació de material didàctic, la investigació, que se centra en una institució de la qual la universitat actual es considera hereva. És cert que els antics estudis literaris no van tenir la significació dels que s'impartien a les universitats de Lleida i Barcelona i que aquestes tampoc no van assolir la categoria de les grans universitats europees, però també ho és que haurien pogut ser el fonament d'una xarxa universitària catalana que la monarquia va impedir. La universitat literària de Vic estava vinculada al bisbat, era dirigida per ordes religioses que proporcionaven el professorat, gaudia de la protecció del consell municipal i impartia uns coneixements d'art i filosofia per a ús eclesiàstic. Aquesta obra és una gran aportació al coneixe-

ment de la història del bisbat de Vic que, ara, passa a ser un dels més ben estudiats de Catalunya.

Vicenç PASCUAL

SANTANA MORRO, M. *El forjament de la solidaritat: Mutualitats, cooperatives, societats obreres i recreatives a Mallorca (1868-1936)*. Palma de Mallorca: Cort, 2002.

L'historiador Manel Santana ens presenta un interessant estudi sobre la xarxa associativa a Mallorca des de 1868 fins a la Guerra Civil. Aquest llibre és una anàlisi acurada del tema, tenint en compte el complex món de l'associacionisme generat pels diferents col·lectius que conformen una societat en un espai i temps determinat. Fins ara gaudíem sols d'estudis parcials sobre el moviment associatiu, motiu pel qual la present obra adquireix un valor excepcional per a la nostra historiografia en general, i per a la història de l'educació en particular, puix l'obra ens endinsa en una acurada anàlisi no sols de les activitats educatives i/o formatives de les associacions, sinó en una interessant interpretació de la funció educativa d'aquest teixit de sociabilitat popular.

L'autor ens parla de prop de dues mil associacions creades durant aquests anys, de diferent tendència, que ell analitza per èpoques, tot tenint en compte la influència de l'evolució política, econòmica i social de Mallorca per explicar les transformacions del teixit associatiu. Les primeres mutualitats aparegudes a mitjan segle XIX, fruit de l'estat de necessitat derivat de la desaparició dels gremis, seran un precedent d'un associacionisme lligat al món obrer, que, si fa no fa, dominarà el panorama associatiu a Mallorca des del Sexenni Revolucionari fins a la Guerra Civil, amb més presència que altres associacions més elitistes, com els casinos republicans, catòlics, o de qualsevol altra tendència política i social.

Si bé la Restauració implicarà un retall de les llibertats, el fet de regular l'associacionisme ens permet parlar de la primera Llei d'associacions (1887). A la vegada, els canvis econòmics i l'avançada industrialització reforcen noves classes socials com l'obra i la burgesa, i aquestes dinamitzen el moviment obrer, amb la creació d'associacions que l'autor estructura segons el caràcter i objectius de cadascuna, dividint-les en societats recreatives, societats instructives i/o culturals (ateneus, centres instructius, etc.), i mutualitats de diferents àmbits i sectors socials i professionals

(socors mutus, protectores, «montepíos», mútues escolars, etc.). Les associacions polítiques, sindicalistes, confessionals agafen rellevància durant la Dictadura de Primo de Rivera. L'autor ressalta la proliferació d'associacions de joves, ja siguin polítiques, recreatives, estudiantils, o d'altra classe, com a fet que ens permet constatar una important evolució en el món associatiu. Finalment, la gran mobilització social que suposen els anys de la Segona República farà gairebé impossible classificar les diferents associacions sorgides (esportives, catòliques, polítiques, mutualistes, culturals, recreatives, etc.). Per aquest motiu l'autor dedica un capítol especial als diferents recursos de sociabilitat popular dels cinc anys de República.

L'exhaustivitat i rigor de la recerca, la immensa quantitat d'informació inèdita emprada, i l'enorme esforç de sistematització del tema, fan que aquest llibre esdevingui una obra imprescindible per a la nostra historiografia. Endemés, l'agilitat en la redacció i l'encertada estructuració dels capítols permeten una fàcil lectura, completada, si més no, per una selecció d'interessants il·lustracions. Tal vegada si hagués de destacar alguna frase o fragment del llibre, em quedaria amb el títol: *El forjament de la solidaritat*, ja que, com bé diu l'autor, asso-

ciar-se és organitzar-se des de baix —no des del poder— per ajudar, auxiliar, compartir, educar, etc., és ajuntar forces motivats per un sentiment cívic i solidari cap a mancances compartides i evidents.

