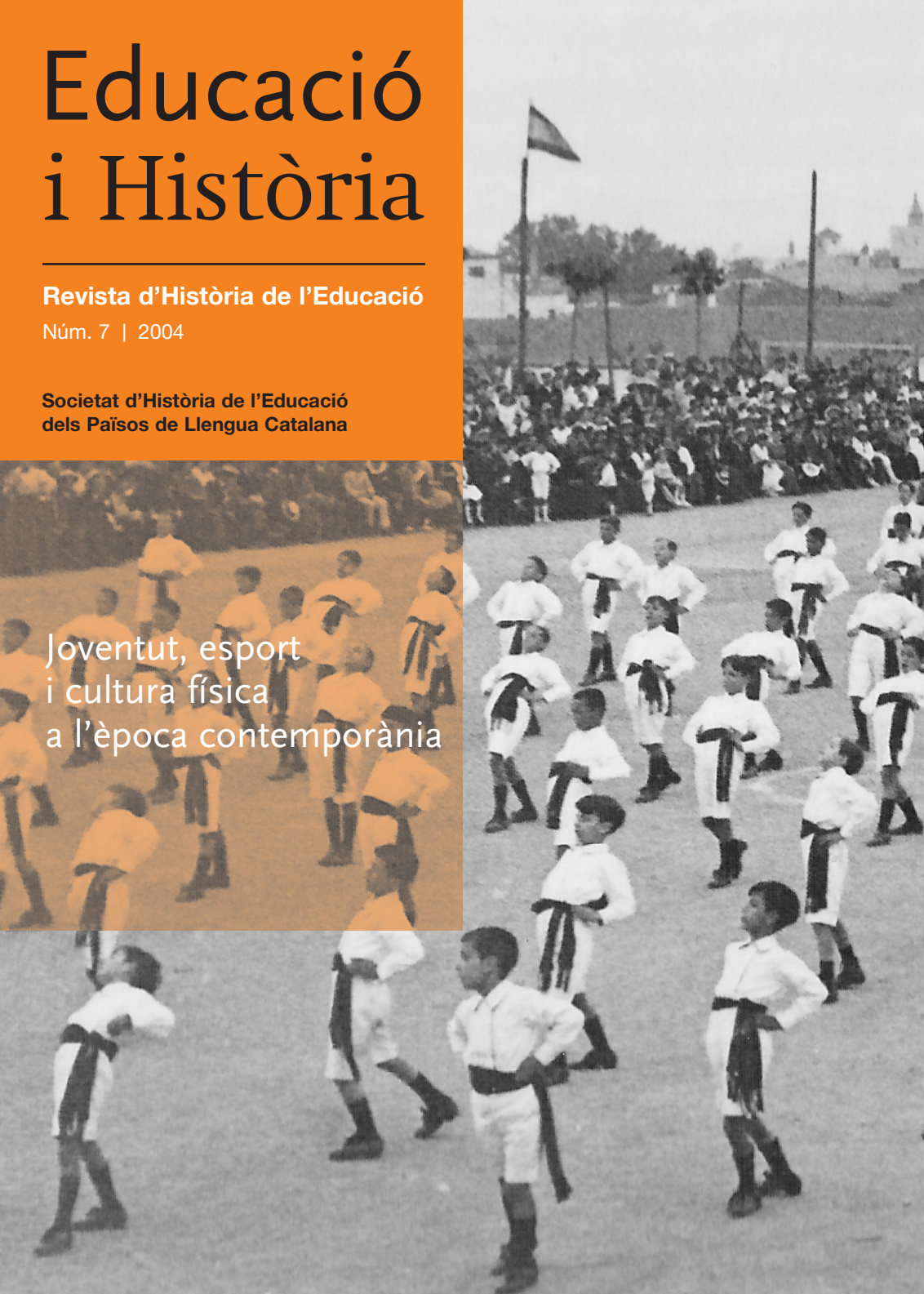
# Educació i Història

**Revista d'Història de l'Educació**
Núm. 7 | 2004

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

## Joventut, esport i cultura física a l'època contemporània



# Educació i Història

**Revista d'Història de l'Educació**
Núm. 7 | 2004

**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 Collelldemont, Salvador Domènech,
Maria Isabel Miró, Ángel C. Moreu, David Pujol, Joan Soler i Ramon Tarrós

**Responsables de seccions:**
*Monogràfic:* Joan Soler
*Estudis:* Eulàlia Collelldemont 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: setembre de 2005
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: JOVENTUT, ESPORT I CULTURA FÍSICA A L'ÈPOCA CONTEMPORÀNIA

Ramon Tarrós i Espluga i Conrad Vilanou i Torrano
**Presentació**, p. 6

Gil Pla i Campàs
**Per una comprensió històrica de les activitats aquàtiques: una mirada educativa**, p. 8

Jordi Planella i Ribera
**La pedagogia de la subjectivitat corporal: una relectura del naturalisme i el culturalisme**, p. 31

Oriol de Bolòs i Conrad Vilanou i Torrano
**Joventut, esport i religió: el moviment Muscular Christianity**, p. 63

Montserrat Gurrera i Lluch
**Els inicis de l'educació física als col·legis de Mataró (1855-1872)**, p. 93

Andrés Payà Rico
**Joc corporal, esport i educació física a l'ideari pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza**, p. 117

Juan Andrés Cambeiro
**L'educació física en el tombant del segle XIX**, p. 134

Ángel C. Moreu Calvo
**Educació i sexualitat: de la crisi de final de segle a l'època d'entreguerres**, p. 177

Maria Lluïsa Berasategui
**Futbol i cultura a Catalunya durant el període d'entreguerres**, p. 217

Miquel Robert i Ferrer
**Nemesi Ponsati (1897-1980): un pedagog de l'esport**, p. 229

M. del Carmen Agulló Díaz
**Entre la retòrica i la realitat: Juventudes de la Sección Femenina. València (1945-1975)**, p. 247

Oriol de Bolòs
**Aproximació bibliogràfica a la història de la joventut**, p. 273

TREBALLS EN HONOR DE JORDI MONÉS I PUJOL-BUSQUETS

Luis Miguel Lázaro Lorente
**El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València: la lluita per la democratització de l'educació i la utopia pedagògica, 1966-1976**, p. 294

ESTUDIS

Olga Martínez Álvarez
**La casa de correcció de Barcelona sota la direcció de J. M. Canalejas (1858-1863)**, p. 332

Vicent Torregrosa Barberà
**L'experiència escolar laicoracionalista a Xàtiva a l'inici del segle xx**, p. 349

Jordi Galí Herrera
**Alexandre Galí (1886-1969): política i pedagogia**, p. 382

ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

M. Isabel Miró Montoliu
**El cinema com un recurs a l'aula,** p. 398

CINEMA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

M. del Carmen Agulló Díaz
***Être et avoir:* una mirada sobre l'escola rural francesa,** p. 422

RECENSIONS, p. 425

DADES DELS COL·LABORADORS D'AQUEST NÚMERO, p. 516

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ, p. 519

TEMA MONOGRÀFIC

# Joventut, esport i cultura física a l'època contemporània

# Presentació

**Ramon Tarrós i Espluga i Conrad Vilanou i Torrano**

No hi ha dubte que, per damunt d'altres possibles qualificacions, podem considerar que el segle xx ha estat el segle de l'esport. Al marge de les seves arrels clàssiques, s'ha de dir que la seva recuperació es va produir en el segle xix a través de l'ideari olímpic promogut per Coubertin a partir de la importació del model esportiu anglosaxó a l'Europa continental. Tot i que l'esport ha estat denigrat en més d'una ocasió pel fet de restar al servei del poder polític —el cas de l'Olimpíada de Berlín (1936) és un bon exemple del que diem—, no és menys cert que el segle xx, que va assistir impassible al desencadenament de dues guerres mundials, pot trobar en l'esport una de les seves aportacions més positives. Josep Maria de Sagarra constatava l'any 1923 que després de la Primera Guerra Mundial, la pràctica esportiva havia pres el lloc a la violència bèl·lica, i que «l'interès per l'esport és una cosa que afecta a la joventut de tot el món». D'aquí que probablement sigui millor que en el futur recordin el segle xx perquè va ser el segle de l'esport que no pas per la barbàrie bèl·lica, la bomba atòmica d'Hiroshima o les deportacions que conduïen a les cambres de gas d'Auschwitz.

Altrament, el segle xx va assistir a la irrupció de la joventut, que es va convertir, en especial després de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), en una nova categoria social. Així es completava un itinerari que començava amb la infància —descoberta socialment a les acaballes del segle xix— i que continuava amb l'adolescència, període de la vida humana que les investigacions antropològiques (Margaret Mead) i psicològiques (Spranger) havien posat de relleu durant les primeres dècades del segle xx. Si ser jove era una cosa desconeguda per a la cultura burgesa del segle xix, que introduïa ràpidament els adolescents en el món dels adults,

*Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació.* Núm. 7 (2004), p. 6-7
[Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana]

després de la crisi de l'època d'entreguerres (1919-1939) els joves van palesar el seu malestar respecte d'un món heretat —el món de la seguretat anterior a 1914— que no satisfeia llurs expectatives. Al capdavall, aquell ambient de crisi va desencadenar la mobilització i la consciència política de la joventut en una època convulsa que va desencadenar finalment la Segona Guerra Mundial (1939-1945).

Ben mirat, la convergència entre l'esport i la joventut constitueix una preocupació pedagògica de primer ordre que es remunta a les teories pedagògiques de l'empirisme i del naturalisme del segle XVIII. De fet, aquesta convergència va generar l'aparició d'una nova nomenclatura pedagògica amb l'expressió *educació física*, que es troba per primera vegada a França l'any 1762. Durant el segle XIX —a redós dels sistemes d'educació física nacionals (francès, alemany i suec, principalment)— es van desenvolupar els grans models gimnàstics, per bé que la tradició anglosaxona —des de Thomas Arnold fins al moviment Muscular Christianity— va emfasitzar la importància de l'esport com a instància pedagògica fins al punt que s'ha encunyat l'expressió *pedagogia esportiva*, que va utilitzar a bastament Coubertin. Tot amb tot, en ocasions s'ha emprat la nomenclatura de *cultura física*, que té un sentit més genèric i que ha servit d'autèntic calaix de sastre, ja que sempre hi ha hagut qui s'ha oposat a expressions com la de *gimnàstica* pel seu vessant militarista o la de *esport* pel seu component competitiu i professional.

Ara bé, més enllà de les disputes terminològiques el cert és que la recuperació de la dimensió corporal ha estat una gran aportació de la pedagogia contemporània, que, a més a més, s'ha obert a la consideració de tot allò relacionat amb la formació de la joventut. D'aquí la conveniència i l'interès del monogràfic que ara presentem i que aplega un conjunt de treballs que, tot i les seves peculiaritats específiques, cavalquen sobre un fil conductor: la història de l'educació contemporània vista des de la dimensió física i corporal, sense oblidar tampoc aquells aspectes que afecten una antropologia lúdica procliu al foment del cos i de l'esport. És obvi que, com qualsevol aplec, pot resultar incomplet, però el feix de treballs que aquí es reuneixen —i que responen a diferents sensibilitats pedagògiques— donen una àmplia panoràmica que de ben segur servirà per aprofundir en el coneixement del nostre passat historicoeducatiu més recent.

# Per una comprensió històrica de les activitats aquàtiques: una mirada educativa

**Gil Pla i Campàs**

Universitat de Vic

## RESUM

Una atenta observació de les activitats aquàtiques de caire educatiu mostra que aquestes pràctiques es fonamenten, principalment, en constructes que no són propis de la pedagogia, ans provenen de l'antropologia i/o de les cultures establertes a l'entorn de l'aigua. Així, el present article es pregunta pels sentits que acompanyen aquests imaginaris que sorgeixen de la relació que s'estableix entre l'home i el medi aquàtic. Per a fer-ho, s'utilitza el recurs hermenèutic de comprendre quines han estat les pràctiques aquàtiques que han anat sorgint al llarg de la història, ja que la idea principal del treball sosté que l'activitat educativa en el medi aquàtic s'ha construït a partir dels imaginaris culturals, sorgits de les mateixes pràctiques aquàtiques que l'han precedit.

PARAULES CLAU: història de la cultura, història de l'esport, activitats aquàtiques, pedagogia de l'esport.

## ABSTRACT

An attentive observation of the educational aquatic activities show that these practices are based, basically, on constructs not deriving from the pedagogy but from the anthropology and/or the cultures established around water. Thus, the present article looks into the senses that are associated with these imaginaries that evolve from the relationship established between man and the aquatic media. In order to do that, the hermeneutic approach is used to understand what aquatic practices have been emerging through history, given that the principal idea uphold by this work is that the educational activity in the aquatic media has been shaped from the cultural imaginaries that have come up from the same aquatic practices preceding them.

*Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació.* Núm. 7 (2004), p. 8-30
[Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana]

## 1. Introducció

El present article neix amb la voluntat d'aproximar-nos a les raons dels plantejaments que predominen actualment en les activitats aquàtiques, i comprendre, d'aquesta manera, com aquests condicionen la pràctica educativa en el medi aquàtic. Així, l'anàlisi dels plantejaments metodològics que s'observen en les activitats aquàtiques ens fa pensar que el món de l'educació aquàtica entén l'aprenentatge dels estils de natació, per exemple, com una activitat i un fi educatiu en si mateix, més enllà del potencial pedagògic que presenta.

Així doncs, podem preguntar-nos per què s'ha arribat a adjectivar una activitat purament esportiva com són els estils de natació amb el qualificatiu de *educatiu*? Per què no es poden plantejar accions educatives entorn del medi aquàtic des de l'experiència aquàtica, sense involucrar-hi l'estricte aprenentatge de les tècniques natatòries? Per què hi ha la necessitat de construir una activitat educativa en el medi aquàtic des de l'enfocament merament esportiu? Realment, aquest plantejament resol les necessitats del procés educatiu global que es pretén, avui en dia, en l'educació física?

Considerem, doncs, que podem respondre part d'aquest conglomerat de preguntes fent una anàlisi i una comprensió de les orientacions que han guiat les relacions humanes amb l'aigua des del passat fins al present. Així, amb la perspectiva històrica de les necessitats creades al voltant de l'aigua i que sorgeixen de les diferents civilitzacions occidentals que s'han vinculat amb aquest medi, podrem entendre part de les raons dels plantejaments educatius que es donen a les activitats aquàtiques actualment. Pràctiques que, sens dubte, són una evolució de les activitats aquàtiques impulsades al llarg de la història.

En aquest sentit, ens agradaria remarcar que la comprensió de les diferents finalitats que apareixen al llarg del temps ens serveix per entendre i significar la història que l'home i la dona han construït al seu voltant. D'aquesta manera, l'estudi que plantegem a continuació entén les finalitats[1] com uns imaginaris construïts des del mite i la simbologia de l'aigua i que han esdevingut activitats pròpies de la societat en relació amb aquest medi. Així, el que ens disposem a estudiar

1. Podríem entendre les finalitats de les activitats aquàtiques de diferents maneres que, alhora, dependrien del punt de vista amb el qual enfoquéssim la interpretació. El significat que nosaltres conferim a la finalitat és el que neix de l'entorn que mou l'acció; o sigui, pensem en les finalitats com el sentit i el caràcter que guien l'activitat. Ara bé, també podríem interpretar les finalitats des de l'acció mateixa; per tant, entendríem la finalitat com l'essència del fenomen. En aquesta segona postura ens trobem que la finalitat educativa tan sols apareixeria des de l'acció mateixa, des de l'individu mateix, però com que aquest estudi està dirigit als educadors que reflexionen sobre la seva pràctica pedagògica, pensem que és necessari entendre les finalitats des de la primera interpretació.

és com la finalitat educativa de les activitats aquàtiques neix dels imaginaris construïts entorn del vincle entre home i aigua. Per tant, la proposta que es fa en aquest article és la de comprendre quins imaginaris han precedit la construcció de la finalitat educativa en el medi aquàtic, per a la qual cosa necessitem conèixer la simbologia que ha potenciat les finalitats i el procés històric que ha possibilitat l'assentament dels diferents imaginaris.

Abans de continuar amb l'article, considerem necessari conèixer quines finalitats es donen en les activitats aquàtiques. D'acord amb Moreno i Gutiérrez (1998), es poden diferenciar set *àmbits d'aplicació*, idea que l'utilitzarem com a sinònim de *finalitats*. Per als autors citats, aquests àmbits són: l'àmbit educatiu, l'utilitari, el de manteniment-entrenament, el de salut, el terapèutic, el recreatiu i l'esportiu. Des de l'article considerem que hi ha cinc grans àmbits d'aplicació que ens permeten entendre les finalitats educatives de les activitats aquàtiques i que són aquells sobre els quals basarem l'estudi. Aquests àmbits seran: *l'utilitari* —nascut de la necessitat de sobreviure a l'aigua—, *l'higiènic* —que engloba aquells objectius de l'àmbit terapèutic, de la salut i del manteniment-entrenament als quals es refereixen Moreno i Gutiérrez—, *el recreatiu*, *el competitiu* —que associaríem a l'esportiu— i *l'educatiu* —que serà l'eix fonamental.

Conegudes les finalitats de les activitats aquàtiques, cal afegir en aquesta introducció que assajar una història de les activitats aquàtiques des de l'empremta de les finalitats ens ha fet prendre esment d'aquells moments històrics que destaquen de manera clara la presència de les dites finalitats. Sense que això impliqui, però, negar la seva existència o, fins i tot, la persistència en altres moments de la història.[2] Precisament per aquest motiu, hem utilitzat per a la narració d'aquesta petita història un seguit de representacions visuals o escrites a manera d'emblemes de la seva època respectiva.[3] És a dir, les diferents èpoques històriques són redactades a partir d'imatges de referència que tenen un caràcter simbòlic, en tant que intenten representar de manera breu i clara el moment

2. Des del nostre punt de vista, que en definitiva és el que condiciona el present treball de comprensió, pensem en una història que no tanca etapes sinó que les reviu, de manera circular, en diferents moments. O sigui, quan plantegem la comprensió d'una finalitat, entendrem que aquesta no s'extingirà amb el final de la cultura que l'ha generat sinó que romandrà viva, o almenys latent, fins que una altra cultura hagi de respondre a les necessitats que la feren néixer i la incorpori en la seva societat. Per tant, la nostra perspectiva de la història no és la d'una successió cronològica de fets que comencen i acaben, sinó la d'una història on els fets deixen un pòsit, més o menys vital, que actuen en un vaivé que transporta el passat al present.

3. Recórrer a les imatges visuals o escrites respon al fet que són símbols. Al seu torn, la importància d'aquests rau en el fet que representen l'essència de les activitats que simbolitzen. O sigui, a través seu, podem reconstruir els sentits de les activitats que es vinculaven a l'aigua i així conèixer què feien entorn d'aquest medi i comprendre quin significat tenien en el context social.

històric en el qual s'inicia qualsevol de les diferents finalitats de les activitats aquàtiques.

De manera resumida, ens trobarem amb un primer capítol on veurem que la supervivència ha estat el primer vincle que la humanitat ha establert amb l'aigua, però que al mateix temps, ha estat un dels més importants. Seguidament, analitzarem les primeres grans civilitzacions i el seu impacte sobre les activitats aquàtiques, sobretot en les finalitats higièniques i d'oci. Continuarem per la fosca visió del cos en l'edat mitjana i la revitalització del Renaixement, la qual ja comença a insinuar una finalitat educativa en l'ús de l'aigua. I finalment, passant per la modernitat, on cal destacar el naixement de la funció competitiva i l'assentament de la visió higiènica en la finalitat educativa de les activitats aquàtiques, reflexionarem sobre els efectes que aquesta història ha tingut sobre el present i farem una proposta de futur.

## 2. De la supervivència a aprendre a nedar

L'aigua, sigui del mar, dels rius o bé dels llacs, és un dels elements essencials per a l'existència de la vida animal al nostre planeta. De fet, i com s'ha assenyalat repetidament, va ser en aquest medi on la vida es va desenvolupar per primera vegada en forma d'animals unicel·lulars. Per tant, no seria forassenyat afirmar que l'aigua es perfila com el medi primigeni de la vida. No és en va, doncs, i d'acord amb Eliade (1981), que en qualsevol religió les aigües són el fonament del món sencer com a *substància primordial* de la qual es neix o a la qual es torna per regressió o cataclisme.

Aquest fet ens serveix de referència per situar l'aigua com un element inevitablement present en totes les cultures. Bé sigui per raó de necessitat o per motius de proximitat, qualsevol cultura està en contacte amb l'aigua. Per tant, en la mesura que és un element imprescindible per a la supervivència de l'home i la dona i per al manteniment dels recursos que aquest fet ha generat, això és, necessari, sempre serà present en la seva activitat quotidiana. D'aquí que puguem afirmar que en primera instància tenim vincles marcats per la necessitat d'aigua. Un exemple d'aquesta vinculació el trobem en la tradició bíblica, on es mostra la seva importància com un element que pot determinar la prosperitat dels pobles. L'aigua conserva vives les plantes, permet la supervivència dels animals i de l'home; és per això, doncs, que segons la tradició bíblica «Jahvè es denomina a si mateix com a font de vida».

Al mateix temps, i com hem apuntat, l'aigua és un medi al qual l'home s'ha d'adaptar pel fet que els pobles han construït la seva civilització a les rodalies

dels espais aquàtics: mars, rius o llacs; quelcom que implica que li és del tot necessari poder-hi sobreviure en el sentit més estricte de la paraula. O sigui, fer amb èxit «l'entrada a l'aigua» constitueix, doncs, el primer i gran objectiu de les relacions dels pobles amb l'aigua. Justament serà d'acord amb aquesta finalitat que trobarem les primeres experiències en el si de les activitats aquàtiques, les quals se significaran, sobretot, a través d'aprendre a nedar i a surar a l'aigua.[4]

En aquest sentit, no ens ha de sobtar la presència d'aquests contactes que l'home mantenia amb l'aigua en el marc de les pintures rupestres, on se simbolitzaven aquells trets més essencials de la vida quotidiana. Un dels primers exemples que co-

FIGURA 1

4. No podem obviar aquí el fet que tota pràctica educativa s'inicia en el marc de la supervivència tant de l'individu com de l'espècie, tal com ens indiquen els estudis sobre les cultures antigues.

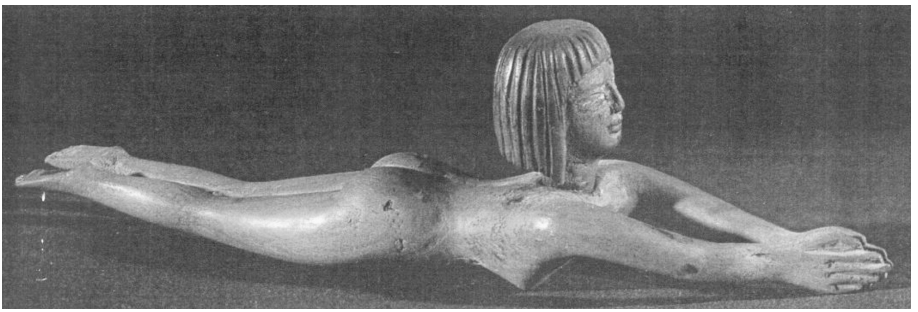


FIGURA 2

neixem sobre la relació existent entre l'home i l'aigua, el trobem en la representació pictòrica de la cova dels Nedadors, imatge que, tot i ser coneguda, reproduïm en la figura 1.

Aquesta fotografia de pintures rupestres de coves del desert del Líban és un exemple sensacional que mostra com, ja des de la prehistòria, aproximadament fa uns deu mil anys, l'home ha establert un vincle de supervivència amb l'aigua. Vincle que, com hem indicat, s'ha construït per la proximitat de l'home amb els espais aquàtics. Tant és així que podem observar com hi ha dibuixats uns individus que estan en posició de nedar, o sigui, uns nedadors, nom pel qual és coneguda aquesta cova.[5] La importància d'aquestes pintures rau en el fet que es creu que els nedadors varen ser dibuixats per la necessitat de representar escenes vitals, ja fos amb una voluntat d'invocació o, simplement, d'escenificació de la vida; quelcom que ja ens indica com els nostres avantpassats *nedaven*, o, per no utilitzar una terminologia tan vinculada amb la tècnica d'estils, podem dir que estaven adaptats al medi aquàtic.