Francesca COMAS RUBÍ

SANTANA MORRO, M.; MARIMON RIUTORT, A.
Les emigracions forçades del franquisme: Refugiats i exiliats de les Illes Balears a causa de la Guerra Civil del 1936-1939 i de la postguerra. Palma de Mallorca: Govern de les Illes Balears, 2003. (Els Camins de la Quimera)

Quedar-se amb ganes de saber-ne molt més és tal vegada un mèrit que no tots els llibres tenen. Això és un poc el que passa quan es llegeix aquesta obra dels historiadors Manel Santana i Antoni Marimon. El contingut d'aquest llibre suposa una primera aproximació a un dels temes més «oblidats» de la història de les Illes Balears, el de l'exili forçat per la Guerra del 36. Vet aquí el valor de l'obra tant per a la nostra historiografia com per a la malmenada memòria popular del nostre país. Gairebé ningú recorda, sobretot a Mallorca, que la guerra obligà molts homes i dones a abandonar la seva terra i refugiar-se en altres llocs. Però els

autors ens demostren que no foren pocs els que patiren aquest desterrament forçat. Malgrat que el llibre nasqué amb vocació de síntesi, pel que fa a la primera part dedicada a Mallorca ens sorpren amb molta informació inèdita d'inestimable valor; fruit, sens dubte, d'una intensa i difícil tasca de recerca a través de fonts orals. Dotze testimonis esdevenen les més valuoses fonts d'informació per aclarir uns esdeveniments esborrats de la memòria popular, a la vegada que confereixen a l'obra un caire molt més humanitzat. Al cap i a la fi, parlem d'uns fets i d'uns homes que difícilment poden tractar-se com a simples xifres, puix darrera cada un d'ells hi ha una història d'extraordinària intensitat emocional, d'esperances i desesperacions, d'impotència i de fracàs, d'enfonsament i de supervivència.

Si bé la part dedicada a Menorca i Pitiüses és molt breu —realment desequilibra l'obra—, cal destacar el capítol dedicat a l'exili forçat dels mallorquins. Aquí es recorren els principals esdeveniments que propiciaren l'exili des del mateix dia de l'Aixecament Nacional. Al llarg dels vuit capítols de què consta aquesta part del llibre, s'analitzen exilis molt diferents, des dels mallorquins refugiats a la Menorca republicana o a Catalunya, fins als que finalment es retiraren cap a indrets

més llunyans, com ara França, Anglaterra, Itàlia, Algèria o Amèrica del Sud (en aquest cas es parla d'exiliats a la República Dominicana, Veneçuela, Argentina, Colòmbia, i Mèxic).

Cada exiliat és, com ja he dit, una història; i aquest llibre esdevé una obra extraordinària des del moment que enceta una línia d'investigació no suficientment explorada encara des de Balears. Cal dir que molts dels noms que apareixen en aquest llibre pertanyen a mestres i/o professors, entre ells Joan Comas, exiliat a Mèxic, la seva germana Margarida, exiliada a Anglaterra, o un dels fundadors del famós Col·legi Cervantes de Palma, Francesc de Sales Aguiló, mort a Bogotá l'any 1956. Malgrat això, crec que pels historiadors de l'educació aquest llibre té interès des del moment què s'atreveix a entrar en un espai de la memòria perduda, independentment que els protagonistes d'aquesta vergonyosa història fossin professionals de l'educació o no. M'agradaria destacar una crida que fan els autors des de les pàgines d'aquest llibre, a la qual m'adhereixo amb convenciment: «Cal seguir en la recerca dels protagonistes de l'exili, cal seguir en la recuperació dels testimonis que encara hi ha...»

Francesca COMAS RUBÍ

SERRA I SALA, R. *L'ensenyament primari a Granollers durant la Segona República (1931-1939)*. Edició de l'autor, 2003.

Ens hem de felicitar per la publicació d'aquest estudi que, com indica el seu títol, presenta la situació de l'ensenyament primari a la ciutat de Granollers durant els vuit anys de vida de la Segona República, dividits en dos períodes ben diferents, els cinc primers anys de situació més normalitzada (1931-1936) i els tres anys del, Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), que corresponen al període tràgic de la Guerra Civil (1936-1939).