Ja posteriorment, també trobem noves imatges significatives de la relació que l'home ha establert amb l'aigua des de la proximitat amb les figures egípcies que representen nois i noies nedant, com ara la que mostrem en la figura 2, d'una nedadora tallada aproximadament al segle aC durant el regne nou de la dinastia XVIII egípcia, en la qual se'ns mostra una nedadora que sembla que té molta destresa en l'art de nedar. Aspecte que s'observa —a excep-

5. L'arqueòleg hongarès László Almásy, cap als anys trenta del segle passat, va descobrir la *cova dels Nedadors* del Líban, on hi ha aquestes pintures. La datació de les pintures, uns deu mil anys d'història, es basa en el fet que, si tenim en compte que el lloc on es troba la cova és actualment un desert, cal anar tan enrere en el temps com anys fa que no hi ha aigua a la zona. Podem trobar més informació sobre aquesta cova i imatges sobre la mateixa a: <http://www.rosings.com/almasy.html> i a <http://www.showcaves.com>.

ció de la posició cap— per la posició hidrodinàmica eficient i adaptada en la qual està tallada.

Així mateix trobem el cas de la cultura *manus* de Nova Guinea que estudià Margaret Mead, que, en temps més recents, ens mostra com els humans ens hem adaptat a l'aigua. Certament i tal com ens indica l'autora, per aquesta cultura, la necessitat de supervivència apareix de manera natural i se sustenta en la intenció de crear un vincle positiu amb l'entorn. Com bé explica aquesta antropòloga, situació que Legrand (1998, p. 23) descriu amb l'expressió «nedar com caminar»,[6] l'infant s'acostuma de manera natural a l'aigua i en cap moment no apareix cap tipus de por envers l'aigua, que, per altra banda, és tan habitual en la nostra cultura. Amb això ens mostra com la cultura *manus* s'adapta a l'aigua com a principi de supervivència.

En aquest sentit, i com hem vist en els exemples, diríem que la supervivència és la primera de les finalitats que l'home ha establert en les activitats a l'aigua. I amb relació a això, cal tenir present que aquesta finalitat romandrà present i es manifestarà, en major o menor grau, sense desaparèixer en el conjunt d'activitats que l'home realitzarà al llarg de la història entorn de l'aigua.

Així, podríem dir que igual que els homes de la cova dels Nedadors, la nedadora egípcia o els *manus*, la resta de societats que al llarg de la història han estat vinculades a l'aigua hi han establert un primer lligam de supervivència. I si ens atenim al fet que tota relació de supervivència implica, per contraposició a aquesta, l'aparició de la mort, no hi ha dubte en l'afirmació que la supervivència a l'aigua arriba als humans com una activitat corporal difícil, digne dels herois clàssics. De fet, Hölderlin, a *L'arxipèlag*, utilitza la metàfora del nedador que «s'arrisca» i s'enfronta a les aigües per explicar-nos les dificultats per construir una nova Grècia:[7]

6. Els *manus* situen l'aprenentatge de nedar en un nivell de quotidianitat poc corrent actualment. Aquesta situació xoca frontalment amb el vincle que s'ha construït en la nostra societat, on aprendre a nedar no és quotidià. Aquesta comprensió, que se sustenta en el fet que la nostra societat porta els fills i les filles a les piscines, en el marc de cursos organitzats i amb professionals qualificats específicament, per a aprendre a nedar, situa aquest aprenentatge fora de la vida familiar i l'allunya del dia a dia, ja que es desenvolupa en entorns específics i inhabituals. És per tot això que el cas dels *manus* permet pensar en un aprenentatge de nedar i de l'aigua més natural i allunyat de l'enfocament d'excepcionalitat que l'organització d'activitats específiques d'aprenentatge pressuposa.

7. F. Hölderlin, *L'arxipèlag: Elegies*, Barcelona, Quaderns Crema, 1999, p. 67-69, traducció de J. Llovet. Text original: «Aber du, unsterblich, wenn auch der Griechengesang schon / Dich nicht feiert, wie sonst, aus deinen Woogen, o Meergott! / Töne mir in die Seele noch oft, daß über den Wassern / Furchtlosrege der Geist, dem Schwimmer gleich, inder Starken / Frischem Glürke sich üb' und die Göttersprache das Wechseln / Un das Werden versteh' und wenn die reißende Zeit mir / Zu gewaltig das Haupt ergreifft und die Noth und das Irrsaal / Unter Sterblichen mir mein sterblich Leben erschüttert, / Laß der Stille mich in deiner Tiefe gedenken.»

> Però tu, tanmateix, immortal, bé que els himnes dels grecs
> no et celebrin damunt de les teves onades, oh déu del mar,
> ressona de nou al meu cor per tal com el meu esperit
> s'arrisqui en les aigües divines, com un nedador, i s'exerciti
> en la joia valenta dels forts i comprengui la parla dels déus,
> allò que canvia i el que s'esdevé; i si el temps, que arrabassa,
> batzega el meu cap, si el foraviar-se i l'enorme misèria
> dels éssers mortals sacsegen la meva existència mortal,
> deixa'm que pensi llavors en la calma que hi ha als teus abismes!

Aquesta travessa èpica difícil i que es juga entre la vida i la mort simbolitza els obstacles de la vida, els obstacles als quals s'enfronta tota aquella persona que busca créixer. D'aquesta manera, l'aigua es converteix en un medi de traspàs que simbolitza el canvi, producte de la dificultat intrínseca del medi, ja que submergir-se a les aigües per sortir-ne de nou sense «quedar-hi dissolt» suposa passar per la «mort simbòlica» (Eliade, 1981; Chevalier i Gheerbrant, 1993) —això és, la dissolució del cos en el medi aquàtic—, la qual permet la regeneració, en definitiva, el canvi.

D'altres exemples que mostren aquesta vocació els trobem en els viatges d'Ulisses pels mars i la supervivència davant les sirenes, o la travessa de Lord Byron pel canal de l'Hellespont, la qual significava passar de l'època antiga del Pròxim Orient a l'època moderna de l'Europa que s'estava gestant —idea que Legrand (1998, p. 28) significa amb el concepte dels *herois nedadors*. En definitiva, l'aigua és igualment una barrera física, com a prova d'obstacles, i una «barrera mítica» (López *et al*., 1998, p. 43) que transcendeix la realitat material del medi.

Per concloure aquest apartat, diríem que aquesta primera finalitat ha resistit al pas dels anys en convertir-se en el que s'anomena el *plantejament utilitari*. És a dir, la finalitat utilitària és aquella que pretén que la persona aprengui bàsicament a nedar; per tant, es referiria a l'aprenentatge d'un conjunt de tècniques que permeten el domini del medi a través de la mecanització de gestos encaminats a fixar una conducta motriu adaptada al medi. En aquest sentit, ens agradaria emfasitzar que el que inicialment és tan sols una activitat sorgida de les necessitats més elementals, es pot acabar convertint en una activitat amb una funció concreta. Així, la presa de consciència social sobre la necessitat de sobreviure a l'aigua va permetre un procés de simbolització que derivà en unes accions concretes i encaminades per resoldre aquesta necessitat inicial. El pas de la necessitat donada a l'acció intencional que la resol, passant per la simbolització implícita que promou la recerca de solucions, és el que li conferirà una utilitat real i que ajudarà, alhora, a instaurar aquesta utilitat en l'imaginari social. És

així com qualsevol funció de les activitats aquàtiques romandrà present en la societat.

## 3. De la higiene al plaer de l'aigua

Amb l'arribada de les grans cultures clàssiques, també apareixen noves finalitats en les possibilitats de mediació corporal amb l'aigua. D'aquesta manera, tot i que és molt probable que abans de les primeres grans civilitzacions ja existissin nous usos de l'aigua —com per exemple la higiene física—, amb l'aparició d'aquestes cultures s'estengueren amb força altres finalitats que augmentaven el ventall de possibilitats de relació fins al punt d'establir uns nous vincles que deixarien una clara influència posterior. La primera es refereix al traspàs de l'ús higiènic de l'aigua en el sentit físic, cap a una significació simbòlica d'aquesta.

D'acord amb aquesta transformació que manifesta una simbologia pròpia d'una aigua purificadora (Eliade, 1981; Chevalier i Gheerbrant, 1993; Biedermann, 1993; Pedneault, 2001), apareix la finalitat higiènica de caire espiritual. Podem observar aquesta idea amb exemples de manifestacions anteriors en la cultura grega tals com les simbologies pròpies de l'època bíblica i d'altres tradicions del món que parlen de diluvis, ja que com afirmen Chevalier i Gheerbrant (1993, p. 52), l'aigua significa «font de vida, medi de purificació i centre de regeneració». Partint d'això, ja en el primer poema escrit conegut, el text de Gilgameš, hi ha una referència a l'aigua que ens fa pensar en la importància de la purificació espiritual que implica aquest medi. Aquest poema, escrit en antic babiloni i datat al voltant del 1800 aC, narra l'epopeia de Gilgameš, governant d'Uruk de la primera dinastia (al voltant del 2600 aC), que realitza un llarg viatge a la recerca de la immortalitat, a la qual accedeix, entre altres qüestions, després d'haver escapat del diluvi (McCall, 1994).

Així, la purificació de l'esperit apareix per l'ús terapèutic de l'aigua en molts dels escrits mítics i religiosos que es presenten en forma de grans diluvis que glossen d'altres cultures tan importants com la cultura judeocristiana amb Noè, la cultura xinesa amb Nugua, la cultura egípcia amb Nun, o l'hinduisme amb Vishnú (Tuero del Prado, 2001). Sens dubte, el diluvi és un cataclisme natural no definitiu que permet el renaixement cap a noves formes. Aquest simbolisme ha arribat fins als nostres dies amb pràctiques com el baptisme —no només present en la cultura judeocristiana sinó també present a Amèrica—, que són definides per Eliade (1981, p. 207) com un signe «immemorial i ecumènic» de purificació i regeneració. A més, i aquest és un altre aspecte a considerar, l'aigua —sobretot el mar— atresorava en el món antic una connotació religiosa, de manera que fins i tot una bona traves-

sia marítima constituïa una presumpció d'innocència en gaudir de la confiança dels déus.[8]

Probablement, aquest ús purificador de l'aigua no difereix dels simbolismes als quals ens hem referit fins al moment ja que, com a element fonamental, i com a tal, ambivalent (Biedermann, 1993; Legrand, 1998), no hi ha dubte que neix de la dualitat vida/mort de l'aigua. En aquest sentit, amb els banys de la societat grega, i retornant al primer vincle de supervivència que l'home estableix amb l'aigua, se supera la simple necessitat de sobreviure-hi —tal com palesa la literatura homèrica—[9] per convertir l'aigua en un espai dominat amb una finalitat higiènica de tipus corporal i espiritual.[10] Tot i que el seu ús ja era força estès abans de l'aparició de les gimnàstiques (Ulmann, 1997, p. 16), els lluitadors de l'antiga Grècia, tal com descriu el mateix autor (1997, p. 10), després dels seus combats «saltaven a la frescor de la mar o d'una banyera» significant un medi aquàtic amb vocació curativa; finalitat que podem il·lustrar, per exemple, amb la figura 3, que reprodueix les termes romanes de Caracalla (212-216 dC).

Paral·lelament, l'aigua passa a introduir-se en la vida quotidiana en convertir-se en un referent d'oci: banyar-se ja no tindrà un sentit exclusivament higiènic o espiritual sinó que també serà font de plaer i de contacte amb els altres. És a dir, la finalitat recreativa —que entendrem com la recerca del plaer de manera intrínseca a l'activitat en el medi aquàtic mateix— es desenvolupà fortament a Roma ja que, en el seu particular context historicosocial, el plaer es converteix en una activitat amb sentit propi, és a dir, amb finalitat pròpia.

És important remarcar, i de la mateixa manera ha arribat als nostres dies, que qualsevol activitat recreativa de caràcter higiènic sempre comporta un objectiu se-

8. «Como el río para los sumerios, el mar es para los griegos una forma del más allá; para retornar de él es necesario el consentimiento de los dioses. Entre estas pruebas del mar una acusa más netamente los rasgos de una ordalía por inmersión. En el libro IV de sus Historias, Heródoto cuenta la historia de Fronimé, la Virgen prudente, calumniada por su madrastra y entregada por su padre a un mercader, llamado Temison, el Justiciero. Una vez en alta mar, el hombre ata a la muchacha con una cuerda, la arroja sobre las olas y la recoge viva: el mar ha dado su veredicto. Los contemporáneos de Solón compartían aún la creencia de que el mar, cuando no es turbado, es la justicia para todos. En el mismo contexto histórico y religioso es donde ha podido nacer y fortalecerse la convicción de que una buena travesía es una presunción de inocencia, tan seria que un griego del siglo V no duda en prevalerse de ella ante los jueces. Si el Anciano del Mar encarna la forma más grave y solemne de la justicia, es muy posiblemente porque asume en el mundo griego el papel de los dioses-río de Anatolia y Mesopotamia» (Marcel Detienne, *Los maestros de verdad en la Grecia arcaica*, Madrid, Taurus, 1981, p. 45-46).

9. Ulisses.

10. Aquest fet no deixa de ser coherent amb la perspectiva holística present en l'antropologia construïda del món clàssic, ja que, com sabem, en la seva visió del món, cos era esperit, i esperit, cos. I, si bé en la Grècia tardana se separaren les dues entitats, mai no deixaren de tenir estrets lligams, tal com es desprèn de les seves propostes pedagògiques.

FIGURA 3

cundari. Per exemple, les termes romanes, que suposen un punt d'evolució amb relació als banys grecs, es converteixen en un espai de recerca del plaer, però sense renunciar a l'objectiu de la cura i la salut.

Per conseqüent, en certa mesura, tot plantejament recreatiu condueix a un segon nivell d'objectius que serà diferent segons l'àmbit en el qual se situï l'activitat. Així, la societat actual, la qual aglutina un ventall de finalitats molt ampli en les activitats aquàtiques, permet que la finalitat recreativa tingui múltiples objectius secundaris, com els esmentats de supervivència, d'higiene i també d'educació. Un cas molt clar s'observa en els balnearis, on, més enllà de l'activitat recreativa pròpia de les aigües termals, també hi són presents finalitats higièniques.

## 4. De l'oblit a la recuperació de l'aigua

Certament, l'època medieval posterior a Roma, suposa un parèntesi molt important en les activitats de l'home en relació amb l'aigua motivat per la forta influència del cristianisme sobre la societat. L'imaginari d'un cos pecaminós que era la presó de l'esperit humà i que, al mateix temps, era el mal de l'home suposa un revés molt important a la concepció que se'n tenia. Això va fer, doncs, que les úniques pràctiques corporals acceptades fossin les arts de la guerra dels cavallers, en-

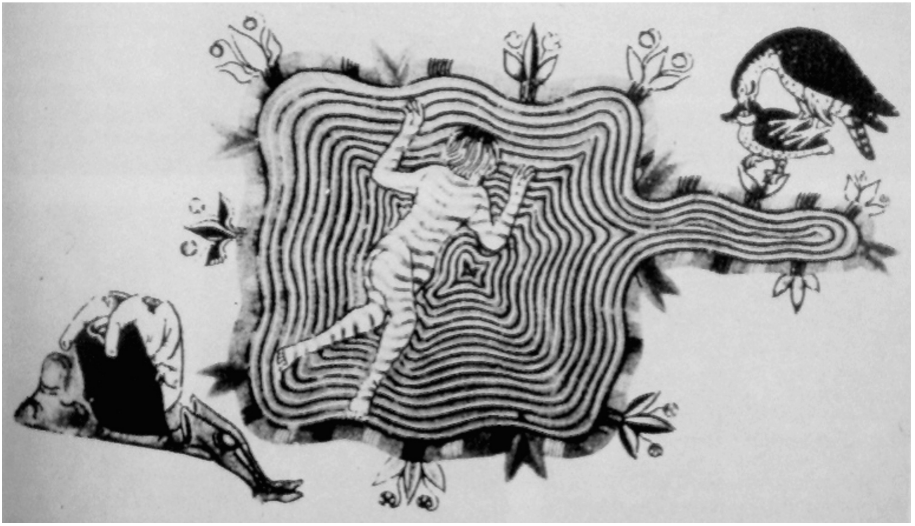


FIGURA 4

tre les quals nedar era una de les set habilitats principals. Ara bé, com que nedar amb l'armadura era una activitat complexa i, per tant, calia fer-ho sense, això és, despullat de la protecció del guerrer i amb el cos nu, aquesta habilitat ben aviat va caure en l'ostracisme en tant que la societat que la podia alimentar es tornava més conservadora.[11]

És per això que les finalitats de l'aigua vinculades a tots els valors higiènics i de plaer motivats per les cultures grega i romana perderen tota la força i acabaren sent oblidades. D'alguna manera, per il·lustrar aquesta distància entre l'home i les activitats corporals, i més concretament les vinculades en el medi aquàtic, trobem en la figura 4 aquesta al·legoria d'una persona que es «perd» en el laberint de l'aigua; imatge per altra banda paradoxal, ja que el seu significat xoca de ple amb el vincle simbòlic —diluvi, baptisme— que el cristianisme havia construït amb l'aigua.

11. Respecte a aquesta idea força estesa ens agradaria fer una apreciació. Certament el context social i cultural d'aquella època mostra aquesta tendència quant a la concepció corporal. Ara bé, d'acord amb algunes imatges o gravats trobats per a la confecció d'aquest article que mostren una societat oberta a la higiene corporal, als banys col·lectius, volem mantenir les nostres reserves pel que fa a aquest plantejament. En aquest sentit, som del parer que probablement caldria una revisió més exhaustiva de la concepció que es tenia en l'època medieval sobre la higiene corporal i els banys, que seria motiu d'una altra recerca.

Malgrat això, però, tota l'activitat de l'home en relació amb l'aigua lligada a una finalitat utilitària es mantenia intacta. De fet, l'home continuava vivint a la vora dels rius i a la costa del mar; per tant, continuava tenint la necessitat de *saber nedar*, que, com ja hem comentat, és el mateix que dir *sobreviure a l'aigua*. És per això que podem destacar un manual escrit per l'alemany Nicolas Wynmann al final d'aquesta època, el 1538, *Colymbetes*, que exposa una aproximació metodològica a l'aprenentatge de nedar. O sigui, els objectius utilitaris, vinculats a la supervivència de l'home a l'aigua mantenien una total vigència, en detriment d'aquells de caràcter més higiènic o vinculats al món del plaer. Quelcom que, no cal dir-ho, en la mateixa època, no passava en la civilització àrab, la qual ha estat ben reconeguda per la seva admiració per l'aigua i la relació espiritual, emocional i física amb aquest medi.

Seguint amb aquesta idea utilitària de les activitats de l'home a l'aigua, que es mantenia viva a l'entorn de la idea de supervivència, en trobem un exemple interessant en l'obra de Comenius. Aquest teòleg, filòsof i pedagog (1592-1670) va

FIGURA 5

creure que només mitjançant l'educació els homes podien aconseguir una plena realització i una vida realment harmoniosa. Així, i expressant l'harmonia entre la naturalitat i la manera de ser dels homes, en la LXXXVIII lectura de l'obra *Orbis pictus*, ens explica com aquests es relacionen amb l'aigua. És interessant de destacar com Comenius, amb l'ús d'*imatges pedagògiques* i referint-se a aquella gent que neda o busseja, ja ens parla d'uns objectes fets amb cistelles de joncs inflades amb bufetes de bous, que, recolzades a sota la panxa i enrotllades amb una mena de cinturó, serveixen per «sacsejar lliurement», o sigui, nedar. Aquest artefacte els ajuda a alliberar els braços i les mans per poder-los agitar i així poder bussejar com els peixos (figura 5).[12]

Solent etiam tranare aquam
super *scirpeum fascem*, 1.
porro super inflatas
*boum Vesicas*, 2.
deinde libere jactatu
*Manuum Pedumque*, 3.
Tandem didicerunt
*calcare aquam*, 4.
immersi cingulo tenus,
et gestantes
Vestes super caput.
*Urinator*, 5.
etiam natare potest
sub aquâ, ut Piscis.

Vist com el vincle de supervivència amb l'aigua va romandre viu durant la desvirtuació de les propietats de l'aigua en l'època medieval, amb l'arribada de la Il·lustració al segle XVIII i les influències de les filosofies de la natura, l'aigua recuperarà la seva vessant higiènica. De fet, el filòsof i pedagog John Locke (1991, p. 12) ja ho exposa de manera clara: «No cal que parli aquí de nedar, quan el nen ja té l'edat d'aprendre'n i té algú que li'n pot ensenyar. És el que salva la vida de molts homes, i els romans ho creien tan necessari que ho consideraven de la mateixa categoria que les lletres, i era comú que la gent tingués per mal creat i bo per a no res aquell que no havia après ni de llegir ni de nedar: "Nec litteras didicit nec natatore". Però a més d'adquirir una habilitat que li pot fer servei en un cas de necessitat, els avantatges que té per a la salut banyar-se sovint amb aigua freda en la calor de l'estiu són tants que crec que no cal dir res per a fomentar-

12. Trobarem l'obra completa a <http://www.grexlat.com/biblio/comenius/index.html>.

ne el costum, sempre que es tingui precaució de no ficar-se mai a l'aigua quan s'ha fet un exercici que ha escalfat sang o ha accelerat el pols.»

No és la higiene, però, l'únic motor de les activitats aquàtiques que es revitalitza amb els nous temps que s'acostaven. Tot i que, amb els filantròpics del XVIII apareix una nova finalitat que estarà vinculada amb l'educació, que sembla intuirse, ni que sigui lleugerament, en Locke, veurem com aquesta finalitat no mostra diferències significatives amb la finalitat higiènica corporal. És concretament Guts Muths qui en la seva *Gymnastik für Jungend* (1793) planteja la necessitat d'educar des del cos ja que l'esperit no pot fer res sense aquest, i de les activitats que hi planteja, hi ha una part significativa de la natació.

En aquesta direcció, d'acord amb aquest context social i cultural, no podem oblidar, però, que l'educació física que es gestava al segle XVIII era una educació molt lligada a la higiene corporal i que estava determinada per les influències de Plató, el cristianisme i, sobretot, per un dualisme cartesià que diferenciava entre una ment que «pensant ens feia homes» i un cos que, a més de ser presó de l'ànima i generador de pecats, no gaudia d'un valor real. Per tant, podem afirmar que s'educava segons la necessitat de mantenir en bona salut i en un bon estat mecànic i funcional el cos. En definitiva, el plantejament educatiu sorgí de la higiene corporal i, per tant, considerem que el que pot diferenciar una cosa de l'altra és el context i els objectius que les motiva.

## 5. De l'assentament a l'expansió de l'ús de l'aigua

Fins aquest moment, hem vist com la cultura tendia a recuperar finalitats que ja existien i que havien quedat en desús. Serà en el tombant del segle XIX, però, que trobarem un salt qualitatiu en les activitats aquàtiques de l'home i una expansió social dels seus múltiples usos. Per una banda veiem com, a conseqüència de la Revolució Industrial, una petita part de la societat gaudeix d'un espai de temps lliure que podrà destinar a activitats d'oci. Així doncs, es recuperà part de l'objectiu lúdic de les activitats aquàtiques. Per l'altra, veiem com, fruit de les noves aportacions en el camp de la medicina, es mantenen vius els objectius higiènics lligats a l'aigua, que assoleixen fins i tot dimensions morals.[13] I finalment, es re-

13. Aquest és el cas de l'anglès Charles Kingsley (1819-1875), promotor del moviment Muscular Christianity, que a la seva novel·la *The Water-Babies* (1863) va contraposar els infants de l'aigua als infants de la terra. Es tracta de la història d'un petit infant (Tom) que es converteix, gràcies a les fades, en un infant d'aigua, això és, en un infant que fuig del món del mal que representa la terra i que troba un món ideal en l'element líquid. En diferents passatges d'aquesta obra —un clàssic de la literatura infantil— s'insisteix, sota la influència de l'evolucionisme, en la conveniència d'aprendre a nedar, alhora que

forcen tots aquells aspectes de caràcter educatiu que, si bé és cert que estan construïts sobre uns fonaments pedagògics excepcionals, no serà fins al segle XX que se solidificaran i es normalitzaran fent entrar de ple les activitats aquàtiques educatives en el sistema educatiu.[14]

Per il·lustrar aquest entorn trobem un fantàstic exemple en la fotografia de la figura 6, de principis de segle XX de l'Escola del Mar de Barcelona, en la qual s'observa una activitat educativa al costat del mar, entès aquest com un espai natural —amb un estret lligam amb les filosofies de la natura— i com un espai càlid i de seguretat.

Evidentment, ens hem de fer ressò que aquesta activitat educativa està condicionada per la visió mecànica i parcial de l'home de *La Metrie*, encara que l'escola activa ja apostava per una visió de l'home més oberta i global. Així, tot i que el concepte *educació* ja integrava totes les dimensions del ser, no hi ha dubte que l'educació física continuava tenint com a teló de fons de les seves activitats una concepció higiènica nascuda de la visió dualista de l'home.

Simultàniament al progrés dels objectius educatius en les activitats aquàtiques, apareix també una nova finalitat. Aquesta és la que anomenarem la *finalitat*

---

es fa una exaltació de la higiene: «Voy a ser un pez, voy a nadar en el agua, tengo que estar limpio, tengo que estar limpio» (Ch. KINGSLEY, *Los niños del agua*, Barcelona, Obelisco, 2002, p. 43).

14. Josep Elias i Juncosa en la seva «Pedagogia sportiva», treball publicat a la revista *Quaderns d'Estudi* el gener de 1917, escriu, amb relació a l'educació esportiva de l'infant: «Al cinc anys ha de començar la seva vida sportiva, i quan ja sap córrer i saltar, cal ensenyar-li de caminar per l'aigua en tota forma. Per raons d'higiene, cal que aprengui de estimar i conèixer l'element que ocupa una extensió tan gran del nostre planeta i a valer-se amb els propis mitjans per moure's dins de l'aigua, puix més tard les dificultats creixen de mala manera. En poblacions marítimes la feina es trobarà simplificada, així com en els llocs on hi hagi un riu o llac; però si no es té a mà ni un petit estany natural o artificial, no serà difícil proveir l'escola d'una piscina que no necessitarà gran extensió. Aquesta piscina serà la base de l'ensenyança de la natació, un dels sports més complets per entrar en joc en absolut i d'una manera harmònica tots els muscles del cos, però, sobre tot, d'una utilitat gran, ja que pot dependre'n la nostra pròpia vida en més d'una ocasió. Explicada al noi la teoria del nedar i demostrats pràcticament els moviments necessaris per surar i moure's dins l'aigua, i previs uns quants exercicis en sec per evitar-li la molèstia d'una sorpresa desagradable, ha d'entrar a l'aigua al costat d'una persona entesa que li ofereixi prou confiança perquè ell, al seu torn, adquireixi la que ha de fer-li comprendre i dominar aquest sport. Una estona de pràctica diària, o almenys tres cops per setmana, li proporcionarà al mateix temps els beneficis d'ordre higiènic conseqüència del bany, que manté la nostra pell lliure d'impureses i els porus en llibertat de complir la llur trascendental funció; i això sol deuria decidir els mestres a no oblidar que els infants, ja des de pàrvuls, cal ensenyar-los a nedar, per no abandonar mai més la seva pràctica i convertir-la, als límits de la pubertat, en lluita sportiva, després d'haver passat pels infinits jocs i entreteniments susceptibles de practicar dintre l'aigua.» Aquest article s'ha reproduït a Carles SANTACANA [ed.], *La Mancomunitat de Catalunya i la política esportiva*, Barcelona, Generalitat de Catalunya i Consell Català de l'Esport, 2004, p. 28-29.

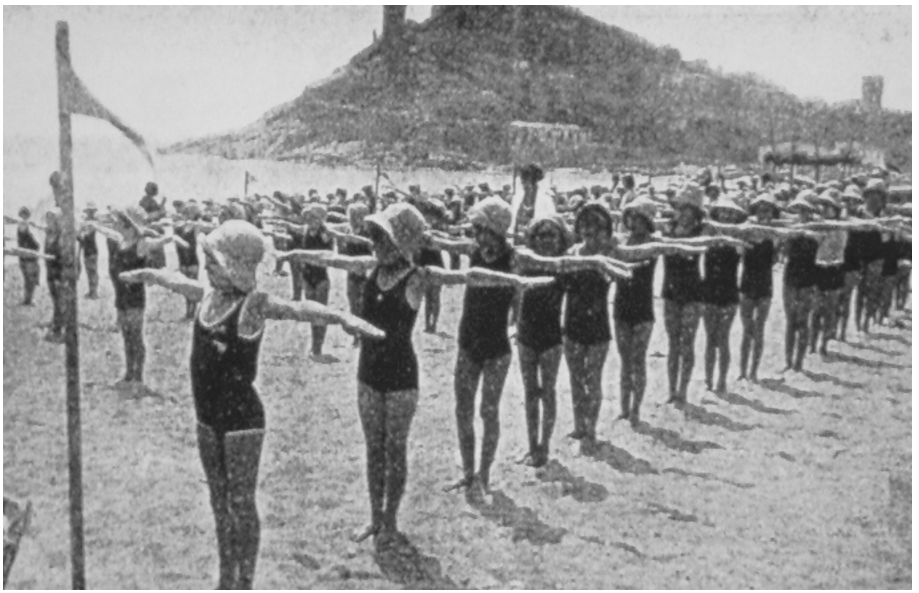


Figura 6

*competitiva*. La pràctica de la natació com a activitat esportiva, la qual neix de l'evolució de la funció utilitària de les activitats aquàtiques, es remunta a mitjan segle XIX, per convertir-se en un esport important, com ho demostra el fet que ja fou present en els primers Jocs Olímpics d'Atenes el 1896.

Com sabem, la finalitat competitiva de les activitats aquàtiques es caracteritza per buscar el major rendiment de l'activitat física. O sigui, nedar al més ràpidament possible es converteix en un fi en si mateix en la mesura que és una activitat en la qual hi ha possibilitats de superació, inicialment vers un mateix, però per extensió, vers algú altre. En aquest cas, podem observar en la figura 7 la imatge d'un nedador que realment mostra una destresa tècnica molt important en adoptar una posició de màxima eficiència de desplaçament respecte al medi aquàtic.

Tanmateix, no podem oblidar, però, que la natació no és l'única activitat de caràcter competitiu que avui dia l'home desenvolupa en el medi aquàtic. També trobem, per significar els esports més importants, el waterpolo, la natació sincronitzada, els salts de trampolí i el salvament i socorrisme. Així doncs, el ventall de possibilitats competitives davant del medi aquàtic és molt ampli i molt variat.

Ara bé, tot i aquesta referència a la finalitat competitiva de les activitats aquàtiques també sabem que l'esport és una activitat fonamental de l'educació física.

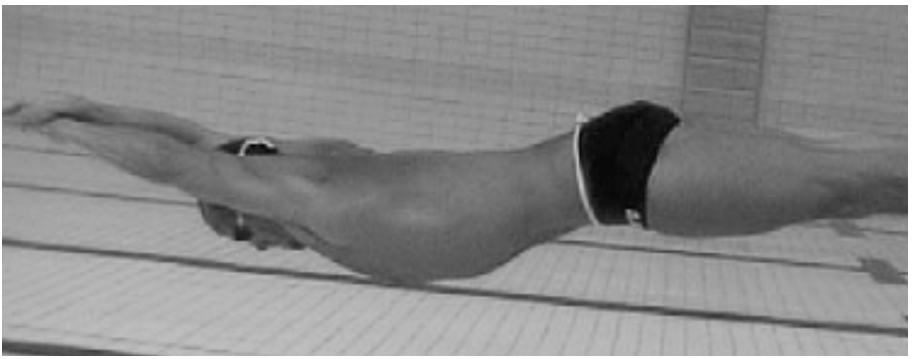


FIGURA 7

De fet, des del naixement dels *sports* com a activitat física amb un caire educatiu a mitjan segle XIX a la ciutat de Rugby, aquesta finalitat ha estat un dels pilars fonamentals que s'ha accentuat en les últimes dècades. En aquest sentit, podem esmentar el fet que el director de l'escola de Rugby, Thomas Arnold —fundador del mètode esportiu de l'educació física—, cregué oportú utilitzar l'esport com a mitjà per a eliminar l'excés d'energia dels nens en el context educatiu. Des d'aleshores fins ara, han passat molts anys, però el que sí que és cert és que aquesta idea serà fonamental per tornar a la nostra recerca i preguntar-nos cap a on van les finalitats de les pràctiques aquàtiques educatives.

## 6. A tall de síntesi sistemàtica

Efectivament, a partir de la comprensió que hem fet de la història, hem destacat cinc finalitats importants que han sostingut les activitats aquàtiques. Per ordre d'aparició, hem vist com inicialment apareix la finalitat utilitària, que és fruit de la relació de l'home amb el medi en tant que la supervivència és el primer que es planteja davant l'aigua. En un segon moment, s'integren, en les relacions de l'home amb l'aigua, tots aquells valors higiènics que, com hem vist, tenen dues vessants: una de salut espiritual i una altra de salut física. Amb les termes i els romans, apareix la tercera finalitat; aquesta és la corresponent a les possibilitats recreatives del medi. Al segle XVIII apareixen les primeres expressions de la finalitat educativa del medi aquàtic. I finalment, a la darreria del segle XIX ens trobem davant d'una finalitat emergent de qualsevol activitat corporal com és la finalitat competitiva, que no deixa de ser una evolució natural de la finalitat utilitària.

Amb aquest repàs històric podem observar com les diferents finalitats de les activitats que l'home ha desenvolupat en el medi aquàtic s'han construït de manera subjacent a la simbologia pròpia de l'aigua. I com a resultat d'això i de l'assentament cultural de les diferents finalitats, podem comprendre com les relacions que han vinculat l'home i l'aigua han traspassat el fet mateix i el motiu merament simbòlic per instaurar-se en forma d'imaginari col·lectiu. Per tant, d'acord amb aquesta comprensió de la circumstancialitat històrica, podem afirmar que qualsevol activitat aquàtica que aparegui posteriorment a l'emergència d'aquests imaginaris dependrà totalment d'aquesta. O sigui, i construint la idea de l'article, direm que la finalitat educativa de les activitats aquàtiques, que, com hem vist, és la finalitat més tardana, serà a càrrec dels imaginaris resultants de les finalitats que l'han precedit. És per aquesta raó que ens ha calgut fer una anàlisi històrica que reconstruís els esdeveniments significatius que donen sentit al perquè dels imaginaris que mostren el plantejament de les activitats aquàtiques educatives. El quadre següent en mostra les idees principals:

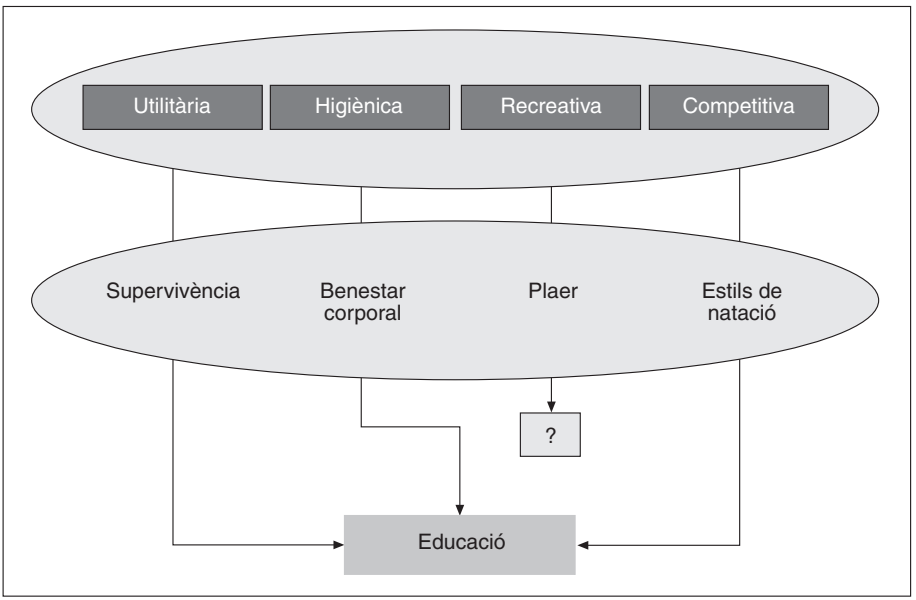



FIGURA 8

La primera influència, i la més important que sens dubte es detecta en les activitats aquàtiques, sigui en l'etapa educativa que sigui, i que es manifesta en les

mateixes persones que busquen aquesta finalitat, em refereixo sobretot a la comunitat parental, és la funció utilitària. Efectivament, nedar és un acte de supervivència en si mateix que *cal que tota persona conegui* i, per tant, educar a l'aigua en primer terme és aprendre a sobreviure-hi; qüestió que, com hem vist, es justifica en l'imaginari cultural que s'ha creat a l'entorn de l'aigua des de les albors de la relació de l'home i l'aigua. Certament, és important sobreviure a l'aigua, sempre que hi hagi la necessitat de fer-ho, però: nedar és una finalitat educativa en si mateixa? En cas afirmatiu, evidentment ja estem acomplint la finalitat. Ara bé, si entenem el fet de nedar com un aprenentatge processual, no seria millor «l'aprenentatge de l'aigua»,[15] independentment de la supervivència al medi? Que potser un aprenentatge de l'aigua no és el primer, i imprescindible, pas cap a la supervivència? Podrà una persona aprendre a desplaçar-se amb facilitat a l'aigua sense abans entendre que la millor posició per fer-ho és l'horitzontal? Nosaltres pensem que no; per tant, en aquest sentit som del parer que cal redirigir les activitats cap a una direcció que potenciï la vivència del medi per sobre de l'aprenentatge productiu.

Per ordre cronològic, la següent finalitat que condiciona l'activitat educativa a l'aigua és la higiènica. Si ens referim a la finalitat higiènica espiritual, observarem com aquesta no és gens present en la majoria dels plantejaments educatius que s'observen a l'aigua. En aquest sentit, i atenent-nos al concepte de *educació global*, pensem que s'ha de potenciar una dimensió espiritual en l'educació i, per tant, l'aigua —com a medi amb un imaginari simbòlic molt potent— pot ser un bon medi per fer-ho. Sabem, però, les dificultats que això pot generar en l'acte pedagògic de l'educador aquàtic i per tant entenem que les influències derivades d'aquest aprenentatge quedin en un segon terme.

En referència a la finalitat higiènica corporal, podem afirmar que aquest és un objectiu molt vigent en la mesura que se n'han explotat les propietats, sobretot amb relació a la gravetat, per afavorir treballs que millorin les capacitats condicionals i la correcció postural. No hi ha dubte que aquest és un dels reptes de l'educació física que cal mantenir, però tampoc no hem de convertir aquesta realitat en l'eix central que ha tingut l'educació física durant molt temps. Com ja hem explicat, les atàviques però vigents concepcions corporals de caràcter dual afavoreixen una visió del cos mecànica i funcional que va en detriment de la globalitat del concepte *educació* i de la visió unitària de l'acció pedagògica en educació física. Evi-

15. Utilitzem l'expressió «aprendre l'aigua», en primer lloc per diferenciar-la de l'expressió «aprendre a nedar», més pròxima al concepte de *aprenentatge producte*, i, en segon lloc, per expressar que només amb la vivència i l'aprenentatge de les qualitats pròpies de l'aigua, això és, medi líquid i dinàmic, i diferenciant-les de les de l'estàtica del sòlid, medi terrestre, accedirem a la comprensió gestàltica d'un nou entorn i unes noves condicions d'existència.

dentment, doncs, des de l'activitat educativa a l'aigua cal mantenir l'educació i la salut del cos, però no s'ha de fer bandera d'una activitat que fragmenta i que alimenta el ja excessiu valor de la imatge corporal envers el conjunt de la persona.

La tercera finalitat que hem estudiat ha estat la finalitat de caràcter recreatiu de les activitats aquàtiques. D'acord amb el que podem observar en algunes piscines, podem afirmar que les activitats aquàtiques educatives estan lluny dels valors del plaer intrínsec de l'aigua. Un exemple clar el trobem en el patiment de molts nens o nenes, al qual, a més de les dificultats pròpies del procés d'aprenentatge de l'aigua, cal afegir una cultura d'aprenentatge que valora l'esforç en la mesura que, com hem vist, l'aigua és un medi advers que cal vèncer. Igualment, podem observar com les activitats d'ensenyament i aprenentatge no potencien el plaer en l'activitat sinó que el plaer es vehicula a través de la superació de les dificultats característi-ques de l'imaginari aquàtic. En tot cas, però, des del nostre punt de vista pensem que cal construir activitats que afavoreixin i potenciïn el gaudi en el medi aquàtic ja que aquesta via és un camí imprescindible en qualsevol procés educatiu.

En últim terme, hi ha el corrent competitiu, que sens dubte també condiciona gran part dels objectius de les activitats aquàtiques educatives. És a dir, *nedar* és en l'imaginari col·lectiu practicar els estils de crol, de braça, d'esquena i de papallona i desvalorar així qualsevol altra manera de resoldre el problema del desplaçament aquàtic. Així doncs, en l'aprenentatge de l'aigua és necessari demostrar que «els peus fan la batuda correctament», o que «els braços tenen la cadència adequada» segons l'eficiència de gest de cada estil. Per tant, a causa de la forta influència del mètode esportiu en l'educació física ja no n'hi ha prou amb sobreviure-hi ni amb disposar d'una tècnica pròpia de desplaçament aquàtic. Cal, doncs, saber fer els estils de natació de manera eficient i correcta, estils que com sabem són invents hidrodinàmics de desplaçament. La nostra postura pel que fa a l'aprenentatge de l'aigua és que els estils de natació no són res més que un contingut que ha de facilitar l'aprenentatge de l'aigua i no l'objectiu intrínsec de l'activitat.

En resum, considerem que és per tot això que les activitats aquàtiques de caràcter educatiu estan excessivament influenciades per uns objectius que no els pertanyen específicament i que obliden la finalitat expressa de l'educació. Amb això no volem dir que la finalitat educativa de l'aigua ha de construir la seva praxi de manera aïllada a les altres finalitats, sinó que pensem que aquesta praxi ha de prendre el que li és més propi en lloc de manllevar objectius i activitats d'altres finalitats que no li pertanyen ni li són significatius. En la mateixa línia, considerem que s'ha donat l'etiqueta de *educatiu* a activitats i objectius que no tenen l'origen en l'educació. Així doncs, pensem que educar és un acte en si mateix, que necessita dels seus paradigmes i dels seus propis objectius.

D'aquesta manera, podríem afirmar que nosaltres pensem que l'aigua és un espai educatiu que cal utilitzar, perquè l'aigua és un espai de vivències importants i que potencia totes les àrees de desenvolupament personal. D'aquesta manera, i com a exemple, podem veure com l'aigua pot esdevenir un espai de creació artística on se signifiquin les diferents vinculacions que amb aquest medi han tingut les persones i/o les cultures, tal com ens mostra l'escultura en pedra de la imatge de la figura 9:

FIGURA 9

## BIBLIOGRAFIA


AUBERGER, J. «Quand la nage devint natation...». *Latomus*, núm. 55 (1996), p. 48-62.

BACHELARD, G. *El agua y los sueños*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1978.

BETANCOR, M. A.; VILANOU, C. «Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives». *Temps d'Educació*, núm. 4 (2n semestre 1990), p. 11-27.

— *Historia de la educación física y el deporte a través de los textos*. Barcelona: PPU, 1995.

BIEDERMANN, H. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Paidós, 1993.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder, 1993.

DETIENNE, M. *Los maestros de verdad en la Grecia arcaica*. Madrid: Taurus, 1981.

*Diccionario enciclopédico de la Bíblia*. Barcelona: Herder, 1993.

ELIADE, M. *Tratado de historia de las religiones*. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1981.

KINGSLEY, Ch. *Los niños del agua*. Barcelona: Obelisco, 2002.

LÉGRAND, A. *Nager: un rencontre avec l'imaginaire*. París: L'Harmattan, 1998.

LÉVI-STRAUSS, C. *Mito y significado*. Madrid: Alianza, 1978.

LOCKE, J. *Pensaments sobre l'educació*. Vic: Eumo, 1991.

LÓPEZ, G.; NAVARRO, R.; PALOL, P. de. *Mosaicos romanos de Burgos*. Madrid: CSIC, 1998.

MANDELL, R. D. *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 1986.

MCCALL, H. *Mitos mesopotámicos*. Madrid: Akal, 1994.

MEAD, M. *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós, 1990.

MOLEIRO, M. [dir.]. *Gran atlas de arqueología*. Barcelona: Ebrisa, 1986.

MORENO, J. A.; GUTIÉRREZ, M. *Bases metodológicas para el aprendizaje de las actividades acuáticas educativas*. Barcelona: Inde, 1998.

PEDNEAULT, H. *Le symbolique de l'eau* [en línia]. <http://vivrelo.free.fr/>

SANTACANA, Carles [ed.]. *La Mancomunitat de Catalunya i la política esportiva*. Barcelona: Generalitat de Catalunya: Consell Català de l'Esport, 2004.

SELBY, A. *El agua, fuente de salud*. Barcelona: Parramón, 2001.

SERRALLONGA, S. *Versions de poesia antiga: Mesopotàmia, Egipte, Israel, Grècia, Roma*. Barcelona: Edicions 62, 2002.

TUERO DEL PRADO, C. «Las actividades acuáticas y sus historias: leyendas, mitos, crónicas y testimonios en torno al espacio acuático». A: GARCÍA BLANCO, S. [coord.]. *VIII Simposium de Historia de la Educación Física*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Servicio de Educación Física y Deportes, 2001, p. 47-67.

— «La comprensión del espacio acuático a través de los símbolos». *NSW*, vol. XXV, núm. 1 (2003), p. 55-61.

ULMANN, J. *De la gymnastique aux sports modernes: Histoire des doctrines de l'éducation physique*. París: J. Vrin, 1997.

# La pedagogia de la subjectivitat corporal: una relectura del naturalisme i el culturalisme

**Jordi Planella i Ribera**

Universitat Oberta de Catalunya

> Sospecho que trazar el mapa artístico del cuerpo humano es imposible en esta época de monstruosa metástasis informativa y de nuevas tecnologías mecánico-biológicas, en la que no conocemos los límites de la corporalidad, dónde están nuestras identidades, cuáles son las fronteras del arte, ni quiénes son los creadores o las obras verdaderamente significativas.
>
> Ramírez, 2003

> Le chorégraphe, comme le danseur, est dépositaire d'un savoir. Il l'a en lui, incorporé. C'est son corps, son esprit qui sont sources d'enseignement.
>
> Marmin, 1997

## RESUM

El present article proposa una lectura hermenèutica de l'educació corporal a partir del naturalisme i del culturalisme. Més enllà de l'objectivació del cos i de la seva educació física, existeix la possibilitat de mirar-lo performativament (en lloc de només formar-lo o deformar-lo), i de resituar el subjecte pedagògic en el centre de l'acció. Recuperant la pedagogia de Rousseau, de l'Escola Nova, les primeres experiències dels psicomotricistes, així com la perspectiva psicoanalítica de l'educació corporal (Freud, Reich), és possible imaginar noves formes pedagògiques. Aquesta lectura del cos en clau positiva ens condueix per averanys com la pedagogia del cos en moviment, que permet plantejar, de nou, el cos des de la seva dimensió textualitzada.

*Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació.* Núm. 7 (2004), p. 31-62
[Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana]

Paraules clau: història de la pedagogia, filosofia de l'educació, antropologia de l'educació, teoria de l'educació, educació física, cos.

**ABSTRACT**

The article proposes a hermeneutic reading of Corporal Education from naturalism and culturalism. Beyond the objectivation of the body and its physical education, the possibility of looking at it performatively exists (instead of only forming it or deforming it), and allows us to resituate the pedagogic individual at the centre of the action. Recovering the pedagogy of Rousseau, of the New School, the experiences of the first psychomotricists, as well as the psychoanalytical perspective of corporal education (Freud, Reich), it is possible to imagine new pedagogical forms. This reading of the body in a positive way takes us into paths like the pedagogy of the body in movement that allows us to consider, again, the body from its textualised dimension.

## 1. Introducció

Parlar de pedagogia de la subjectivitat corporal implica situar el subjecte pedagògic en el centre de l'acció curricular. A diferència dels models pedagògics que actuen sobre els cossos, la pedagogia de la subjectivitat corporal no s'estructura a partir de la instauració de currículums corporals tancats. Ara parlem i ens situem en i des de la *performativitat corporal*. La formació del subjecte i de la seva corporeïtat no és un imperatiu pedagògic, sinó que es tracta que el subjecte projecti la ideació de la seva corporeïtat. Si els totalitarismes tenien com a objecte la projecció damunt dels cossos dels ciutadans de les seves ideologies amb la finalitat de produir cossos dòcils i normatius, aquesta altra pedagogia cerca potenciar l'autonomia corporal del subjecte. Es tracta de passar a ser l'actor de la pròpia corporeïtat, dissenyant-la amb la finalitat d'encarnar el cos amb llibertat.