La primera part aborda els antecedents i la política educativa durant la Segona República, amb la presentació de les escoles de la ciutat durant aquest període, i distingeix entre escoles públiques, privades, privades de caràcter fundacional i privades de congregacions religioses (p. 23-52). La segona part es refereix a l'ensenyament primari a Granollers durant els anys 1931-1936, amb la presentació de la situació de Granollers en aquest període i la descripció de l'activitat sobre «el mercat» a l'Escola Graduada Genís Pereanton i Forns (p. 53-91). Sobre aquesta activitat l'autora presenta un dossier fotogràfic amb la repro-

ducció d'un treball fet pels nens l'any 1934 contraposat a fotografies d'època del mercat de la ciutat.

La tercera part del llibre, la més extensa i la que constitueix pròpiament el tema de la recerca, està dedicada a l'ensenyament primari a Granollers durant la Guerra Civil, amb la descripció de la intervenció del CENU en la planificació de l'equipament escolar (p. 95-116) i en el moviment del professorat (p. 116-143), la vida escolar durant la Guerra Civil (p. 143-176) i les víctimes de la guerra relacionades amb l'ensenyament (p. 177). A l'apartat de la vida escolar, s'han de destacar el testimoni de la mestra Maria Brau i Auferil del grup escolar Ferrer i Guàrdia, de qui publica un manuscrit (no datat, però de «molts anys després de la Guerra Civil») i el testimoni de Joan Triadú, mestre amb setze anys, a la mateixa escola, de qui publica extrets dels «diaris de classe» i dels manuscrits del dietari dels anys 1938-1939. En realitat, aquest dietari, encara que no s'indica, ha estat publicat sota el títol *Dies de memòria 1938-1940. Diari d'un mestre adolescent* (Barcelona, Proa, 2001). És al juliol de 1936 que són cremats els edificis de l'Escola la Pia, obra de l'arquitecte M. J. Raspall, i del Centre Catòlic on es feien classes nocturnes, i es confisquen els edificis del col·legi de les Germanes

Carmelites de la Caritat de Santa Joaquina de Vedruna i de l'Escola Antoniana, dels PP. Franciscans Conventuals. El llibre acaba amb unes conclusions (p. 178), la bibliografia (p. 189-192) i dos annexos sobre la documentació testimonial 1936-1939 (p. 193-203) i la cronologia 1857-1939 (p. 205-224).

L'edició, de la mateixa autora, és acurada, amb abundants reproduc-

cions gràfiques, alguns en colors. Felicitem l'autora, que ja havia signat, en col·laboració, els escrits *Mestres Montaña, el seu treball i la seva època* (Granollers, 1986, amb M. Ferrer, T. Meseguer i M. A. Murtra) i *Canvi i continuïtat de l'ensenyament a Granollers (1857-1994)* (Granollers, 1995, amb N. Llobet, C. García i M. D. Cladellas).

Rodolf PUIGDOLLERS I NOBLOM

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han d'estar redactats en llengua catalana preferiblement.
2. Els articles s'han de presentar en suport de paper i en disquet (preferiblement en MS Word per a PC).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times New Roman del cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'un espai i mig.
4. L'extensió del treball no pot ser inferior a deu pàgines ni superior a vint (trenta línies de setanta espais). Tots els fulls han d'anar numerats correlativament.
5. La bibliografia s'ha d'incloure al final de l'article. Ha d'estar ordenada alfabèticament per autors i ha de seguir els criteris següents (hi ha uns criteris més detallats a la disposició dels autors).

Els llibres s'han de citar: COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar. *Títol de la monografia: Subtítol de la monografia*. Número d'edició. Lloc de publicació-1: Editorial-1; Lloc de publicació-2: Editorial-2, any. Nombre de volums. Nombre de pàgines. (Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins de la col·lecció o subcol·lecció) [Informació addicional]

Els articles de publicacions periòdiques s'han de citar: COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar. «Títol de la part de la publicació en sèrie». *Títol de la Publicació Periòdica* [Lloc d'Edició-1; Lloc d'Edició-2], número del volum, número de l'exemplar (dia mes any), números de les pàgines en què apareix aquesta part. [Informació addicional]

6. En el cas que hi hagi figures, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i indicar dins del text el lloc en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació.

7. Al final de l'article cal afegir un resum d'un màxim de quinze línies en català i en anglès.
8. Amb vista a la indexació en diferents bases de dades, heu de proposar uns mots clau, els quals han de ser extrets del *Thesaurus català d'educació*.
9. Per a garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, la Direcció i el Consell de Redacció sotmetran els articles rebuts a l'informe d'experts en cada matèria.
10. Els treballs s'han d'adreçar a la Secretaria de redacció.