No ens interessen els cossos anatomitzats, sinó més aviat la seva fenomenologia, la subjectivitat de la seva encarnació. Es tracta de partir del concepte de *incorporació* (interiorització de la vida social a través de cos) en tant que es pot basar en la fenomenologia corporal. Aquest cos pot aprendre més enllà de la consciència i del llenguatge, a través dels sentits i de l'afectivitat.[1] La pedagogia de la subjec-

1. Tal com Faure apunta, «la thématique de l'incorporation (et de l'intériorisation) dans les sciences sociales s'est énoncée avec la problématique du rapport individu et société. De Mauss (avec les techniques du corps), Durkheim, Bateson et Mead, à des chercheurs contemporains tels que Elias et surtout Bourdieu,

tivitat corporal parteix de la idea que es pot aprendre a través del cos i de la interacció del nostre cos amb els altres cossos.

## 2. Discursivitat corporal en la pedagogia naturalista

El naturalisme ens permet realitzar una nova hermenèutica de la pedagogia corporal. El filòsof ginebrí Jean-Jacques Rousseau n'és el primer exponent de l'era moderna i el seu pensament pedagògic impregnarà bona part de la pedagogia que ens ha arribat —a través de diferents corrents i tradicions— fins als nostres dies. Però serà sobretot la influència de la pedagogia de Rousseau en els pedagogs de l'Escola Nova el que ens interessa remarcar en aquest treball. El retorn a la natura, a la mare Terra, serà l'aportació més significativa d'aquest corrent. La pedagogia que s'experimenta a través de les sensacions corporals, la pedagogia vivenciada (i no inculcada des de l'intel·lecte o el poder) i les activitats educatives desenvolupades a l'aire lliure (la pedagogia *plenairista*) seran les maneres de traduir aquesta pedagogia romàntica en l'educació integral dels infants.[2]

Aquestes idees, més centrades en els models teòrics del moment, es vertebren amb els corrents artístics d'avantguarda; aspecte que caldrà sumar a l'alliberació dels cossos dels cànons acadèmics estrictes per part del Romanticisme, i que permeté la representació dels sentiments i l'expressió corporal.[3] Les avantguardes ofereixen una altra mirada al cos que es fa palesa en l'obra d'artistes com Manet, Cézanne i Seurat.[4] Per als impressionistes i postimpressionistes el cos passa a ser vist

---

le langage de l'incorporation s'est imposé à une large partie de la sociologie s'intéressant plus particulièrement, aux processus de socialisation» (Faure, 2000, p. 75).

2. En aquest sentit seguim la proposta de Lapierre i Aucouturier, segons els quals es tracta de trencar amb «veinte siglos de espiritualidad y de dualismo filosófico [que] han marcado profundamente nuestros modos de pensar [...] y obvio es decirlo, nuestras formas de educación» (1985, p. 2). L'educació vivenciada passarà a ser un element clau, ja que «nuestra repulsa por ese dualismo profesional, no es solamente por opción filosófica, sino porque está en contradicción con todas las referencias experimentales proporcionadas actualmente por las ciencias humanas y que recordaremos en su tiempo» (1985, p. 2).

3. Tal com apunta Ramírez, «la tradición académica creía en la existencia de un cuerpo humano perfecto, sujeto, incluso, a unas medidas proporcionales que derivaban de los estereotipos heredados del mundo clásico. La justificación intelectual remota estaría en *El canon*, aquel libro sobre el tamaño y proporciones de los cuerpos escrito por Policleto, desgraciadamente perdido, y cuya demostración arqueológica buscaron los tratadistas del Renacimiento, estudiando concienzudamente un puñado de estatuas grecorromanas» (2003, p. 21).

4. De Seurat, en són representatius els quadres *Model d'esquena* (1887) i *Model de perfil* (1886-1887). Aquest període és clau en l'hermenèutica corporal proposada per Ramírez, ja que «todo empezó a cambiar

com un receptor de la llum, tal com es pot deduir de l'obra de Cézanne. Els treballs de Picasso, però, donaran l'impuls definitiu per destruir l'harmonia corporal, tractant algunes parts del cos de manera individual o bé unificant els cossos en funció del que volen representar. A partir d'aquest moment, el cànon de perfecció corporal es veurà obligat a conviure amb els conceptes de *deformitat*, *desintegració* i *monstruositat corporal*. Totes aquestes noves perspectives, sumades a la liberalització dels cossos a través de la nuesa en els treballs del grup *Die Brücke*, possibiliten aquest retorn cap a allò natural, tant en l'art com en la pedagogia.[5] També esdevindran un element clau els treballs de Duchamp, sobretot amb les aportacions que farà a la representació dels cossos nus.

### **2.1.** *El naturalisme romàntic en la pedagogia de Rousseau*

Els precedents de la pedagogia naturalista, que trobarà un gran impuls en el primer terç del segle XX amb l'inici del moviment de l'Escola Nova, cal buscar-los, com dèiem, en la pedagogia rousseauniana. A l'*Emili*, però també en altres de les seves obres, Rousseau cerca reformar la humanitat.[6] Tal com afirmen González-Agàpito i Marquès, «si Rousseau hi analitza la situació i les contradiccions de l'home és amb l'objectiu que l'home retrobi la seva autèntica natura, que es desplega com a *ésser normal* en dos àmbits: el *polític* o col·lectiu i el *pedagògic* o personal» (1989, p. XXVI). La proposta de la pedagogia de Rousseau és la del retorn a la natura, però una natura que no es caracteritza per la reivindicació de la condició d'animalitat de l'home, tal com apuntava Ortega y Gasset quan interpretava la seva pedagogia com un tornar enrere cap a l'existència primitiva.[7] La seva proposta va encaminada, com han assenyalat alguns autors, a repensar la pedagogia de l'Antic Règim, excessivament allunyada dels postulats naturalistes.[8]

Aquest retorn a la natura tindrà un paper clau en la pedagogia del cos. El cos està situat en el punt de mira de l'educació natural. El mateix Rousseau afirma a

---

hacia la mitad del siglo XIX. El realismo polémico de Courbet (y el arte socialista en general) puso el énfasis sobre la representación del cuerpo, tal como éstos aparecían ante una mirada supuestamente libre de prejuicios culturales» (2003, p. 24).

5. Una de les característiques de *Die Brücke* és que solien anar despullats amb els seus models pels boscos de Dresde i Fehmarn (mar Bàltic). Proposen una mirada als cossos des d'una perspectiva biològica, natural i juvenil.

6. Nosaltres seguim l'edició de l'*Emili* publicada per Eumo el 1989.

7. Ortega y Gasset (1959). Allí el filòsof madrileny apuntava la idea que Rousseau reivindicava la condició de Robinson de l'educand.

8. Rousseau fa referència al model d'educació de prínceps instaurat a l'Antic Règim a *Le contrat social.*

l'*Emili* que «els primers mestres de filosofia són els peus, les mans, els ulls. Substituir tot això per llibres no és pas ensenyar-los a raonar, és ensenyar-los a utilitzar la raó dels altres; és ensenyar-los a creure molt i a no saber mai res» (*Emili*, p. 135). El retorn a la natura suposarà una actitud contestatària amb les pedagogies imperants del moment. Wickert també apuntarà aquesta intenció contestatària de la pedagogia, tot dient que en «la época precedente se había sometido al señorío de la inteligencia» (1930, p. 92). La pedagogia impulsada pel filòsof ginebrí cercarà un retorn a l'experimentació corporal, més enllà de l'excessiu plantejament racionalista pel qual l'escola es regia. Rousseau entenia que l'educació havia de promoure el desenvolupament espontani de la sensibilitat, per tal que l'ésser humà pogués experimentar per ell mateix i no a través de les experimentacions dels altres. Serà en aquest sentit que Goethe (1911) dirà que l'*Emili* és «l'evangeli de la naturalesa».

*Natural* i *naturalesa* deriven, etimològicament parlant, del verb llatí *nasci*, *natus*, que pot ser traduït per *néixer* i *nascut* respectivament.[9] Compartim amb Quintana que allò natural és «lo aparecido ahí, pues la naturaleza es lo que ha surgido en el mundo, espontáneamente» (1995, p. 62). Aquesta idea d'entendre la natura com allò que sorgeix espontàniament és clau per comprendre els fonaments del naturalisme pedagògic. Per al mateix Quintana, aquesta percepció d'allò natural es tradueix en dues perspectives naturalistes diferenciades, que alhora es correspondrien amb dues pedagogies naturalistes diferents. Aquestes dues pedagogies d'orientació naturalista es corresponen, per bé que amb nomenclatures diferents, amb el naturalisme pedagògic científic i el naturalisme pedagògic romàntic. En la taula 1 es relacionen aquests models.

Del naturalisme pedagògic romàntic aniran sorgint diferents corrents pedagògics que, amb la finalitat de realitzar pràctiques educatives a la natura, proposaran una altra lectura del cos de l'infant. Aquesta lectura naturalista romàntica del cos i la seva educació tornarà a sorgir amb els plantejaments ecologistes i la pedagogia ambiental de finals del segle xx.

### **2.2.** *La recuperació pedagògica del cos a l'Escola Nova*

Parlar de recuperació pedagògica del cos ens obliga a fer referència als projectes pedagògics de l'Escola Nova.[10] Entenem per «Escola Nova» l'expressió amb què el

9. En la llengua grega, *natura* s'anomena *physys* i el substantiu deriva del verb *phyo*, que es pot traduir com a 'créixer', 'brotar'.

10. Nosaltres hem emprat l'expressió «recuperació pedagògica del cos», tot i que podríem haver designat aquesta pràctica i el seu model pedagògic d'altres maneres. Un exemple d'això és el plantejament que fa Thiebault quan parla de cos reintegrat (1977, p. 199).

Taula 1
Els diferents naturalismes

| *Naturalisme científic* | *Naturalisme pedagògic científic* |
|---|---|
| — S'oposa al sobrenaturalisme i a l'humanisme.<br>— Considera que la realitat ha de ser comprovada empíricament.<br>— S'hi inclouen el positivisme francès (Comte, Renan, etc.), l'evolucionisme anglès (Darwin i Spencer) i el materialisme alemany (Vogt, Haeckel). | — Les úniques ciències que considera auxiliars de la pedagogia són les ciències naturals (biologia, fisiologia, sociologia, psicologia).<br>— Considera que l'educació té una finalitat pràctica, que pot resumir-se en la idea de preparar per a la vida.<br>— Els principals autors d'aquest corrent de pensament són: Spencer, Compayré, Gabelli, Meumann.<br>— Spencer dóna una gran importància a la cura de la salut corporal i als aspectes físics del cos. En la seva pedagogia s'arriba a admetre el càstig corporal. |
| *Naturalisme romàntic* | *Naturalisme pedagògic romàntic* |
| — No s'oposa al sobrenaturalisme (admet l'existència de Déu), tot i que aprecia el pensament especulatiu (en certa manera contraposat també a l'humanisme).<br>— Confia plenament en allò que és natural i alhora desconfia d'allò que és un artifici. | — Té una gran confiança en el que marqui la natura per tal d'educar l'infant.<br>— Desconfia de la intervenció humana damunt dels infants.<br>— Desenvolupa la idea de l'educació negativa, fonamentada en el *laissez-faire.*<br>— Considera que la natura és la gran educadora, i nega el protagonisme de l'educador.<br>— Considera que la instrucció intel·lectual té un paper poc rellevant enfront de l'experimentació corporal dels aprenentatges. |

Realitzat a partir de Quintana (1995, p. 65-68).

sociòleg francès Edmond Demoulins designà les teories i els corrents existents després del segle XIX (Cousinet, 1950, p. 77) i que, entre d'altres, aporten un ensenyament fonamentat en els mètodes actius i una atenció especial als aspectes físics de la persona. També Adolf Ferrière, fent referència a l'Escola Activa, definirà el moviment dient que es tracta d'una:

> Reacción contra lo que subsiste de medieval en los sistemas actuales de enseñanza: contra su formalismo, contra su práctica habitual de desenvolverse al

> margen de la vida, contra su incomprensión profunda de lo que constituye el fondo y esencia de la naturaleza infantil. La Escuela activa no es antiintelectual sino antiintelectualista: combate esa inclinación que concede a la inteligencia un lugar preponderante (A. Ferrière, 1982, p. 10).

Una justificació semblant és la que planteja Marchal quan diu que:

> Cette éducation est nouvelle parce que, fondamentalment, elle s'oppose à deux traditions, judéo-chrétienne et cartésienne, qui sont toutes deux dualistes. Non seulement celles-ci considèrent que l'être humain est constitué de deux principes différents, la matière et l'esprit, mais que ce dernier, parfois appelé l'âme, est d'essence supérieure, voire divine par rapport au corps vulgaire, bestial, satanique avec ses bas instincts, ses tentations, ses ressorts coupables comme but de discipliner le corps, de le contraindre, de le soumettre à l'âme afin qu'elle assure son salut (Marchal, 2002, p. 4).

Per a nosaltres, allò rellevant de l'Escola Nova serà la seva oposició a la tradició cristiana i al cartesianisme, en especial a les concepcions que aquestes dues perspectives tenen del cos. Així, el cos era vist des d'aquestes posicions com quelcom vulgar, satànic o bestial i, per tant, el seu principal objectiu cercava adreçar, disciplinar i sotmetre els cossos educands per tal d'assegurar la salut de l'infant.

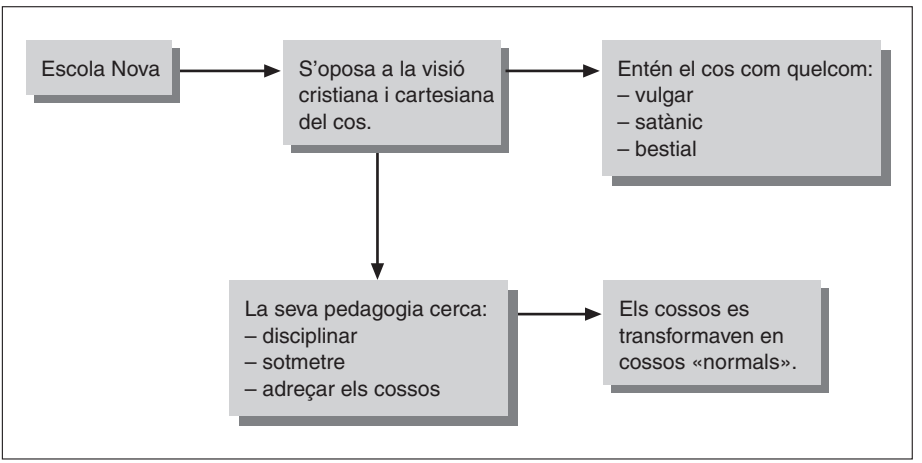



FIGURA 1. L'Escola Nova com a alternativa a la pedagogia corporal cristiana i cartesiana.

També la Institución Libre de Enseñanza es planteja aquesta necessitat de no només instruir, sinó d'educar els infants, i despertar diversos interessos en ells.[11] És així que:

> Para conseguirlo, quisiera la Institución que en el cultivo del cuerpo y alma nada les fuese ajeno. Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza del hábito y maneras, la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos, la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, dispuestos a vivir como piensan, prontos a apoderarse del ideal en donde quiera, manantiales de poesía (Seage, 1977, p. 35).

Els mètodes actius ens indiquen que l'aprenentatge per part de l'alumne també serà actiu i que aquest abandonarà la posició d'espectador o de receptor passiu dels aprenentatges. La presència corporal activa del subjecte pedagògic serà necessària per possibilitar els aprenentatges, ja que aquests s'executaran a través de tots els sentits. Aquest gir en la concepció pedagògica farà que comenci a emergir una pedagogia antropològica que no concebi l'educand com una escissió irrecuperable de cos i ment, sinó que ho faci des d'una perspectiva holística i integral. És així com des de l'Escola Nova es privilegiaran pedagogies que mostrin que cos i ànima estan estretament lligats. Per tal de *construir* la personalitat de l'infant, caldrà tenir present la seva dimensió biomecànica, fisiològica, motriu, psicològica, afectiva i social. Incorporar aquestes múltiples dimensions es tradueix de la manera següent:

— Oferir llibertat de moviments en els espais i contextos educatius per a l'infant.

— Tenir una visió del desenvolupament infantil que tingui present les perspectives psicològica, social, afectiva i motriu.

— Partir de la idea de *activitats de veritat*, que implica facilitar els aprenentatges des de la posició d'experimentació personal de l'educand.

— Reintroduir i potenciar aquelles matèries escolars que havien estat considerades marginals, precisament per posar en joc la dimensió corporal: educació física, plàstica i música.

— Facilitar la presa de consciència del cos per part de l'infant, que porta implícita la condició *sine qua non* de negar la noció cristiana i en certa manera tam-

11. També cal destacar que, per a Francisco Giner, els jocs, des del punt de vista físic, psicològic i pedagògic, són un tema focal. (Podeu veure l'article d'Andrés Payà Rico, «Joc corporal, esport i educació física a l'ideari pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza», inclòs en aquest monogràfic.)

bé cartesiana de *pecat carnal* o *corporal*. En lloc de seguir amb aquesta noció, cal potenciar i fer vivenciar el cos com a possibilitat d'experimentació del *plaer*.

Aquesta visió integral de l'infant a través de la pedagogia que estem esmentant té un fonament clar en l'experiència de Cempuis i la pedagogia integral de Paul Robin. Per a aquest autor francès es tracta de posar en joc les tres educacions necessàries, en igualtat de condicions i oportunitats: educació física, educació intel·lectual i educació moral.[12]

Però el plantejament d'una educació integral ha d'implicar necessàriament recuperar el desplaçament de les pedagogies corporals, i és per això que Cempuis restarà impregnat d'aquest caràcter pedagògic corporal. Serà a través de les pràctiques que descriu Thiebault —«la propreté, la nourriture, les ablutions, la tenue en classe, corps droit, papier droit, écriture droite [...] gimnastique rationnelle ou agrès, cyclisme ou plutôt biciclisme, natation, tir et même équitation» (1977, p. 207)— que es reintroduirà la presència del cos en la pedagogia de manera activa. El seguiment dels exercicis pedagògics corporals es desenvolupava, sota la influència de l'antropometria, mesurant exhaustivament l'evolució dels cossos dels infants. Juntament amb aquesta recuperació de les pedagogies corporals com a part integrant dels aprenentatges escolars, Cempuis és rellevant perquè oferia una educació mixta on les diferències sexuals no havien de regir processos d'aprenentatge excloents i/o diferenciats.

L'experiència de pedagogia integral encetada per Robin marca el punt de partida de noves pràctiques que tenen el cos com un element central de l'educand. En aquest sentit, l'esport serà una eina clau per al desenvolupament de les praxis educatives. També la pedagogia de Dewey se sustenta en un model antropològic naturalista que nega qualsevol tipus de dualisme cos-ànima. Tal com afirma González:

> Dewey se opone con energía a los dualismos que desde los griegos han impregnado no sólo el pensamiento, sino también la misma vida social (con la división en clases sociales y la asignación de una diferente función social a cada una de ellas). Según Dewey, hay que superar la artificialidad que suponen las dicotomías alma-cuerpo, psíquico-físico, teoría-práctica, empírico-racional, naturalismo-humanismo, etc. (González, 2001, p. 25).

Des d'aquesta perspectiva, Dewey criticarà aquesta obsessió de la pedagogia tradicional per aplacar, sotmetre i tenir controlats els cossos dels educands, que

12. El tema és tractat amb profunditat per Dommanget (1970). Vegeu també P. Robin, *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*, Barcelona, Olañeta, 1981.

no fan altra cosa que dificultar la transmissió de sabers intel·lectuals per part del professorat: «en parte, la actividad corporal llega a ser una intrusa. No teniendo nada que hacer, según se piensa, con la actividad mental, se convierte en una distracción, en un mal con el que hay que luchar» (1995, p. 125). La crítica a aquests posicionaments produeix una recuperació de la presència del cos i, seguint a Dufey (1935), respon a la idea que:

> Jadis l'école s'intéressait presque exclusivement aux choses du domaine intellectuel. A cette oeuvre incomplète se substitue la tendance à la formation intégrale. Les essais sont mal suivis, les connaissances psychopédagogiques ne fournissent pas encore aux novateurs les arguments d'ordre scientifique; or le besoin de mouvement est essentiel chez tout être vivant, la formation normale des organes dépend du jeu régulier et complet de leurs fonctions, l'activité entraîne la santé, dans l'organisme sain le cerveau puise de l'énergie (Dufey, 1935, p. 43).

És evident, a la llum del conjunt d'aportacions que hem analitzat, que la sistematització pedagògica de l'Escola Nova, i de la seva influència en pedagogies posteriors, cerca el reposicionament del paper del cos en l'educació i de la sistematització d'una pedagogia de caire integral, més enllà de les ontologies dicotòmiques que entenen el subjecte pedagògic com la suma de cos i ànima, en què és aquesta darrera qui governa la part corporal.

### **2.3.** *Els cossos en la pedagogia a* plein air: *el cas de l'Escola del Mar*

El que denominem sota l'expressió de pedagogia *plenairista* (seguint l'expressió francesa) entronca perfectament amb els supòsits de base de la pedagogia naturalista. De fet, podríem afirmar que les pràctiques pedagògiques *plenairistes* són una de les aplicacions possibles del corrent pedagògic naturalista. Reprenent part de les idees del naturalisme pedagògic encetades per Pestalozzi,[13] Basedow[14] o Rousseau, es comencen a potenciar activitats a plena natura, en les

13. Afirmarà que l'home només arriba a ser home a través de l'educació. Les seves principals idees pedagògiques se centren en els conceptes següents: espontaneïtat (seguint la naturalesa), mètode (anant d'allò simple a allò més complex), intuïció, equilibri de forces en l'educació (físic, espiritual i moral) i col·lectivitat (incorporant ja aquesta dimensió social de la pedagogia que establirà Natorp més endavant). Un dels autors que ha treballat aquest plantejament és Burgener (1977).

14. Basedow sustentava la seva pedagogia en una educació nacional (fonamentada en la religió natural), un ensenyament sensible i recreatiu i, finalment, en el fet que l'ensenyament tingués algun tipus d'utilitat i aplicabilitat. Es tractava de plantejar una pedagogia que unís el coneixement (les

quals el cos és el principal protagonista de l'acció educativa. Per aquests autors, no es tracta només de realitzar exercicis físics, sinó també de poder experimentar i viure directament la naturalesa.

Aquest retorn a la naturalesa té lloc, en paraules de Pereyra, «cuando ha predominado el formalismo o el excesivo intelectualismo» (1982). Una de les experiències més rellevants que exemplifica aquesta pràctica de realitzar les activitats a l'aire lliure (*plein air*) és la colònia per a infants organitzada per Walter Bion l'any 1876. Bion era un pastor protestant que, en traslladar-se d'una zona muntanyosa a la ciutat de Zuric, va observar com la salut física dels seus fills s'anava deteriorant. Va experimentar retornar-los a l'estiu a la zona muntanyosa d'on provenien i va poder observar el canvi que es produí en la seva salut. Després de la primera experiència amb els seus fills, va organitzar amb un grup de mestres i infants una estada d'unes setmanes fent activitats a la muntanya. Aquesta experiència del pastor Bion es va anar estenent a altres països i ciutats, fins que arriba a l'Estat espanyol el 1882. És així com es reben el que en altres llengües va designar-se com a *freienkolonien*, *country hollidays* o *colònies de vacances*.[15] Aquest mateix any es fa referència a aquest tipus de pràctica educativa a la naturalesa en un article publicat en el BILE: «Colonias escolares de vacaciones».[16]

Amb les activitats a l'aire lliure era molt més fàcil augmentar la qualitat de vida dels infants, disminuir les malalties i assolir un millor rendiment dels alumnes a les escoles.[17] Aquest era fonamentalment l'objectiu de les colònies, tenint molt present de no oferir massa activitats intel·lectuals i sí moltes de corporals. Però la pedagogia *plenairista* no es limita a les colònies que es podien organitzar durant els períodes de vacances escolars, sinó que alguns projectes porten la idea

---

paraules) amb les coses. Igualment, va proposar la supressió de la pedagogia fonamentada en el temor, els càstigs i la por, alhora que va plantejar un model d'educació física a través dels jocs i les excursions en plena natura. El seu sistema pedagògic és conegut com *Filantropinum* i es basa en la *religió natural* per afavorir una educació completa i integral dels infants.

15. Tal com proposa Vilanou, «dos anys més tard [després de 1876] s'organitzaren a Alemanya. S'introduïren a Àustria l'any 1880 i a Brussel·les, l'any 1886. Les societats filantròpiques belgues construïren, l'any 1892, les primeres escoles a l'aire lliure» (1994, p. 186).

16. Ontañón i Costa, en un article publicat al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, diuen, en relació amb les colònies, que «se da este nombre a la residencia en los mejores puntos de montaña, durante las vacaciones de estío, de los niños débiles o convalecientes que asisten a las escuelas urbanas y pertenecen a familias poco acomodadas» («Colonias escolares de vacaciones», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. VI [1882], p. 249-251).

17. En paraules de Vilanou, «Lay, el pare de la pedagogia experimental, demostrà que els infants, després de tres setmanes de colònies, guanyaven un augment mitjà d'1,280 quilograms de pes, alhora que el seu perímetre toràcic s'engrandia un centímetre durant la inspiració» (1994, p. 186).

de l'educació naturalista a les mateixes escoles. Les experiències precedents de les *public-schools* de Thomas Arnold, l'escola de Yasnaïa Poliana de Tolstoi i el Cempuis de Robin eren un significatiu punt de partida per a aquesta tendència d'educar els infants no només en allò intel·lectual, sinó en una visió holística o integral. En aquest sentit, per a Robin es tracta de poder oferir un:

> Equilibrio entre la acción y el reposo, alternancia de los diversos métodos de actividad y de los distintos órdenes de ejercicios: proporción, distribución estudiada, según las edades, de las horas de trabajo intelectual, ejercicio físico y sueño. Aire y luz a mares para la joven planta humana; vida en el campo si es posible. La clase a cielo abierto, en el jardín y en el bosque cuando el tiempo lo permita. Gimnasia natural, ejercicios al aire libre, juegos organizados, paseos, excursiones, sesiones de baño en el mar (Robin, 1981, p. 45-46).[18]

D'entre moltes de les possibles referències a aquestes experiències, ens centrarem, per la relació geogràfica que hi tenim, en el paper que el cos dels infants tingué a l'Escola del Mar. L'Escola del Mar és la concreció d'un dels projectes d'educació per la salut que van consolidar les seves idees durant el primer terç del segle XX a la ciutat de Barcelona, inaugurada el 1921.[19] Cal ubicar l'escola del Mar en el context de la pedagogia de l'Escola Nova, que tal com proposa Saladrigas:

> El concepte Escola que perdurava responia a un criteri tancat, hermètic, absolutament anacrònic. Per una banda hi havia l'escola nacional i la privada, ambdues exclusivament instructivistes, que aplicaven mètodes i procediments que esdevenien inoperants per manca d'evolució. D'altra banda, l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia [...] i les escoles de les congregacions religioses, que funcionaven amb criteris molt peculiars [...] però totes pensades i orientades de cara a les famílies de la més alta burgesia (Saladrigas, 1988, p. 159).

18. És important notar com, malgrat que ubiquem Robin com un antecessor de les activitats *plenairistes,* el seu plantejament de fons en difereix considerablement, ja que es troba més proper a la mirada biològica de l'educació. En el seu *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*, proposa que es faci tot «bajo el control de mediciones antropométricas, que permitan seguir el desarrollo físico del niño» (1981, p. 46).

19. Cal tenir present, però, que l'any 1908 les escoles del Districte VI de Barcelona havien encetat un projecte d'educació a l'aire lliure, emmarcat dins de les polítiques d'higienització dels infants. Seguint a Galí, «els nois anaven a l'Escola a les vuit del matí i en tramvia eren conduïts a la platja, on passaven tres hores i mitja, fent exercicis gimnàstics, jugant, prenent el bany i esmorzant» (1978, p. 115). Havia estat professor d'aquestes escoles el pedagog Pere Vergés, que anys més tard crearia l'Escola del Mar.

L'objectiu de l'Escola del Mar era el d'oferir la possibilitat a famílies amb pocs recursos econòmics (especialment aquelles que vivien al barri de la Barceloneta, a Barcelona) que els seus fills poguessin gaudir d'activitats educatives en contacte amb la naturalesa. La filosofia educativa que marcà la seva trajectòria partia de la idea que els infants havien d'estar «sota cobert» només en aquells moments que fos imprescindible (quan plovia, feia molt fred, etc.). Per tant, l'espai per excel·lència on es duien a terme les activitats de l'Escola del Mar era la platja, entre la sorra i l'aigua.[20] Per captar el sentit rellevant de la presència dels cossos dels infants en aquest context, és significatiu tenir en compte un dels escrits que sortiren els dies de la seva inauguració a la premsa barcelonina. Així, fent referència als horaris i a les activitats pròpies de l'Escola del Mar s'afirmava que:

> El horario es distinto, según las estaciones; en la actualidad es el siguiente: a las ocho de la mañana, ingreso en la escuela, seguido de preparación para el almuerzo, que terminará a las nueve; hasta las diez, clase en la playa; una hora de expansión y gimnasia, y otra de clase; al mediodía, preparación higiénica para la comida, que terminará a la una y media; media hora de descanso absoluto en la playa y media hora más de expansión con juegos; de dos y media a tres y cuarto, clase en las aulas; otro rato de expansión, media hora de clase, y de cuatro y media a cinco, merienda y salida de la escuela.[21]

L'experiència de l'Escola del Mar en relació amb els cossos dels educands permetrà un canvi de perspectiva al voltant de la idea de disciplina dels cossos.[22] Els infants que assisteixen a l'Escola necessiten recuperar-se d'estats malaltissos i allò més significatiu és que canviïn, entre d'altres aspectes, la relació que mantenen amb el propi cos. L'horari mateix que acabem d'exposar ens ho confirma: múltiples espais lliures a disposar per l'infant, a banda de totes les activitats des-

20. És rellevant com el seu director, Pere Vergés, relaciona l'Escola del Mar amb la tradició grega. Ho fa dient que «l'edifici de l'Escola s'identificava, no sé ben bé per què, amb els valors immarcables de la cultura grega [...] em sembla evident que aquella nova escola només podia funcionar servint els interessos col·lectius per als quals havia estat creada, a través d'una pedagogia nova i alhora tan antiga d'esperit com el que alimentava la cultura grega» (Saladrigas, 1988, p. 164).

21. Article de premsa (sense datar) reproduït per Saladrigas (1988, p. 169).

22. En relació amb altres tipus de pràctiques pedagògiques corporals és rellevant la crítica de Galí al model medicopedagògic de Jeroni Estrany: «va caure en aquesta aberració pedagògica i va inventar la seva taula i el seu seient per als infants [...]. Per això en les escoles del Districte VI les aules eren petites i els nois seien en bancs tripersonals que podien ésser emplaçats còmodament en la distància focal; és a dir, es consagrava, amb aquest sistema, la pedagogia de la inactivitat del noi enfront del mestre que explica» (1978, p. 115-116).

tinades a educar i treballar el cos.[23] No es tracta, tal com passava en moltes escoles contemporànies a l'Escola del Mar, de tenir els cossos disposats ordenadament, sinó que es tracta d'oferir múltiples possibilitats per tal que els infants *encarnin* el seu cos. Aquestes múltiples possibilitats tenen com a objectiu, d'entrada, recuperar la salut física dels infants (que quan entraren a l'escola estava molt malmesa), però també deixar que expressin a través del cos les seves demandes i necessitats.

Educar a l'aire lliure esdevindrà una pràctica, que amb alts i baixos, defensors i detractors, anirà evolucionant fins als nostres dies, però sobretot es tractarà d'una pràctica que possibilitarà a molts infants de gaudir d'activitats educatives saludables, que en els murs de les escoles de les grans ciutats o a les lúgubres habitacions dels seus habitatges no podien vivenciar.

### **2.4.** *La psicomotricitat i el cos de l'infant en l'educació*

La psicomotricitat també és fruit d'aquest gir hermenèutic que s'ha donat en la pedagogia resituant el cos en un espai central de la praxi pedagògica. Hem optat per ubicar la psicomotricitat en el naturalisme, tot i que som conscients que depenent de la perspectiva hermenèutica que prenguem de referència, també podríem fer-ho en el biologicisme. La mateixa expressió *psicomotricitat* ens situa en la tradició de les pedagogies holístiques o integrals. El cos i la ment configuren la mateixa essència etimològica de l'expressió *psicomotricitat*, que té com a perspectiva l'educació holística de l'infant. La mateixa denominació de la disciplina ens dóna pistes clares del model antropològic que la sustenta: allò psicològic (la ment) no es troba ni separat ni aïllat del cos, sinó que existeixen clares connexions entre la ment i el cos. Aquesta visió integral de l'educació se sustenta en la proposta de Maigre i Destrooper en la qual defensen que «depuis Descartes, la philosophie et la médecine françaises ont été préoccupées par les problèmes du dualisme corps-esprit, faussement résolu en mettant l'accent sur l'un ou l'autre des deux aspects de l'être humain» (1975, p. 9). Aquest és l'objectiu de fons de la psicomotricitat: resoldre el problema de la ment i el cos en les pràctiques educatives cercant de trobar una solució alhora psicològica i científica. Tal com afirma Arnáiz, «desde principios de siglo XX hasta hoy, los psicomotricistas (sobretodo franceses ya que no debemos olvidar que el ámbito de la psicomotricidad nació en Francia) han primado el aspecto de la cor-

23. En aquest sentit, són especialment significatives les imatges de l'Escola del Mar i de les pràctiques corporals que allí es portaven a terme que apareixen a Saladrigas (1988). Entre d'altres, hi trobem fotografies dels infants jugant a la sorra, prenent un bany de mar, etc.

poreidad que engloba el cuerpo somático, el cuerpo mecánico y el cuerpo energético» (1987, p. 11). En el context del naixement de la psicomotricitat es dóna una nova concepció a la idea de cos a partir del que es denominarà «cos subtil» (Le Camus, 1980 i 1984). Aquesta concepció intenta superar el paradigma anterior, que interpretava el cos com una estructura anatomicofisiològica, especialment potenciada des del paradigma biologicista de l'educació.

Així doncs, la psicomotricitat neix com a resultat de l'intent de superar els models terapèutics i educatius fonamentats en una perspectiva anatòmica i clínica. Abans, tant la filosofia com la medicina havien estat molt preocupades per donar una resposta a la perspectiva antropològica dualista impulsada de nou per Descartes. Les solucions cercades per aquestes disciplines opten per solucions que posen l'accent en una o en l'altra dimensió d'aquest dualisme; o bé en el cos o bé en la ment. Serà a partir dels treballs fets per Maine de Biran i pels neuropsiquiatres de principis de segle XX que es comencen a establir les bases per al naixement d'aquesta nova disciplina. Per a Maigre i Destrooper, «l'émergence du terme psychomotricité en France n'a donc rien de trouver à ce problème une solution ayant des bases à la fois psychologiques et scientifiques» (1975, p. 9).

La neurologia serà una de les primeres ciències que s'aproparà a l'estudi per a la fonamentació de la psicomotricitat. És el que Gibello denominà com «le carrefour de la psychomotricité» (1970), ja que alguns dels sectors existents en el camp de la neurologia deixaran de banda les explicacions anatomicofisiològiques. La neurofisiologia va ser l'altra manera d'apropar-se a la noció de *psicomotricitat*, sobretot amb els treballs de Sherrington, quan el 1906 parla de l'acció integradora del sistema nerviós. Aquest fet dóna una nova perspectiva, ja que evidencia la connexió entre el cos de l'individu i les interaccions amb els altres i amb el medi ambient que l'envolta.

Finalment, la neuropsiquiatria infantil també s'aproparà a la psicomotricitat. Són rellevants els treballs de Dupré, que el 1907 descriu la síndrome de debilitat motriu i el 1909 la relaciona amb la idea de debilitat mental, i exposa per primera vegada el que denomina *psicomotricitat infantil* (Arnáiz, 1987, p. 14).[24] Però Dupré no serà l'únic neuropsiquiatra infantil que senti atracció per la temàtica de les relacions entre la ment i el cos. Entre d'altres, i especialment per la seva importància en el camp d'estudi que ens ocupa, Henry Wallon mereix un comentari detallat.

24. Es tracta del treball fet conjuntament amb Merklen i presentat al 19e Congrès des Aliénistes et Neurologistes Français, realitzat a Nantes aquest mateix any i titulat «La débilité motrice dans ses rapports avec débilité mentale» (1909, p. 405-424).

Així, de manera paral·lela a les aportacions de Dupré, Wallon, des d'una perspectiva psicobiològica, comença, ja abans de la Primera Guerra Mundial, a treballar entorn de les relacions entre debilitat mental i trastorns en el desenvolupament motriu. A la seva tesi doctoral, titulada *L'enfant turbulent* (1925), farà algunes aportacions clau, sobretot pel que fa a determinar els estadis i els trastorns del desenvolupament psicomotor i mental del nen. Ho destaquen Maigre i Destrooper:

> C'est essentiellement dans l'oeuvre de H. Wallon que l'on trouve le point de départ de cette notion fondamentale d'unité fonctionnelle, d'unité biologique de la personne humaine où psychisme et motricité ne constituent plus deux domaines distincts ou juxtaposés, mais représentent l'expression des rapports réels de l'être et du milieu (Maigre i Destrooper, 1975, p. 11).

Wallon serà, doncs, l'autor que permetrà sistematitzar algunes de les idees aportades al tema fins aleshores. Tota la seva obra girarà entorn de la idea de mostrar amb quina importància el moviment contribueix al desenvolupament de l'infant fins al punt que afirma que el moviment és l'expressió de la vida psíquica de l'infant i que configura tota la seva personalitat. Un dels aspectes que ell evidencia és que l'infant, abans que el llenguatge verbal, posa en joc tot un llenguatge gestual (tonicitat, gest, moviment, etc.). Els seus treballs el varen portar a definir algunes síndromes d'insuficiència psicomotriu i a ser el primer que relacionà els trastorns psicomotors amb els trastorns del comportament.

A banda d'aquestes aportacions, desenvolupades dins el context francòfon, foren realment significatius els treballs de la metgessa italiana Maria Montessori. El mètode de la doctora Montessori es basava en l'activitat de l'infant a partir dels interessos d'aquest, però també en relació amb l'activitat sensoriomotriu. Entre d'altres aspectes, insistia en el que ella denominava «lliçó de silenci», a partir de la qual l'infant aprenia a controlar i a inhibir les seves accions.

El darrer autor que, en el període que estudiem, féu destacades aportacions a la fonamentació de la ciència de la psicomotricitat fou Jean Piaget. Tal com afirma Àngel, «Piaget evidencia que l'activitat motriu es troba en estreta relació amb l'activitat psíquica global de l'infant [...]. La imitació permet el pas de la sensoriomotricitat al pensament representatiu» (1997, p. 8). Per tant, els treballs de l'epistemòleg de Ginebra estan dirigits a trencar amb la concepció que més amunt apuntàvem que havia estat la dominant fins al moment; tot i que tal com ens recorden Maigre i Destrooper, «Piaget est un logicien et ne s'intéresse pas tant à l'unité de l'être qu'à l'explication des phénomènes impliqués dans l'organisation des fonctions cognitives chez l'enfant» (1975, p. 12). Els seus treballs es concretaran en l'elaboració dels diferents estadis del desenvolupament: període sensoriomotriu,

intel·ligència representativa preoperatòria, operacions concretes i operacions formals.

## 3. L'educació del cos des de la perspectiva culturalista

El darrer dels moviments que volem analitzar que ha construït un discurs pedagògic corporal és el que podem denominar *culturalisme*.[25] Aquesta nova mirada pedagògica als cossos es vertebrarà a partir de les aportacions dels treballs de Freud i de Cassirer, i s'anirà alimentant amb moltes altres pedagogies que arriben fins avui dia. Tot i que com diu Vilanou, «en realidad, el culturalismo pedagógico tiene su origen en la obra de Dilthey que había incorporado una crítica de la razón histórica» (2003, p. 231). Però malgrat aquest origen diltheyà, serà justament l'aportació de Freud sobre el descobriment de la sexualitat infantil la que possibilitarà una nova interpretació dels cossos des de la pedagogia. Aquest fet, juntament amb la possibilitat d'oferir als cossos una mirada simbòlica, que facilitarà el pensament filosòfic de Cassirer, permetrà pensar que «l'ésser humà pot caracteritzar-se pel fet de ser *capax symbolorum* perquè, sempre i arreu, es troba situat en un trajecte hermenèutic» (Duch, 1997). El simbolisme del cos serà el catalitzador vers una pedagogia performativa, oberta a totes les dimensions de la persona.

També l'art marcarà considerablement la percepció i la concepció del cos. És d'aquesta manera que el surrealisme trencarà amb les formes dels cossos, perquè a la seva llum ja no hi ha formes estables prefixades, i a partir de l'art ara es poden transformar i modificar com es desitgin. L'obra de Salvador Dalí aportarà aquesta perspectiva de trencament, que tindrà el suport per les reflexions teòriques de Bataille al seu llibre l'*Erotisme*, on defensa que el desig de l'erotisme és el desig que triomfa de la prohibició.[26] Els treballs de l'escola anglesa, representats per Lucian Freud i Francis Bacon, donaran encara una altra perspectiva a la dimensió simbòlica dels cossos. Si per a Bacon el cos no es pot representar perquè no té forma, per a Lucian Freud es tracta de representar el cos tal com és, sense cap predeter-

25. Cal lligar el culturalisme pedagògic amb la concepció de l'educació com a *Bildung*. En paraules de Vilanou: «Para las ciencias del espíritu el concepto de "formación" (*Bildung*) ocupa un lugar central al presentarse como la guía de los procesos educativos que giran alrededor de los ideales de la pedagogía de la cultura (*Kulturpädagogik*) que desea transmitir valores» (2003, p. 232). És, doncs, des d'aquesta perspectiva que existeixen lligams clars entre la *Bildung* i la *Paideia*; tant en una com en l'altra, considerem els aspectes de l'educació corporal punts rellevants del pensament pedagògic.

26. Per a Chadwick, *El gran masturbador* de Dalí (1929) «revela el rol de Gala como estimuladora del deseo erótico que inicia el proceso de desilusión, y la conexión entre realidad interior y exterior, ya que está emergiendo directamente de la mente de Dalí».

minació estètica. El fet que triï personatges «no estèticament bells» és ja una aposta clara per l'exercici desconstructiu dels estereotips corporals.[27] Aquesta desconstrucció dels estereotips corporals farà possible el gir cap a la dimensió simbòlica del cos, llegida des d'una perspectiva culturalista.

### **3.1.** *Psicoanàlisi i educació: l'alliberament del cos de l'educand*

És sabut que els treballs de Sigmund Freud permeteren donar un important pas en les relacions cos-ment, que arribaren al seu zenit amb la formulació de la teoria de l'inconscient. La influència de Charcot havia permès a Freud familiaritzar-se amb els estudis sobre la histèria (avui coneguda com a *trastorn de conversió somàtica*) i les relacions existents entre malalties orgàniques i malalties psíquiques. El terme *psicosomàtic* posa de costat, precisament, aquesta relació directa entre allò psicològic i allò corporal. El panorama social, en relació amb les qüestions corporals i, en concret, amb les qüestions sexuals amb les quals Freud es troba, ens el descriu Foucault (1984) a partir dels quatre eixos següents:

— la pedagogització del sexe de l'infant,
— la histerització del cos de les dones,
— la regulació dels naixements,
— la psiquiatrització de les perversions.

És justament aquesta realitat, especialment a la Viena de finals del segle XIX, la que la comunitat artística i intel·lectual intenta canviar a través de les seves múltiples aportacions. En paraules de Tubert: «La cultura liberal tradicional se había centrado en el hombre racional, capaz de crear una sociedad mejor mediante el dominio de la naturaleza y el autocontrol moral» (1996, p. 210).[28] Aquest home racional, amb l'arribada del segle XX, deixarà lloc a un home que cercarà desentranyar el desig, la passió, la prohibició i el sofriment. Freud tindrà un paper central en aquest escenari de redescobriment del rol de l'home nou. La psicoanàlisi li permetrà justament desemmascarar-lo i alliberar-lo dels vels que no li permetien encarnar el seu cos plenament, perquè la formació del jo restarà connectada amb

27. Tal com apunta Pérez, «la carne en los cuerpos de Lucian Freud pesa, se derrama sobre la cama o el sofá, sin que exista ninguna pincelada correctora que lo impida» (2000, p. 97).

28. Cal tenir en compte, també, que els treballs de Nietzsche, especialment el seu text breu *Contra els despreciadors del cos*, van influir en els joves artistes i intel·lectuals vienesos, i els permeteren tenir un marc de pensament comú en la tasca de revisar i reconstruir una societat tradicional.

la idea que *hom es forma del propi cos*. És en aquest sentit que per a Freud el «jo és sobretot i principalment un jo corporal». Però el més rellevant de l'aportació de Freud al tema del cos és, en paraules de Le Breton, que «opère une rupture épistémologique qui soustrait la corporéité humaine à la langue de bois des positivismes du XIXè siècle» (1992, p. 17). És d'aquesta manera com Freud introduirà un aspecte relacional com a centre de la corporeïtat i en farà una veritable estructura simbòlica.

### **3.2.** *Les aportacions de Wilhelm Reich a una pedagogia del cos*

Més que Freud, una de les grans aportacions a la pedagogia del cos —que podem considerar encara més rellevant per aquest apartat— és l'obra del seu deixeble Wilhelm Reich. El 1923 Reich comença a manifestar les seves discrepàncies amb Freud, que el duran a trencar amb el mestre deu anys més tard. De la seva obra és necessari destacar el llibre *Die Funktion des Orgasmus* (1927), que va reescriure el 1942 fent suggerents variacions. Segons la teoria de Reich, l'orgasme és l'energia que mou l'individu, i en el moment en què el subjecte no té la possibilitat d'experimentar un orgasme plenament satisfactori, apareix el conflicte neuròtic. Reich ubica en el nivell corporal l'aparició de malestars psíquics en el subjecte. Des del punt de vista que estem plantejant aquest article, allò realment interessant és que per a Reich:[29]

> La sexualidad era el centro a cuyo alrededor giraba no únicamente la vida interior del individuo sino toda su vida social. Y es congruentemente con esto que, años después, Reich afirma que los elementos propios a la ideología neurótica obsesiva y en general de la inhibición de la potencia orgásmica están en la moral sexual defendida e impuesta por la burguesía (Munné, 1982, p. 78).

Aquesta imposició de les idees socials que plantegen quins són els models corporals i els usos que els individus en poden fer queda estructurada en l'obra de Reich, que sintetitzem en la taula següent:

29. Reich ho planteja de la manera següent: «La moral sexual burguesa, cuya esencia consiste en considerar la vida sexual no como algo natural sino en estricta dependencia con el orden social actual, y en negar la sexualidad, en tomar una actitud timorata y represiva frente a ella, se encuentra embutida en nuestra piel —en nuestra piel de comunista—, mucho más profundamente de lo que creemos» (Munné, 1980, p. 101).

Taula 2
Les capes de la corporeïtat segons Reich

| *Capes corporals* | *Característiques* |
|---|---|
| Primera màscara de l'autodomini | Caracteritzada per l'amabilitat compulsiva i no sincera, així com per un alt nivell de sociabilitat artificial. |
| Inconscient freudià | Caracteritzada pel sadisme, la cobdícia, la lascívia, l'enveja i les perversions. És el producte d'una cultura negadora dels cossos dels subjectes i de les seves possibilitats reals, especialment pel que fa al vessant sexual. |
| Sociabilitat i sexualitat naturals | Es tracta de la capacitat d'estimar i de desenvolupar el plaer natural. Representa el nucli biològic de l'estructura humana, inconscient i temuda. Es troba en desacord amb molts aspectes de l'educació i dels règims autoritaris. |

El mètode de Reich, tot i que aplicat sobretot en el camp terapèutic, plantejava que canviar el cos era gairebé tant com canviar la *Weltanschauung* de l'individu (Robinson, 1971). Canviar la cosmovisió de l'individu implica concebre el propi cos des d'una altra dimensió, més enllà de les estructures socials que l'han construït d'una manera determinada (precisament donant-li la forma que aquella societat o aquell estat desitjava donar-li). Es tracta d'una pedagogia que cerca apaivagar el dualisme entre el cos i l'ànima, entre el vessant somàtic i el psíquic, i se centra en el subjecte holístic.[30] Per a Reich, han estat trencades les fronteres entre cos i psique, i se cerca la unitat del ser des de la consciència corporal, partint de la unitat o totalitat del ser. En aquest sentit afirmarà que:

> La praxis demostrará [...] que nuestra tarea, que es la de dar a los jóvenes los indispensables conocimientos políticos, se nos hará más fácil cuanto más consigamos vencer sus inhibiciones sexuales y sus prejuicios morales. En esta cuestión solamente podemos alcanzar el éxito si oponemos a la ideología burguesa, hipócrita y negativa, una ideología que se pronuncie a favor de la sexualidad (Reich, 1980, p. 102-103).

30. És interessant la particular visió que ofereix Albertini (1994) dels treballs pedagògics de Reich.

Torna a insistir en aquest *desbloqueig* mental i social relacionat amb els cossos i els seus usos, i en com una pedagogia d'orientació burgesa els construeix amb patrons clarament predefinits.

Reich parteix de la idea que tota rigidesa muscular té el seu origen en un moment concret. En la rigidesa muscular hi podem llegir la historia i el significat mateix de la producció del cos rígid. En aquesta interpretació, que segueix fonamentada en la psicosomàtica, Reich hi veu un espai de possibilitats, d'educació i reeducació corporal. I aquest component educatiu dels treballs de Reich ho és:

> Não apenas por educarem os corpos dos indivíduos auxiliando-os, por exemplo, a adotar uma determinada postura em detrimento de uma outra, mas, mais do que isso, educativos porque educam o indivíduo na medida em que o levam a estabelecer um contato consigo mesmo, com o seu íntimo, com o «outro»; levando-o a conhecer suas potencialidades, a «liberar sus energias», enfim, a «viver plenamente» (Quenzer, 1997).

És en aquest sentit que la pedagogia corporal de Reich es proposa alliberar el que ell denomina *energies vegetatives* per aconseguir que es pugui alliberar el subjecte. El seu interès no és el cos com a objecte d'intervenció/manipulació/alliberació, sinó els efectes i relacions de les intervencions entre el cos i la ment. No es tracta d'un model gimnàstic i de l'aplicació sistemàtica d'exercicis que empren el massatge corporal; no n'hi ha prou amb la relaxació dels muscles.[31] En un sentit més ampli, cal llegir l'obra de Reich com un veritable revulsiu corporal, en el sentit que ajudà a pensar els cossos des de noves perspectives. Tal com proposa Brohm, «avec Wilhem Reich comme maître à penser, une véritable *religion du corps* est née qui veut ressusciter, *désembastiller* le corps que la société moderne a réifié» (2001, p. XVII).

Reich és especialment significatiu per haver connectat els aspectes corporals amb els socials. Allò que afecta i configura les neurosis dels subjectes es troba directament relacionat amb la construcció dels models corporals i en com aquests afecten el subjecte, pel que fa als nivells de repressió *corporal*.[32]

### **3.3.** *L'educació del cos simbòlic*

Pensar en la dimensió simbòlica del cos és possible a partir dels treballs de Cassirer, en concret de *Philosophie der Symbolischen Formen* (1929), i dels d'altres

31. Aquesta temàtica ha estat estudiada per Wagner (1994) en el seu treball de final de màster.

32. Entenem per *repressió corporal* aspectes que facin referència no només a la repressió sexual dels subjectes, sinó a tot allò que tingui a veure amb les *corponormativitats*. Entre d'altres, hi situem l'estigmatització dels subjectes per haver-se tatuat, anellat, operat..., canviat, en definitiva, el seu cos.

autors, que, situats en posicions discursives pedagògiques o a través d'altres disciplines, han cregut en la possibilitat de posar fi a un monopoli d'una pedagogia on el cos patia una posició de segrest.[33] Cassirer planteja la dimensió simbòlica com una de les competències antropològiques fonamentals, sense les quals seria erroni concebre i interpretar l'home i les seves possibilitats.

Entre moltes de les aportacions que configuren una certa arquitectònica de la dimensió simbòlica del cos, és especialment rellevant el que Vilella proposa a *Do corpo equivoco*:

> Ora, é precisamente enquanto forma simbólica que o corpo se assume como objecto epistémico privilegiado da modernidade, pois, através da desconstruçao do significado acopulado ao corpo, é possível analisar o movimento pelo qual se constitui um modo específico de relação com o real (Vilella, 1998, p. 10).[34]

Parlar de la dimensió simbòlica del cos i de la seva pedagogia és possible, entre molts altres aspectes, perquè cada vegada s'analitza menys (almenys com a única afiliació) des de posicions objectives (el cos entès com a *cos objecte*) i en canvi passa a ser interpretat com a part integrant de processos de subjectivació que donen lloc a diverses produccions de subjectivitat (Probyn, 1992). Aquesta dimensió simbòlica del cos és traduïda per Bárcena *et al.* com a *llenguatge poètic*, i el cos passa a ser aleshores «el lugar que da lugar a los acontecimientos de la existencia» (2003, p. 12).

Es tracta, en definitiva, de la constitució i de la relació de dos conceptes que en la llengua alemanya serveixen per designar justament aquestes dues dimensions o perspectives del cos: *Körper* i *Leib*.[35] La diferència entre les dues concepcions d'un mateix terme no s'ha precisat en la llengua catalana (ni tampoc en la castellana) a menys que es concreti amb el suport d'una altra paraula per tal de donar un significat més específic i afinat. El terme que ens interessa per a aquest apartat és la concepció del cos com a *Leib*, que en paraules de Marzano es tracta d'un «corps-sujet-intentionnel» (2002, p. 1). És, doncs, des d'aquesta perspectiva

33. Serà precisament per la seva capacitat de caracteritzar-se com a *capax symbolorum* que proposa Duch que la seva corporeïtat necessàriament haurà de tenir la vessant simbòlica i no només física (1997).

34. Per a l'autora portuguesa, la dimensió simbòlica (i significativa del cos) és possible mercès a les diferents expressions de racionalitat que ofereixen l'art, la ciència, la teoria del coneixement, la pedagogia o bé l'ètica. El coneixement passa a implicar-se directament dins del cos, ja que a través de la seva configuració el cos es constitueix com a coneixement de la realitat.

35. La diferenciació entre *Körper* i *Leib* és una precisió terminològica i conceptual compartida per bona part dels fenomenòlegs. Entre d'altres, és rellevant l'aportació feta per Stein: «Le corps (*Leib*) est caractérisé et distingué de chair (*Körper*) purement et matérielle qui le constitue, par ceci que tous ses états et tous ses accidents son ressentis ou peuvent être ressentis» (1992, p. 57).

que s'obre la possibilitat que el cos pugui ser vist com quelcom més enllà d'allò pròpiament físic (*Körper*) i sigui vist com la part constitutivament subjectiva de la persona; en paraules de Merleau-Ponty es tractarà de confirmar que «je ne suis pas devant mon corps, je suis dans mon corps, plutôt je suis mon corps» (1945, p. 175). I la nova mirada al cos es traduirà com a corporeïtat i situarà el subjecte en una posició relacional, ja que la seva corporeïtat no sorgirà si no és a través de l'entrada en contacte (de la socialització) amb els altres cossos que són diferents.

Així, la pedagogia del cos simbòlic veurà del pòsit deixat pels moviments pedagògics de preguerra, especialment de les aportacions del moviment de l'Escola Nova i de la pedagogia de caire naturalista, ja que són aquestes les pedagogies que no es plantejaven com a objectiu la cosificació de l'educand, sinó la potenciació i estimulació de la seva expressivitat corporal. Són pedagogies interessades en la dimensió *Leib* del cos, que no se centren exclusivament en la seva dimensió *Körper*. Aquesta reivindicació del cos simbòlic tindrà lloc malgrat la insistència per part d'algunes pedagogies de *dessignificar* les dimensions significatives dels cossos.[36]

Si revisem els treballs de Fullat, en relació amb el tema del cos, ens adonarem com insisteix en aquesta dimensió simbòlica. Perquè per aquest autor, «el cos humà pot ser —més enllà de la seva positivitat física— per un costat, *cos estesiològic* —cos de sensacions— i, per l'altre costat, *cos volitiu* —que es mou per decisió. Apareix una nova figura, la de cos-propi "el meu cos" quant a experimentat per la consciència personal, no coincident amb el cos estudiat i intervingut pels tecnocientífics de l'educació» (1989, p. 162-163). El «cos-propi», el meu, la corporeïtat és ja aquesta part simbòlica que transcendeix per damunt del meu cos físic, i va molt més enllà.

## 4. El retorn neoromàntic a la naturalesa i la seva pedagogia

En el període que va del final de la Primera Guerra Mundial fins a final dels anys seixanta, molts autors afirmen que els cossos dels ciutadans varen estar sumits en una vivència grisa, en la qual la globalitat, la llibertat i la utilització lúdica del cos havien desaparegut completament dels discursos pedagògics i de les

36. Tal com Mèlich afirma, «en muchas ocasiones la corporeidad no irrumpe en lo cotidiano, sino que se oculta en lo corporal, en lo objetual. Ello es particularmente manifiesto en algunas relaciones pedagógicas. La corporeidad es la unidad antropológica que hace posible que yo me construya vitalmente en un entorno vivencial (*Umwelt*) y en un tiempo propio (*Kairós*)» (1994, p. 84).

pràctiques socials. En el seu lloc havien ressorgit antigues concepcions del cos que es caracteritzaven per concebre el cos dels ciutadans des d'una perspectiva de control.[37]

### **4.1.** *Revolució sexual i pedagogia*

La resposta davant l'excessiu control dels cossos en les pràctiques d'educació corporal (amb la conseqüent traducció d'un excés de competitivitat en els exercicis d'educació física) serà la d'un retorn a la seva concepció romàntica. El maig del 68 esdevindrà, des d'una perspectiva simbòlica, un punt d'inflexió en l'hermenèutica del cos de les dècades de postguerra a Europa.[38] Però per ser més exactes, el maig del 68 fou en realitat un exercici de contraculturalitat, tal com recull la conceptualització que en féu Theodore Roszak, ja que aquest moviment representà una alternativa cultural que plantejava una nova *Weltanschauung* on els cossos començaven a tenir un nou paper en la societat (Roszak, 1977).[39] Aquesta contraculturalitat corporal es fonamenta en la idea que «maio de 68 havia valorizado a ruptura em relaçâo de conductas misóginas pu devotas à pureza sexual e à uma moral do sacrifício [...] mais do que liberaçâo moral e sexual, seria necessário liberar o corpo

37. En concret, podem afirmar que havien ressorgit pràctiques pedagògiques corporals que partien d'una concepció del cos com a cos objecte, entre les quals podem trobar la gimnàstica medicalitzada, que cercava construir un cos normativitzat. Per a Perrot es tractava d'un «travail incessant de la culture sur la nature, action continue du corps idéal sur le corps réel, conformation canonique poussant aux déformations les plus violentes et aus réformations les plus insidieuses» (1984, p. 8).

38. És interessant el que diu Siguán (1978, p. 213) en relació amb les protestes de juny de 1967 a Berlín i del maig de 1968 a París, on exposa que alguns periodistes afirmaven que els estudiants portaven a la butxaca el llibre de Marcuse *La tolerancia represiva*, que en castellà fou publicat en forma d'article a *Convivium*, núm. 27 (1968), p. 105-123, i que havia estat publicat originàriament en anglès com un capítol de llibre titulat «Represive tolerance», a Beacon, *A critique of pure tolerance*, Boston, 1965. Per a Marcuse, igual que per a Reich, la repressió se centra en gran mesura en la qüestió sexual. Existeix una sobrerepressió de la sexualitat, que en paraules de Munné «desexualiza casi todas las partes del cuerpo y limita la sexualidad a la actividad genital reproductora, lo que representa subordinar los instintos a la procreación. Y aunque esto reduce el potencial del placer humano, permite desviar la energía libidinal sobrante hacia actividades socialmente útiles; esto es, el resto del cuerpo pasa a ser utilizado socialmente o mejor dicho explotado económicamente como instrumento de trabajo» (1982, p. 120).

39. En aquest mateix sentit és significatiu el que diu Mayoral: «Aunque se hable de los postulados surgidos en el 68, éstos no dejaron de tener influencia en el pensamiento, las actitudes y los estilos de vida. Al mismo tiempo, en la misma década, favorecida por los cambios culturales y por la progresiva incorporación de la mujer al mercado remunerado, se produjo la eclosión del feminismo, de gran influencia en el tema que nos atañe, a nivel macrosociológico y, sobre todo, en los círculos de interacción y en los entornos microsociológicos» (2003, p. 175).

de seu patrimônio genético, incluindo as rupturas de gênero e de especie» (Bernuzzi, 2000).

De fet, el maig de 68 representà un alt nivell d'autogestió del cos dels ciutadans, que estava connectat amb l'increment de llibertat (Martínez, 2003). Aquest increment de la llibertat ha pretès, entre d'altres propostes, *resexualitzar* el cos i possibilitar així que l'home recuperi la seva dimensió eròtica polimorfa i que el cos passi a ser un instrument de plaer i no només de treball. En aquest sentit, la nova pedagogia que sorgirà a través del moviment reivindicatiu del maig del 68, reprenent les idees proposades per Marcuse, esdevindrà una pedagogia *eròtica*, estètica, bella, sensible i sensual.[40] Serà a través de l'alliberació dels cossos que es podrà alliberar la societat, sobretot si la pedagogia no es limita a reproduir aquest model de repressió corporal.

Una de les concrecions de les idees del moviment del maig del 68 ha tingut lloc en el moviment polític dels verds alemanys i en la seva pedagogia.[41] Per a Quintana es tracta d'un moviment que pot caracteritzar-se per la seva «crítica del sistema social y económico [...] de inspiración marxista, en la línea de los críticos de la escuela de Frankfurt. Ha hallado gran acogida en la juventud intelectual y viene a ser una propuesta alternativa propia de la generación del 68, cuya máxima fuerza se hizo sentir entre mediados de los años 70 y comienzos de los 80» (1994). La pedagogia dels verds, com tot el moviment d'alliberació del maig del 68, cerca un model pedagògic que no reprimeixi el cos, sinó que en possibiliti al màxim l'alliberació. Juntament amb aquesta perspectiva comença a desenvolupar-se el moviment d'alliberació de la dona, encapçalat pel moviment feminista. Aquesta alliberació tenia sentit perquè, tal com proposa Sarraceno, «la represión de toda la sociedad se descarga, como siempre, sobre la mujer, la cual, a su vez, transfiere sobre los niños la agresividad recibida del resto de la sociedad» (Sarraceno, 1977).

La constitució d'una pedagogia neoromàntica dels cossos dels subjectes pedagògics quedarà vertebrada, entre d'altres elements, per un seguit de variables que ajudaran a replantejar el rol dels cossos. És des d'aquesta perspectiva que podem

40. Collelldemont diu el següent en relació amb la presència de la dimensió estètica en la pedagogia: «Quan l'estètica fonamenta la pedagogia, l'art, els símbols i els imaginaris esdevenen la part més significativa del procés formatiu de la persona. El referent estètic és, en aquest sentit, un dels elements clau per a la fonamentació filosòfica de l'activitat educativa» (2002, p. 15).

41. Tot i que en el cas d'Alemanya el moviment s'encetà un any abans, amb les protestes dels universitaris berlinesos per la mort d'un estudiant durant els enfrontaments amb la policia quan aquest es manifestava en contra de la visita del xa de Pèrsia a Alemanya. Per a Colom i Mèlich, els estudiants alemanys «partían del hecho que la sociedad impedía la satisfacción de los deseos de la mayoría de las personas tanto en el nivel social como colectivo» (1994, p. 30).

parlar de la reivindicació dels cossos, de l'explosió d'allò corporal, de la revolució hedonista i de la multiplicació de models corporals. La reivindicació corporal del maig del 68 representa un significatiu avenç en la constitució dels nous models de cossos dels adolescents, de les dones, de les persones amb discapacitat i els cossos englobats en la cultura *queer*.

Totes aquestes qüestions es veuen incrementades per altres moviments socials que posen el cos en joc. Mereix una menció especial el moviment de resistència corporal conegut com *negror* i liderat per les Panteres Negres. Es tractava de reivindicar una identitat corporal lligada a la qüestió racial que més endavant passaria a estar situada en l'ordre de les reivindicacions sociosexuals o, més exactament, *sociohomosexuals*.

L'explosió de la corporeïtat en aquest període és concebuda per alguns autors com el «bing bang corporal». Aquesta explosió corporal comporta trencar amb els models corporals sexuals establerts per les societats i que es construeixen de manera maniqueista i excloent. D'aquesta manera es vol plantejar altres corporeïtats que no es prestin al joc de cossos dicotomitzats i que encaixin en la lògica de cossos bons i cossos dolents, o cossos blancs i cossos negres, o, encara, cossos heterosexuals i cossos homosexuals.

## 5. Pedagogia del cos en moviment

Hem vist diferents perspectives que ens permeten reconstruir alguns itineraris corporals en el camp pedagògic. Hi ha, però, un aspecte que ens sembla especialment rellevant entorn de la subjectivitat corporal i la seva pedagogia. Es tracta de la dansa i de seva pedagogia, que ens permeten fer una relectura àmplia i suggestiva del tema, atès que ens aporta una especial perspectiva que ens ajuda a reflexionar i entendre la subjectivitat corporal fent un pas més enllà. Per altra banda, el fet que existeixi una extensa bibliografia dedicada al tema augmenta la seva rellevància.[42]

Si bé és veritat que existeixen pedagogies que *silencien* els cossos, que no els permeten *moure's* amb llibertat, ja que ho han de fer ordenadament, seguint els ritmes i itineraris corporals dissenyats prèviament, ara podem parlar de cossos que troben el seu sentit a partir del moviment: d'un moviment lliure, obert, sense haver estat marcat i prèviament dissenyat. Tal com Sibony apunta, «le corps dansant, c'est la présence qui se cherche, juste au-delà du corps, mais grâce au

42. Alguns dels treballs dedicats a aquesta temàtica són: Green (2001), Esteban (2003), Faure (2000), Marmin (1997), Shapiro (1997), Commeignes (2000) i Sibony (1995).

corps. Le corps est l'instrument, mais c'est aussi l'espace vivant d'un lien à l'être qui le dépasse» (1995, p. 114). Amb aquesta possibilitat d'instaurar en el cos el moviment, la connexió subjectiva i *l'espai* viu (i per tant no estàtic) ens podem referir novament a l'educació a través del cos. Caldria que ens demanéssim, però, quina és la finalitat que cerca la pedagogia de la dansa? Tenir els cossos educats?, normativament educats?, o bé, educar a través de la presència conscient i activa del subjecte en el seu cos?

El cos en moviment ens planteja mirades que altrament haurien restat perdudes, inactives i estèrils. Mirades que permeten rellegir el cos i la seva educació en una clau diferent que ens reenvia a la construcció de diferents imaginaris corporals. Parlar d'imaginari ens situa en el territori d'allò probable, d'allò no pensable, d'allò mai vist (Jean, 1991). És així que els imaginaris socials, lligats a la percepció dels cossos, poden entendre aquests des de múltiples perspectives, no necessàriament positives. Com s'imagina la societat els cossos, i com entren en l'imaginari els cossos no normatius, és una qüestió que cal tenir present. La dansa es converteix en un moviment contrari a la normativització, ja que «permet au sujet de se libérer des images toutes faites concernant les usages du corps, pour trouber les siennes propes» (Commeignes, 2000, p. 43-44).[43] Els cossos en moviment experimenten els imaginaris, més enllà del que prèviament es podien imaginar en encetar processos formatius lligats amb la dansa i el cos. Aquesta experimentació de l'imaginari consisteix, seguint a Commeignes, «à apprendre comment user les savoirs du corps et le mouvement (sur le corps en mouvement) pour s'en libérer et en inventer d'autres» (2000, p. 47). D'aquest procés se'n pot extreure l'esquema següent:

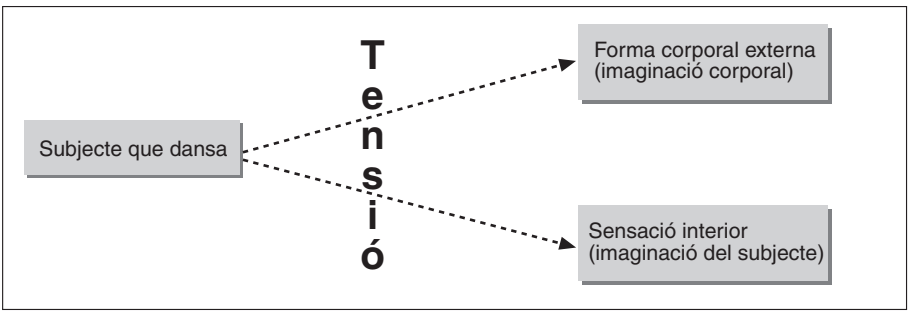



FIGURA 2. Tensions entre forma exterior i sensacions interiors de la corporeïtat. Elaboració pròpia.

43. Fem referència, sobretot, a la dansa contemporània i no tant a la dansa clàssica. Seguint el que proposa Louppe, la dansa contemporània suposa una ruptura epistemològica amb les imatges comunes i tradicionals del cos dansant (1997, p. 13).

Aquesta tensió que possibilita l'educació simbòlica del cos des dels imaginaris no és res més que la confrontació, o si es vol, la dialèctica, entre el cos visible i el cos invisible (extern i intern). Aquesta dialèctica es troba, tal com Taffanel suggereix, més enllà «de l'apparence, [et] il y l'être. Au-delà de la parure il y a l'essence de la vie. Au-delà de la parole, il y a la danse» (1983). El moviment a través de la dansa permet múltiples possibilitats, tal com Luis (ballarí) narra en relació amb les seves actuacions:

> Expongo cosas que no puedo verbalizar, o sea, expongo un lenguaje, yo hago unos signos [...]. Creo unos *collages,* unas mezclas, unos mundos donde yo nado, donde yo lo que quiero es que el público se lleve preguntas, de alguna manera, porque yo no tengo [...] o sea, yo no tengo la verdad (Esteban, 2003, p. 54).

Obrir interrogants per seguir permetent aquests imaginaris disponibles en les percepcions del cos forma part de la dimensió simbòlica del cos a través de la pedagogia de la dansa. Aquest cos que balla esdevé cos que emociona i que ens interroga de nou:

> El cuerpo que baila es el cuerpo que vive, que se transforma a cada momento para sus múltiples usos. Ese cuerpo atraviesa de un registro a otro, a veces son suma facilidad. En otras ocasiones necesita desnudarse, despojarse de sí mismo para dejarse habitar por otros estados, entregarse a otra percepción de su ser y del mundo. El bailarín transita entre sus cuerpos, entra en una especie de trance (Margarit, 2000, p. 112).

Una de les maneres de treballar els imaginaris corporals és a través del que s'ha designat com a «processos d'incorporació». El verb *incorporar* fa referència a una acció que té el cos com a element central. Però a què fa referència exactament aquest procés? Per a Faure, la incorporació és «la saisie sensori-motrice et cognitive de mouvements et de postures liés aux principes et aux valeurs esthétiques issus de l'histoire des formes de danse apprises» (2000, p. 74). Aquesta referència a la història de formes apreses es pot relacionar amb les tècniques del cos proposades per Mauss, així com amb el conjunt d'autors que des de la sociologia treballen el tema amb una certa profunditat (Bourdieu, Le Breton, Turner, etc.). Però més enllà de la teorització sobre l'experiència d'incorporar, és rellevant pensar en el procés en si. Si ens centrem en el que López afirma —«lo que no me pasa por el cuerpo, no lo aprendo»—, podem entendre part del que pot significar la incorporació.[44]

Per tant, en la dansa, però també de manera extrapolable en qualsevol praxi

44. Citat per Pellarolo (2000, p. 169).

pedagògica, encarnar la paraula, l'imaginari a través del cos, serà necessari per poder esdevenir subjecte, més enllà de les limitacions que l'objectivació i/o codificació ens poden oferir.

## 6. Addenda: subjectes corporeïtzats

Fins aquí ens hem referit a un ampli panorama que va de les aportacions del naturalisme pedagògic anunciat i promogut per Rousseau a les aportacions del maig del 1968, que incidiren directament en l'alliberació sexual de bona part de la societat occidental i que afectaren directament o indirecta les pràctiques educatives. Parlar de subjectivitat ens ha permès apropar-nos a una pedagogia que proposa un currículum corporal obert, no necessàriament preestablert ni programat pels educadors.

En aquesta pedagogia el subjecte ha estat resituat en l'espai central, i el seu cos recupera també la significació necessària per tal que el procés educatiu es desenvolupi des de les dimensions de la globalitat i la integritat. Amb la finalitat d'extreure algunes de les principals idees que sustenten aquesta pedagogia, hem partit de certs discursos i experiències que no tenien com a objecte la producció de *cossos educats*, sinó l'educació a través dels cossos. A diferència de la pedagogia totalitària, on se cerca inscriure en la pell i la carn del subjecte els elements clau, necessaris i imprescindibles per habitar corporalment aquella societat, cultura i territori, la pedagogia de la subjectivitat corporal proposa als subjectes que dissenyin, visquin, habitin i encarnin els seus cossos des de la seva experiència corporal i, per tant, personal.

Aquests plantejaments han constituït la possibilitat de creació de discursos pedagògics on es posa èmfasi en aquells aspectes de la pedagogia que no dicotomitzen la persona en dos pols oposats, la ment i el cos, deixant relegat aquest darrer a posicions alienades respecte de l'ànima i connotades des d'una hermenèutica necessàriament negativa.

## BIBLIOGRAFIA


Albertini, M. *Reich: idéias e formulações para a educação*. São Paulo: Ágora, 1994.

Àngel, C. [coord.]. *Programes de desenvolupament psicomotor*. Barcelona: UOC, 1997.

Arnáiz, P. *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Múrcia: Publicaciones Universidad de Murcia, 1987.

Bárcena, F.; Mèlich, J. C. «El aprendizaje simbólico del cuerpo». *Revista Complutense de Educación*, vol. 11, núm. 2 (2000), p. 59-81.

Bárcena, F.; Tizio, H.; Larrosa, J.; Asensio, J. M. «El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación». A: *XXII SITE: Otros lenguajes en educación.* Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació, 2003.

Bernuzzi, D. «Descobrir o corpo: una história sem fim». *Educaçâo & Realidade*, núm. 25, vol 2 (2000), p. 49-58.

Brohm, J. M. *Le corps analyseur: Essais de sociologie critique*. París: Anthropos, 2001.

Burgener, L. *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*. París: Vrin, 1976.

Colleldemont, E. *Educació i experiència estètica*. Vic: Eumo, 2001.

Commeignes, D. «L'imaginaire et la danse: la question du regard». A: Fintz, C. [coord.]. *Les imaginaires du corps.* Vol. 2: *Arts, sociologie, anthropologie. Pour une approche interdisciplinaire du corps*. París: L'Harmattan, 2000, p. 39-51.

Cousinet, G. *L'éducation nouvelle*. Ginebra: Delachaux et Niestlé, 1950.

Chadwick, W. *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino, 1992.

Dewey, J. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1995.

Dommanget, M. *Les grands socialistes et l'éducation: de Platon à Lénine*. París: Armand Colin, 1970. [Versió castellana: Madrid: Fragua, 1972]

Duch, Ll. «Autopercepció d'un itinerari personal». *Ars Brevis*, núm. 2 (1997), p. 31-43.

Dufey, M. J. «But d'éducation physique». A: *Congrès International de l'Enseignement*. Brussel·les, 1935, p. 28-29. [Congrés celebrat del 28 de juliol al 4 d'agost de 1935]

Esteban, J. *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

Faure, S. «L'imaginaire dans les processus d'incorporation du métier de danseur». A: Fintz, C. [coord.]. *Les imaginaires du corps.* Vol. 2: *Arts, sociologie, anthropologie. Pour une approche interdisciplinaire du corps*. París: L'Harmattan, 2000, p. 73-90.

Ferrière, A. *La escuela activa*. Barcelona: Herder, 1982.

Foucault, M. *Histoire de la sexualité*. Vol. 2: *Usage des plaisirs*. París: Gallimard, 1984.

Fullat, O. «El cos educand». A: *Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació*. Vol. II: *Comunicacions*. UAB: UB, 1989, p. 159-166.

Galí, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936*. Llibre II: *Ensenyament primari. 1a part.* Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1978.

Gibello, B. «Le carrefour de la psychomotricité». *Perspectives Psychiatriques*, núm. 22 (1970), p. 5-11.

Goethe, W. *Guillermo Meister*. Madrid: Jorro, 1911.

González, J. «John Dewey y la pedagogía progresista». A: Trilla, J. [coord.]. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001, p. 15-39.

González-Agàpito, J.; Marquès, S. «Pròleg i presentació». A: Rousseau, J. J. *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo, 1989.

Green, J. «Socially Constructed Bodies in American Dance Classrooms». *Research in Dance Education*, vol. 2, núm. 2 (2001), p. 155-178.

Lapierre, A.; Aucouturier, B. *Educación vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1985.

Le Breton, D. *La sociologie du corps*. París: PUF, 1992.

Le Camus, Ch. «Itinéraire du concept du psychomotricité». *Revue Thérapie Psychomotrice*, núm. 48 (1980), p. 5-41.

Le Camus, Ch. *Pratiques Psychomotrices*. Liège: Pierre Mardaga, 1984.
Louppe, L. *Poétique de la danse contemporaine*. París: Contredanse, 1997.
Maigre, A.; Destrooper, J. *L'éducation psychomotrice*. París: PUF, 1975.
Marchal, J. C. *Le corps et l'éducation nouvelle* [en línia]. <http://www.cemea.asso.fr/texteJCM.rtf> [Consulta: 14 abril 2004]
Margarit, A. «Los cuerpos del cuerpo». A: Borràs, L. [ed.]. *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 2000, p. 112-116.
Marmin, O. *Guide des métiers de la danse*. París: La Cité de la Musique, 1997.
Martínez, A. «El cuerpo imaginado de la modernidad». *Debats*, núm. 79 (2003), p. 8-17.
Marzano, M. M. *Norme e natura: una genealogia del corpo umano*. Nàpols: Vivarium, 2001.
Mayoral, J.; París, A.; Pons, I.; Ricart, E.; Rodríguez, C. «El ligue heterosexual: un encuentro entre extraños». A: Guasch, O.; Viñuales, O. [ed.]. *Sexualidades: Diversidad y control social*. Barcelona: Bellaterra, 2003, p. 173-190.
Mèlich, J. C. *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos, 1994.
Merleau-Ponty, M. *Phénoménologie de la perception*. París: Gallimard, 1945.
Munné, F. *Psicologías sociales marginales: La línea de Marx en la psicología social*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1982.
Ortega y Gasset, J. *Obras completas*. Vol. II. Madrid: Revista de Occidente, 1957.
Pellarolo, S. «Cuerpo y metáforas escénicas: discursos silenciados». A: Borràs, L. [ed.]. *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 2000, p. 169-171.
Pérez, J. C. *El cuerpo en venta: Relación entre arte y publicidad*. Madrid: Cátedra, 2000.
Pereyra, M. «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias en España». *Historia de la Educación*, núm. 1 (1982), p. 145-168.
Perrot, M. «Les femmes et leurs images ou le regard des femmes». A: Duby, G.; Perrot, M. [ed.]. *Images de femmes*. París: Plon, 1992.
Planella, J. *Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal*. Universitat de Barcelona, 2003. [Tesi doctoral]
— «Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico». *Revista de Educación*. [En premsa]
Probyn, E. «Corps féminin, soi féministe. Le dédoublement de l'énonciation sociologique», *Sociologie et Sociétés*, vol. xxiv, núm. 1 (1992), p. 33-46.
Quenzer, S. «Teorias de educação do corpo: de Wilhelm Reich às praticas coporais alternativas». *Filosofia, Sociedade e Educação*, núm. 1 (1997), p. 153-162.
Quintana, J. M. *Teoría de la educación*: *Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson, 1995.
Ramírez, J. A. *Corpus solus: Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*. Madrid: Siruela, 2003.
Reich, W.; Schmidt, V. *Psicoanálisis y educación*. Vol. 2. Barcelona: Anagrama, 1980.
Robin, P. *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*. Barcelona: Olañeta, 1981.
Robinson, P. A. *La izquierda freudiana*. Mèxic: Granica, 1971.
Roszak, Th. *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairós, 1977.
Rousseau, J. J. *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo, 1989.

SALADRIGAS, R. *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62, 1988.

SARRACENO, C. *Experiencia y teoría de las comunas infantiles*. Barcelona: Fontanella, 1977.

SEAGE, J; GUERREO, E; QUINTANA, D. *Una pedagogía de la libertad: La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Edicusa, 1977.

SHAPIRO, S. *Pedagogy and the politics of the body: a critical praxis*. Nova York: Garland Pub, 1997.

SIBONY, D. *Le corps et la danse*. París: Seuil, 1995.

SIGUAN, M. *Educación y sociedad*. Barcelona: CEAC, 1978.

STEIN, E. *De la personne*. París: Cerf, 1992.

TAFFANEL, J. «Fous de danse», *Autrement*, núm. 51 (1983), p. 120-132.

THIEBAULT, J. *Les aventures du corps dans la pédagogie française*. París: Vrin, 1977.

TUBERT, S. «Crítica del lenguaje y crítica de la cultura en la Viena de Freud». A: GUTIÉRREZ, G.; CHAMORRO, E.; BACHS. J. [comp.]. *Psicoanálisis y Universidad*. Madrid: Profesores de Psicoanalítica de la Universidad, 1996.

VILANOU, C. «Higiene i educació física a les colònies». A: *Actes del Col·loqui Universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*. Universitat de Barcelona, 1995, p. 181-206. [Col·loqui celebrat del 20 al 22 d'octubre de 1994]

— *Proyecto docente e investigador*. Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de l'Educació, 2003. [Concurs de catedràtic]

VILELLA, E. *Do corpo equívoco*. Braga: Angelus-Novus, 1998.

WAGNER, C. M. *A psicanálise de Sigmund Freud e a vegetoterapia carátero-analítica de Wilhelm Reich: continuidade ou ruptura*. São Paulo: PUC, 1994. [Memòria de màster]

WICKERT, R. *Historia de la pedagogía*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1930.

# Joventut, esport i religió: el moviment Muscular Christianity[1]

**Oriol de Bolòs i Conrad Vilanou i Torrano**

Universitat de Barcelona

## RESUM

En aquest article es palesen les relacions que s'han establert des de l'antigor entre el cristianisme i el món de l'esport. Tant és així que el cristianisme primitiu va utilitzar les metàfores esportives per a la transmissió del missatge cristià. Així, el cristià apareix com un autèntic atleta de Crist que obté, després de la justa carrera o del lleial combat, la seva recompensa. Sobre la base d'aquesta tradició, Thomas Arnold (1795-1842) va encunyar la idea del *gentleman* cristià, que, al seu torn, va influir sobre Charles Kingsley (1819-1857), propulsor del moviment Muscular Christianity, que va promoure l'ús de l'esport com a vehicle d'evangelització. Després de l'èxit de la novel·la *Tom Brown's Schooldays* (1857) de Thomas Hughes (1822-1896), aquest moviment es va estendre per Anglaterra i els Estats Units, on destaca el paper exercit per l'YMCA a favor de l'educació física com a regeneració de la joventut. Totes aquestes iniciatives foren ben conegudes per Coubertin (1863-1937), que va conferir al moviment olímpic internacional, restablert l'any 1896, una inequívoca dimensió religiosa: la religió dels atletes.

PARAULES CLAU: història de la pedagogia, història de l'educació física, història de l'esport, pedagogia esportiva, religió, olimpisme.

1. Aquest treball s'inscriu en el projecte de R+D *Asociaciones juveniles, educación y socialización (1900-1976). Un estudio comparativo entre Cataluña, Valencia y Baleares*, Ministeri de Ciència i Tecnologia, BSO 2000-0663-C04-01.

**ABSTRACT**

In this article the relations established from ancient times between Christianity and the world of sport are made evident. It is well known that the primitive Christianity used sportive metaphor for the transmission of the Christian Message. Thus, the Christian is seen as an authentic athlete of Christ who would obtain, after a just race or a loyal combat, its reward. On the basis of this tradition Thomas Arnold (1795-1842) cast the idea of the Christian gentlemen which, in its turn, had an influence on Charles Kingsley (1819-1857), sponsor of the Muscular Christianity movement that promoted the use of sport as a vehicle of evangelization. After the success of Thomas Hughes's (1822-1896) novel *Tom Brown's Schooldays* (1857), this movement spread throughout England and the United States, where YMCA stood out for its leading role in the regeneration of youth. All these initiatives were well known by Coubertin (1863-1937), who conferred an unequivocal religious dimension to the International Olympic Movement (re-established in 1896): the religion of the athletes.

No diem res de nou si destaquem la importància de les relacions entre l'esport i la religió. Com és ben sabut, l'esport grec estava impregnat d'una atmosfera mística i religiosa que es palesa en la dinàmica dels Jocs Olímpics i, no pas menys, en la poesia de Píndar.[2] De fet, es pot establir una correlació entre les pràctiques esportives i el panteó olímpic, de manera que la cultura jueva —tal com confirmen els llibres dels Macabeus—[3] es va enfrontar obertament a la civilització grega i, per consegüent, a l'educació del gimnàs. En efecte, no era possible que un jove arrelat a la tradició i a la fe d'Israel freqüentés el gimnàs perquè, a més de mostrar públicament el pacte de Déu amb el seu poble en evidenciar la circumcisió, es posava sota el reialme del politeisme pagà. Altrament, el cristianisme també es va manifestar contrari a la tradició esportiva clàssica, sobretot al món dels espectacles, de les curses del circ i de les lluites de gladiadors de l'amfiteatre perquè no eren més que manifestacions del dimoni que, a través de la *pompa diaboli*, temptava les bones consciències cristianes. Tant és així que quan l'Imperi romà es va convertir al cristianisme amb Teodosi es van suprimir —a la darreria del segle IV

2. Emilio Suárez de la Torre, «La experiencia religiosa del atleta olímpico», *Revista de Occidente*, núm. 134-135 (1992), p. 21-43; Emilio Suárez de la Torre, «Píndaro y la religión griega», *Cuadernos de Filología Clásica* (Universidad Complutense), núm. 3 (1994), p. 67-92; Earl Anderson, «La mystique athlétique chez les anciens grecs», *Europe*, núm. 806-807 (1996), p. 89-103; Francisco Rodríguez Adrados, «Mito, rito y deporte en Grecia», *Estudios Clásicos*, núm. 110 (1996), p. 7-31.

3. «De seguida, alguns del poble, amb gran interès, anaren a trobar el rei, el qual els donà permís per fer com els pagans. Edificaren immediatament un gimnàs a Jerusalem, a l'estil dels pagans, es feren dissimular la circumcisió, repudiaren el pacte sant i s'avingueren amb els pagans: ens prestarem a obrar el mal» (1M 1, p. 11-15).

de l'era cristiana— els Jocs Olímpics i altres manifestacions esportives que, certament, havien entrat feia anys en un estat de notable decadència.

## 1. Cristianisme i metàfores esportives

És ben conegut que les metàfores esportives apareixen sovint en els textos del cristianisme primitiu. La inculturació del missatge cristià s'esdevingué a través de les categories filosòfiques i dels recursos retòrics de l'hel·lenisme. Aquesta circumstància explica la quantitat de simbolismes, exemples i metàfores emprades pels apòstols —especialment, per Pau—, així com pels pares de l'Església i altres autors eclesiàstics. En aquest sentit s'ha presentat Pau com l'apòstol esportista que, a més d'introduir en el Nou Testament el lèxic esportiu de la seva època, apropava l'ètica de l'estadi a la moral de l'Evangeli.[4]

No hi ha dubte que Pau aprofità el concepte grec de *agon*, utilitzant-lo com a metàfora de la cursa i el combat espiritual. En conseqüència, l'ètica agonística de Pau trobarà en les figures del corredor a l'estadi i del púgil a l'arena del circ imatges per il·lustrar la vida cristiana. Per Pau, el món és un estadi; la vida, una cursa, una lluita i un pugilat; el cristià, un atleta; Crist, la meta, i el cel, una corona. És sobradament conegut el fet que, en la primera carta paulina als corintis, es patentitza la dimensió atlètica del cristianisme en elegir el corredor com a símbol del cristià: «No sabeu que l'estadi tots els corredors es llancen a la cursa, però només un s'emporta el premi?» (1Co 9, 24).

Aquest símil es farà, amb el temps, un lloc comú per a la literatura cristiana. Així, el cristià apareix com un autèntic atleta de Crist que obté, després de la justa cursa o del lleial combat, la seva recompensa. D'altra banda, el terme *atleta* s'aplicarà per extensió a tots aquells màrtirs cristians que testimoniaren amb la seva vida la condició cristiana, o es referirà —en el seu cas— a aquells cristians exemplars que mantingueren un dur combat contra el pecat i la temptació. En la segona epístola a Timoteu, Pau insisteix sobre aquest punt, portant a col·lació l'esperit agonístic que ha de presidir l'actuació de tot cristià: «He lliurat un bon combat, he acabat la cursa, he conservat la fe. I des d'ara tinc reservada la corona de la justícia que aquell dia em donarà en premi el Senyor, jutge just; i no sols a mi, sinó a tots els qui anhelen la seva manifestació» (2Tm 4, 7-8). Aquesta triple divisa paulina —«he lluitat el noble combat, he finalitzat la cursa, he mantingut la fe»— es convertirà, amb el pas del temps, en un dels elogis més preuats per designar la vida d'un perfecte cristià.

4. Alfonso Ortega, «El deporte, símbolo paulino de la paz», *Helmántica*, núm. III (1952), p. 127-133; Alfonso Ortega, «Metáforas del deporte griego en San Pablo», *Helmántica*, núm. XV (1964), p. 71-105.

A títol d'exemple, n'hi ha prou de recordar que aquesta fórmula apareix en l'encomiàstica *Vida de santa Macrina* de Gregori Nissè,[5] obra del segle IV, així com en l'*Epitafi de Paula* que Jeroni escrigué en la mort de santa Paula, i on consta expressament que «ella ha acabat la seva cursa, ha conservat la fe i ara frueix de la corona justament merescuda».[6] Al cap i a la fi, també el cristià havia de donar proves d'aquell esperit agonístic, competitiu i de superació de la cultura grega, que —mediatitzat ara per la idea de la lluita ascètica— hauria de presidir tots aquells combats orientats a aconseguir l'autèntica i veritable victòria: la vida eterna.

Al marge de la similitud entre el cristià i l'atleta, el cristianisme també es va servir de la metàfora del soldat romà per tal d'afaiçonar una imatge de lluita, sofriment i sacrifici. Efectivament, a través de la influència paulina, la idea de *combat* també es va convertir en un referent de la literatura patrística que aconsella una ascètica militant. Tant és així que les metàfores esportives sobre la lluita ascètica, iniciades per Pau, serviran perquè Agustí d'Hipona en el seu *De agone christiano* presenti la vida cristiana com un combat contra el diable. Efectivament, en la lluita cristiana contra Satan, aquest troba un aliat en el món perquè el dimoni, el món i la carn constitueixen una conjunció malèfica, difícil de combatre. Justament per això, el combat cristià es dirigeix contra el culte al diable i els seus àngels, és a dir, contra la *pompa diaboli* —expressió encunyada per Tertul·lià en el segle II dC—, que no és altra cosa que l'espectacle de les curses eqüestres del circ i dels combats de gladiadors de l'amfiteatre que propiciava el culte a l'emperador. No debades les curses del circ i els combats de gladiadors anaven precedits de la pompa en la qual es manifestaven els costums més antics que presidien els sacrificis.

Així, doncs, en renunciar a la *pompa diaboli* el cristià s'esmuny de la tirania del dimoni abandonant l'exèrcit de Satan i enrolant-se en el de Crist. Es pot afegir que aquesta imatge del cristià com a soldat de Crist —*miles Christi*— es va mantenir al llarg de l'edat mitjana a través de la cavalleria, per bé que el Renaixement a l'empara d'una nova espiritualitat va mantenir la idea del cristià com a membre de l'exèrcit de Crist, segons recull Erasme en el seu *Enchiridion militis christiani* (1515). Per aquests viaranys, aquesta imatge —que també va quedar reflectida en *El Cortesà* de Baltasar de Castiglione (1518)— va arribar a les portes de la modernitat gràcies també a la figura del *gentleman*, això és, d'aquell gentil home que d'acord amb la tradició cavalleresca se singularitza pel culte a l'honor.[7]

5. Gregori de Nissa, *Vida de Macrina*, núm. 19, p. 25-40.

6. Jeroni, *Carta CVIII*, p. 22.

7. S. M. Girouard, *The return to Camelot: Chivalry and the English Gentleman*, New Haven, Yale University Press, 1981.

## 2. Thomas Arnold i la idea del *christian gentleman*

És sabut que en la reforma de la pedagogia de les *public schools* angleses iniciada per Thomas Arnold (1795-1842) constitueix una fita cabdal en la història de la pedagogia contemporània.[8] En efecte, l'any 1828, a l'edat de trenta-tres anys, Arnold va accedir a la direcció (*headmaster*) de l'escola de Rubgy, on va romandre fins a la seva mort. Justament, per alguns crítics —això explicava M. B. Cossío des de la seva Càtedra de Pedagogia a Madrid— el moment més important de la pedagogia més recent cal cercar-lo el dia que Arnold es va treure la jaqueta i es va posar a jugar amb els seus deixebles. Amb independència de l'exactitud d'aquesta anècdota, el cert és que Arnold va impulsar una sèrie de reformes que més endavant adaptarien moltes escoles secundàries angleses.[9]

Ben mirat, per la pedagogia arnoldiana l'escola havia de ser un espai on l'educació cristiana fos la base de l'educació que havia de rebre el *gentleman*, això és, allò que quedava de la tradició cavalleresca medieval i que l'època victoriana va actualitzar de bell nou.[10] D'alguna manera, la fórmula pedagògica propugnada per Thomas Arnold es pot resumir en l'expressió del *christian gentleman* o, el que és el mateix, d'un cavaller cristià que s'ha d'assemblar en allò essencial a la figura de l'atleta grec de l'època clàssica. Ara bé, en la seva adaptació a la societat victoriana del segle XIX, aquest cavaller cristià s'havia de reflectir en la figura del professional liberal que havia d'actuar moralment d'una manera recta i ponderada.[11] Per

8. «Las *public schools*, muy privadas a pesar de su nombre, las universidades tradicionales —Oxford, Cambridge—, servían sobre todo como residencias de ocio para los jóvenes ricos, a los que se daba, todo lo más, un barniz de latín y griego que les servía de distintivo de clase frente al vulgo» (*El mundo inglés: siglos XVIII y XIX: Introducción, selección de los textos y traducción de José María Valverde*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1994, p. 16).

9. A. S. Almeida Aguiar, «Les Public Schools i la reforma educativa de Thomas Arnold (1828-1842)», *Temps d'Educació*, núm. 27 (segon semestre 2002 - primer semestre 2003), p. 305-329.

10. Amb tot, l'any 1909 —poc abans de la Setmana Tràgica— Eugeni d'Ors va glossar des de les pàgines de *La Veu de Catalunya* la idea del *gentleman*, que, al seu entendre, representava el que quedava de la vella tradició medieval cavalleresca. D'Ors insisteix en la importància de l'educació moral del *gentleman* atès que «no té tant valor instruir una intel·ligència com construir una ànima» (E. d'Ors, *Glossari*, Barcelona, Edicions 62, 1982, p. 86).

11. La defensa d'aquesta educació liberal —apropiada a la tradició del *gentleman*— serà assumida pel cardenal John Newman (1801-1890), que també es manifesta a favor d'un cavaller culte i religiós (ara catòlic) que sàpiga distanciar-se de l'especialització que comporta la mera utilitat tècnica. Igual que Arnold, amb qui va coincidir quan ambdós eren *fellows* a l'Oriel College d'Oxford, Newman defensa —sobretot en la seva idea d'Universitat (1852)— el primat del saber humanista en una clara aposta a favor de l'educació liberal, actitud que contrasta amb l'utilitarisme defensat en aquella època. S'ha de recordar que abans de la seva conversió al catolicisme, Newman havia promogut a través del moviment d'Oxford el renaixement de l'església anglicana. «La educación liberal no hace al cristiano ni al católico, sino al

això els seus objectius pedagògics se centraven a assolir, en primer lloc, els principis religiosos i morals propis d'un autèntic cristià, perquè aquesta és la finalitat prioritària de l'educació que així s'imposava a la instrucció.[12] En conseqüència, s'havia de propiciar una veritable conducta cavalleresca, fins al punt que resten en un lloc secundari les habilitats intel·lectuals que també són necessàries per a la vida.

La tasca que va fer Arnold a Rugby és avui coneguda —a més del que ell mateix va publicar a manera de cartes i sermons— per la descripció que en va fer Thomas Hughes. Aquesta descripció és la que motiva que avui alguns vegin Thomas Arnold com un inspirador dels ideals del moviment Muscular Christianity, ja que en la seva novel·la *Tom Brown's Schooldays* (1857) —que uns anys després es va traduir al francès— es parla de la importància que el rugbi o el criquet tenien en l'educació dels alumnes que assistien a aquella escola.[13] De fet, la difusió de les idees pedagògiques d'Arnold es deu a l'èxit de la novel·la de Thomas Hughes, un veritable *old boy* que havia estat col·legial a Rugby i que es va vincular al socialisme cristià de Charles Kingsley, aspectes que veurem més endavant.[14]

---

caballero. Es bueno ser un caballero, como es bueno también poseer un intelecto cultivado, un gusto exquisito, una mente sencilla, equilibrada y desapasionada, y un comportamiento noble y cortés en los asuntos de la vida» (J. H. Newman, *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, Pamplona, Eunsa, 1996, p. 140).

12. «Consideremos lo que es una educación religiosa en el verdadero sentido de la palabra: no es otra cosa que preparar a nuestros hijos para la vida eterna; que hacerles conocer y amar a Dios y conocer y aborrecer el mal; que amoldar todas las partes de nuestra naturaleza a los mismos fines que Dios les asignó; que enseñar a nuestras inteligencias a conocer la verdad suprema y a nuestros afectos a amar el bien supremo» (T. Arnold, *Ensayos sobre educación*, Madrid, Espasa-Calpe, 1920, p. 74).

13. Th. Hughes, *Tom Brown's Schooldays*, Oxford, Oxford University Press, 1989, col·l. «World's Classics». Hi ha una versió castellana, que hem utilitzat en aquest treball. La versió francesa aparegué l'any 1875 amb el títol de *Journal de Jeunesse*, versió que va llegir Coubertin quan tenia tretze anys. És sabut que a Rugby, sota la direcció de Thomas Arnold, es van desenvolupar els esports col·lectius, mentre que altres escoles més distingides (Eton, Winchester, Harrow) van optar per pràctiques esportives més individuals. Per extensió, els reformadors socials de l'època victoriana van optar també pels esports col·lectius: «Fueron los deportes de equipo los que, por estos últimos motivos, merecieron una mayor atención de reformadores y pedagogos, quienes dieron unas reglas de juego que sirvieron para delimitar las características de cada deporte y para definir el comportamiento deportivo de sus participantes» (E. Canales, *La Inglaterra victoriana*, Madrid, Akal, 1999, p. 209).

14. En aquesta novel·la l'autor identifica Thomas Arnold amb la figura del doctor. En un determinat moment, un dels professors de l'escola exclama: «Y en punto a gobernar ¡vaya un ejemplo que constituye el Doctor! Tal vez sea el nuestro el único rincón del Imperio británico que esté sabia y enérgicamente gobernado. Cada día me alegro más de haber venido aquí para trabajar bajo su mando» (T. Hughes, *Tomás Brown en la escuela*, vol. II, Madrid, Calpe, 1923, p. 167). Sobre la figura de Thomas Arnold, vegeu M. McCrum, *Thomas Arnold Head Master: A reassessment*, Oxford, Oxford University Press, 1989.

Tot i això, hi ha autors que consideren que Hughes va exagerar la importància de l'esport en la pedagogia arnoldiana, de manera que per alguns avui es té una idea equivocada del paper que l'educació física ocupa en la seva pedagogia. Així per exemple, J. C. Smith considera que Thomas Arnold «va intentar que els seus alumnes desenvolupessin els valors de disciplina, justícia o el coratge, però aquestes virtuts no són les mateixes que les que, amb aquest mateix nom, es desenvolupen en els esports d'equip. Arnold no tenia una teoria específica de l'esport; valorava l'exercici, però no necessàriament en forma d'esport».[15] Tanmateix, la instrucció religiosa —un dels punts centrals del moviment evangèlic que es va produir durant les primeres dècades del segle XIX contra la somnolència de l'anglicanisme del segle XVIII, que va assistir a la irrupció del metodisme de John Wesley— constitueix la clau de volta del sistema que Thomas Arnold va instaurar a Rugby, tal com assenyala Artur Penrhyn Stanley, el primer biògraf i antic alumne del pedagog anglès que va escriure *The Life and Correspondance of Dr. Arnold* (1844).[16] Així, s'ha de dir que l'època victoriana es caracteritza per un clar esforç de recristianització de la societat, que es manifesta, per exemple, en una febre per la construcció d'esglésies: entre 1800 i 1851 es van aixecar 10.529 nous temples.

Sigui el que es vulgui, el cert és que a més de defensar el paper educatiu de les llengües clàssiques —sobretot del llatí sense oblidar emperò el grec—[17] Arnold va transformar el sistema educatiu dels joves que concorrien a la seva escola, que era en realitat un internat. Abans de la seva reforma dominava una situació perversa, ja que eren freqüents pràctiques com les apostes, la beguda, els jocs cruents i la violència, que, al seu torn, provocaven que els educadors s'excedissin en els càstigs corporals, situació que tot i els canvis introduïts es va perllongar fins ben

15. J. C. Smith, *Rugby and the Myth of Dr Arnold* (en línia), <http://www.rugbyschool.net/history/dr_arnold.htm> (consulta: 15 juny 2004).

16. Sobre aquest punt, vegeu A. Jumeau, *L'Angleterre victorienne: Documents de civilisation britannique du XIX siècle*, París, PUF, 2001, p. 118-120.

17. És obvi que el deixant neoclàssic també va arribar fins al col·legi de Rugby, atès que Arnold va defensar l'ús dels clàssics perquè al seu parer era més important estudiar la història de Grècia i de Roma que no pas la d'Anglaterra i França. Així, doncs, a Rubgy dominava un ensenyament basat en el coneixement de la cultura clàssica i la pràctica de l'esport amb visió d'aconseguir una formació liberal —que consegüentment restava al marge de qualsevol criteri d'utilitat pràctica— dels joves que havien de portar les regnes de l'Imperi britànic. S'ha dit que el llatí i el grec de les *public schools* feien referència a un classicisme idealitzat a través d'un mite que afaiçonava la imatge onírica d'un món idíl·lic, amb cossos perfectes sota un sol perpetu. En una carta enviada al *Quarterly Journal of Education* (1834-1835) sobre l'ús dels clàssics a Rugby escriu: «Aristóteles y Platón, y Tucídides y Cicerón y Tácito son llamados muy falsamente escritores antiguos; realmente son nuestros propios compatriotas y coetáneos [...]» (T. Arnold, *Ensayos sobre educación*, Madrid, Espasa-Calpe, 1920, p. 30).

entrat el segle XX.[18] A això cal afegir que en les *public schools* els alumnes perpetuaven, de generació en generació, una pràctica com el *fagging* (govern mutu), a través del qual els alumnes més grans dominaven —atès que tot alumne havia de pagar la seva contribució com a servidor i criat (*fag*)— els seus companys més joves.[19]

Enfront d'aquesta lamentable rutina, que provocava molts excessos, Thomas Arnold —que estava convençut que l'escola no podia esdevenir un correccional— determinà reformar el sistema pedagògic del col·legi de Rugby amb la pràctica de l'esport per tal de posar fi a l'anarquia, al desordre i a la tirania del servilisme domèstic. Així es van introduir els esports, que si bé a Rugby van tenir un caràcter col·lectiu i democràtic (criquet, futbol-rugbi, futbol-associació) a d'altres *public schools* (Eton, Harrow, Winchester) van mantenir un tarannà individual i aristocràtic. Ara bé, aquest tarannà pedagògic va merèixer la confiança de la burgesia, que aceptà sense reserves aquest tipus d'educació liberal i elitista, encara que va imposar els seus valors: moralitat, ordre, responsabilitat personal, treball, esforç, etc. D'alguna manera, Arnold actualitzà l'educació del *christian gentleman*, això és, d'un cavaller cristià sobre la base d'un sentit liberal i purità de manera que, sense negligir l'educació intel·lectual, va potenciar la formació moral. De fet, els deixebles de Thomas Arnold —de C. J. Vaugham a Harrow— van contribuir a estendre la reforma de les *public schools*, encara que algunes van mantenir durant dècades certes pràctiques bàrbares com l'ús indiscriminat del càstig corporal, cosa que va sobtar als viatgers —sobretot francesos— que s'apropaven a Anglaterra per conèixer el seu sistema educatiu.

En un context dominat per l'evolucionisme, segons el qual la lluita és la llei primordial de la vida, és lògic que Arnold destaqués la importància de l'esport en la vida col·legial per tal de contribuir al desenvolupament de la personalitat in-

18. El càstig corporal fou una pràctica comuna en les *public schools* —sobretot a Eton— al llarg de tot el segle XIX. Comunament s'aplicaven un seguit d'assots amb branques de bedoll a les natges dels alumnes, fins al punt que tal pràctica —pública en més d'una ocasió— va generar un cert gust per la flagel·lació que els francesos van anomenar *vici anglès*. Amb relació a aquest sòrdid assumpte, vegeu I. GIBSON, *El vicio inglés*, Barcelona, Planeta, 1980.

19. Arnold —que va experimentar el sistema de correccions en la seva etapa d'alumne a Winchester— va assumir el tema dels càstigs corporals i del govern mutu (*flogging and fagging*) en una carta dirigida l'any 1835 al *Journal of Education*. Arnold admet l'ús del càstig corporal i, fins i tot, dóna suport al sistema del govern mutu, tot i que reconeix errors greus en la seva aplicació. Ben mirat, el que defensa és el sentit pedagògic d'aquestes pràctiques, en particular, del govern mutu. Arnold no és partidari —tot i reconèixer els excessos que es cometen— de la seva abolició, sinó de la seva reforma. De fet, el que Arnold proposarà serà la regulació, la canalització i el foment d'aquesta tradició a través de la pràctica esportiva. Per exemple, la recollida de les pilotes de criquet pot ser un exemple del govern mutu que els nois de les classes superiors imposen als seus companys més petits.

dividual, el sentit de la responsabilitat, la formació del caràcter, l'esperit de sacrifici, la capacitat de lideratge, el foment de la solidaritat entre els companys i l'atenció de l'educació física a través de l'esport. En darrera instància, se cercava l'autogovern (*self-government*) de l'alumne, que, en el procés de fer-se a si mateix (*self made man*), trobava en els camps de joc una bona ocasió per palesar la seva excel·lència personal a través del joc net (*fair play*), la cooperació entre els companys i el respecte als adversaris. Si les coses són així es pot dir que l'educació del *gentleman* s'assemblava a la de l'atleta grec, per la qual cosa es rehabilitava una pedagogia que havia d'incidir sobre totes les reformes educatives del segle XIX i, molt especialment, sobre els viatgers d'arreu del món que van visitar els establiments pedagògics anglesos. En aquest sentit, és obvi que l'anglofília pedagògica es va estendre arreu i aviat va arribar a l'Europa continental fins a l'extrem que els valors i principis de la pedagogia arnoldiana van influir sobre Coubertin, que, després de descobrir l'educació anglesa, va realitzar diversos viatges a Anglaterra per tal d'estudiar-ne el sistema educatiu, el qual va donar a conèixer en diferents llibres (*L'éducation anglaise*, 1888; *L'éducation anglaise en France*, 1889) i als Estats Units (*Les universités transatlantiques*, 1890), on va conèixer pedagogs com W. D. William Sloane.[20]

## 3. Charles Kingsley i el moviment Muscular Christianity

La biografia de Charles Kingsley (1819-1875) diu que va néixer a Holne (Anglaterra) i que després de passar per diferents escoles es va traslladar a Londres l'any 1836, amb la seva família. Allà va ingressar al King's College i més endavant a Cambridge, on es va llicenciar. Una vegada finalitzats els estudis va ser ordenat diaca, i es va convertir tot seguit en ajudant del capellà d'Eversley. Kingsley, influït per l'obra de Frederick Denison Maurice —que en la seva obra *The Kingdom of Christ* (1838) plantejava que la religió no podia restar al marge de les qüestions socials i

20. A això cal afegir el costum de la burgesia catalana d'enviar llurs fills a estudiar als col·legis britànics, on van conèixer la pràctica dels esports que, més tard, van importar a Catalunya —així va succeir, per exemple, amb el futbol, l'hoquei herba o el rugbi—, on van sorgir diversos clubs inspirats en els jocs col·legials britànics. Sigui com sigui, tampoc no podem oblidar els esforços que es van fer des de la Institución Libre de Enseñanza —fundada l'any 1876 a Madrid per Francisco Giner de los Ríos— per tal de divulgar un ideari pedagògic renovador que té molt a veure amb la reforma iniciada per Arnold a Anglaterra i que també contribuí a divulgar l'ideari olímpic. Després de la Primera Guerra Mundial encara perdurava aquesta anglofília pedagògica iniciada amb la reforma de les *public schools* i continuada pel moviment de l'Escola Nova (Bedales), tal com confirma l'aparició del llibre de José Castillejo *La educación en Inglaterra* (Madrid, La Lectura, 1919).

polítiques—,[21] va treballar per millorar les condicions de vida dels seus feligresos. Aquesta preocupació per les condicions de vida de la classe treballadora va ser una constant durant la seva vida, preocupació que a la llarga generaria l'aparició del moviment Christian Socialism, que aspira a fer realitat el missatge de l'Evangeli perquè qualsevol persona que reconegui el principi de cooperació com un principi més sòlid que el de competició podrà tenir l'honor de ser reconegut com a socialista.

Pel que a la fa a la creació literària, s'ha de dir que la seva novel·la *Yeast*, publicada el 1848 en una revista i editada el 1851 en forma de llibre, va significar el seu primer èxit, encara que abans havien aparegut alguns treballs seus, que no havien assolit gaire reconeixement. En aquesta obra s'hi reflecteixen les preocupacions de Kingsley en relació amb les condicions de vida de les famílies rurals angleses. Mentrestant, la seva tasca d'activista polític, preocupat per les condicions de vida dels seus conciutadans, era cada cop més reconeguda.

L'any 1848 fundà, juntament amb F. D. Maurice i Thomas Hughes, sense oblidar la presència d'altres persones com J. M. Forbes Ludlow,[22] el moviment Christian Socialism, que tenia com a objectiu millorar les condicions socials de les fa-

21. John Frederick Denison Maurice (1805-1872), a banda del seu posicionament teològic basat en la idea del regne de Crist a la Terra, es va manifestar moltes vegades contra l'individualisme i l'egoisme, signes del capitalisme més competitiu. A més, estimava que la política i la religió eren dos àmbits relacionats i que l'església anglicana havia d'implicar-se en les qüestions socials. També va participar activament en dues iniciatives pedagògiques reformistes realitzades a Londres, en concret, en el Queen's College per a l'educació de les dones (1848) i en el Working Men's College (1854). En consonància amb l'ideari social del Christian Socialism, es pretenia estendre l'educació entre la classe treballadora, en una acció que anticipa el moviment de l'extensió universitària que va quallar a Anglaterra durant el darrer terç del segle XIX. D'aquí que el moviment Christian Socialism assolís un tremp reformista en el sentit que va confiar en l'educació com a motor de canvi social, bo i restant al marge d'actituds radicals i revolucionàries. Ben mirat, els socialistes cristians van promoure les idees cooperatives de Robert Owen i van suggerir la distribució dels beneficis com a mecanisme de millora de la classe obrera en un intent de configurar una societat més justa, això és, veritablement cristiana. S'ha d'afegir que aquest ideari a favor de l'educació dels treballadors també va ser assumit per Coubertin en defensar l'extensió de les universitats obreres.

22. J. Malcolm Forbes Ludlow (1821-1911) fou un reformador social que va participar activament en els inicis del Christian Socialism i que va intervenir en el Working Men's College, fundat per Thomas Hughes juntament amb Charles Kingsley per tal de promoure l'educació a les classes treballadores. En aquesta institució van posar a la pràctica les seves teories referides a l'esport i l'activitat física com un element per contribuir a la formació de les persones. És per això que Thomas Hughes fou l'encarregat de dirigir totes les activitats esportives que es feien en aquesta institució —els *working mens's colleges* que es van estendre pels diferents barris de Londres—, que havien seguit la tradició dels Mechanic's Institutes de començament del segle XIX. Amb un tarannà reformista, aquests centres oferien biblioteques, laboratoris, grups de debat i classes nocturnes per a la formació obrera, tot i que amb el pas del temps van acollir empleats de les classes mitjanes.

mílies treballadores.[23] Durant els anys que aquest moviment va romandre en activitat, Kingsley publica —amb el pseudònim de *Parson Lot*— alguns articles d'aquesta temàtica en els diaris que aquest moviment va editar: *Politics of the People* (1848-1849) i *The Christian Socialist* (1850-1851). Les preocupacions socials també es veuen reflectides en la seva obra de tarannà autobiogràfic *Alton Locke, tailor and poet: An Autobiography* (1850), on denuncia la precarietat de les condicions laborals i sanitàries i la injustícia que patien els agricultors i els treballadors de la indústria tèxtil.[24] A partir de la dissolució del Christian Socialism, l'any 1852, la temàtica de les obres de Kingsley —que comparteix amb Lewis Carroll el primer pla de la literatura infantil anglesa— s'amplia i durant un cert temps Kingsley se centra més en la novel·la històrica, per exemple, *Hypatia: New Foes with an Old Face* (1853), o en el camp de la novel·la juvenil, on va destacar fins al punt que les seves obres encara es reediten actualment.

El 1855 va ser un any productiu per a Kingsley, ja que va publicar *Westward Ho!*, on narra la lluita entre Anglaterra i Espanya, criticant la decadència del catolicisme enfront del protestantisme. També s'editen dos llibres dirigits al públic infantil: *The Heroes: Greek Fairy Tales for My Children* i *Glaucus: The Wonders of the Shore*.[25] En el cas d'aquest últim, s'hi pot comprovar l'entusiasme que sentia Kingsley cap

23. Val a dir que Charles Kingsley, Tomas Hughes i F. D. Maurice van tirar endavant el projecte del Christian Socialism després que la Cambra dels Comuns rebutgés aquell mateix any (1848) les demandes del cartisme —moviment reformista anglès promogut per les classes populars entre el 1837 i el 1848— que eren avalades per un gran nombre de signatures i que demanaven la reforma del parlament, sense oblidar un seguit de millores econòmiques i socials. De fet, dins del moviment del cartisme es distingeixen dues estratègies contraposades: la primera apel·lava a la força moral del moviment, mentre que a partir de 1839 es va desenvolupar l'estratègia de la força física. La repressió política dels governants i la lenta millora de les condicions socials dels treballadors van determinar la desaparició del cartisme a partir de 1848, per bé que entre les seves contribucions cal destacar l'elaboració d'una cultura obrera pròpia, l'interès pels afers socials, l'organització d'un incipient sindicalisme amb mítings i manifestacions públiques, sense perdre de vista el protagonisme que anaven agafant les dones.

24. És sabut que l'autobiografia era un recurs de la literatura del segle XIX emprat sovint per autors de caràcter popular amb escassa capacitat creativa. De fet, aquest tipus d'autors —entre els quals es troba Charles Kingsley— volien prevenir la classe treballadora dels perills de l'ociositat, de la beguda i de la violència. Es tractava d'escriure històries exemplars que recollissin conversions a la fe cristiana presentades a manera de canvis radicals en la vida d'unes persones que, gràcies a la guia dels pastors religiosos, naixien a una nova vida allunyada del pecat. Tot i això, i segons sembla, *Alton Locke* recull la vida de Thomas Cooper, que va escriure la seva autobiografia l'any 1872. Kingsley es va basar en aquesta història per escriure una narració que, a més d'inspirar-se en fets reals, volia ser una alternativa reformista al moviment del cartisme que després de 1848 va tenir un caràcter residual.

25. El primer d'aquests contes s'ha traduït al castellà amb el títol de «Cuentos de hadas griegos: Los héroes», obra que Kingsley va dedicar als seus tres fills Rose, Maurice i Mary. L'autor recrea tres històries de la mitologia grega —Perseu, els Argonautes i Teseu—, amb la intenció de fer participar la joven-

a les teories darwinianes, atès que defensava que eren conciliables amb l'ensenyança de la religió. Arran de la publicació de la seva novel·la, *Two Years Ago* (1857), es va publicar una crítica en el *Saturday Review* (21 de febrer de 1857) on va aparèixer per primera vegada l'expressió «Muscular Christianity». Si bé Kingsley era contrari al seu ús, finalment la fórmula va guanyar adeptes i va acabar per imposar-se en el món anglosaxó, i constituí un concepte cabdal de l'univers mental victorià.[26]

En qualsevol cas, s'ha de dir que Kingsley sí que era un defensor acèrrim dels ideals implícits d'aquest moviment que, al cap i a la fi, no volia altra cosa que contribuir a la cristianització d'una societat que es trobava assetjada per la pèrdua dels valors religiosos. Ben mirat, el que perseguia Charles Kingsley no era altra cosa que proposar espais d'oci per a la classe obrera a manera d'alternativa als *pubs* per aturar la proliferació de l'hàbit de la beguda. Un cop establert això, no és debades dir que Kingsley —fidel als principis moralitzadors de la societat victoriana— va defensar un ideari que es pot resumir en aquest principi: «La importància de la força, l'energia i l'educació física per complaure Déu. L'activitat física d'un mateix ha de servir de complement a la seva espiritualitat.»[27]

Per tant, queda clar que els orígens de l'expressió «Muscular Christianity» es troben a la segona meitat del segle XIX a l'Anglaterra victoriana.[28] Entre els trets definitoris d'aquest moviment s'assenyalen els següents: noblesa (*manliness*), moralitat, joc net (*fair play*), salut i patriotisme, aspectes que constitueixen el nucli

---

tut dels valors de la tradició clàssica. Kingsley justifica la importància de la cultura grega —al cap i a la fi el Nou Testament fou escrit en grec— per la seva capacitat d'aprendre, tot i que eren pagans. Els herois grecs han de ser llegits —tal com ho fa Kingsley— des de la perspectiva cristiana: «Así es siempre, hijos míos, y así será hasta el fin de los tiempos. Tanto en el caso de estos griegos de la antigüedad como en el nuestro, toda fuerza y toda virtud proceden de Dios. Pero, si los hombres se vuelven orgullosos y obstinados, y emplean mal los dones de Dios, éste permite que sigan sus propios caminos y caigan lastimosamente, a fin de que la gloria sea sólo para Él» (Ch. KINGSLEY, *Cuentos de hadas griegos: Los héroes*. Barcelona, 1987, p. 182, edició a cura de J. J. de Olañeta).

26. Existeix una àmplia bibliografia sobre aquest punt, d'entre la qual citem les referències següents: B. COLLOMS, *Charles Kingsley: The Lion of Eversley*, Londres, Duckworth Co., 1975; D. E. HALL (ed.), *Muscular Christianity: Embodying the Victorian Age*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994; N. VANCE, *The Sinews of the Spirit: The Ideal of Christian Manliness in Victorian Literature and Religious Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

27. Vegeu <http://www.2.bc.edu/~rappleb/kingsley> (consulta: 15 maig 2004).

28. L'expressió «Christianity» forma part de l'univers mental de l'època victoriana, tal com recullen els llibres d'història: «Es con razón, pues, que los más lúcidos se inquietan por la descristianización práctica de las masas, principalmente en la Iglesia establecida, pero se sostiene que la sociedad se identifica con el término *Christianity*, y de hecho la religión ocupa un lugar privilegiado en la vida privada y pública» (F. BÉDARIDA, *La era victoriana*, Barcelona, Oikos-Tau, 1988, p. 33).

central del cristianisme evangèlic que es va desenvolupar extraordinàriament al segle XIX a Anglaterra i, sobretot, als Estats Units, que mercès a l'emigració es va convertir en terra de missió evangèlica. Fet i fet, la denominació «Muscular Christianity» pot ser definida com «el compromís cristià amb la salut i l'homenia».[29] En realitat, Puttney defensa que els orígens d'aquest moviment es poden trobar al Nou Testament. Per altra banda, hi ha autors com Mathisen que consideren que aquest ideal prové de la fórmula clàssica sintetitzada en l'aforisme de Juvenal «mens sana in corpore sano».[30]

En realitat, ambdós antecedents —el component evangèlic i el referent clàssic— són del tot conciliables perquè, al capdavall, el cristià es perfila a manera d'un veritable atleta de Crist. Tant és així que Tony Ladd i James A. Mathissen donen la següent definició: «In this context, the calls by muscular Christians to manliness, character development, and healthful living occurred within the framework of an evangelical Protestant ethos called for personal salvation as well as development.»[31]

Mentrestant, la popularitat de Kingsley augmentava fins al punt que fou nomenat capellà de la reina Victòria i tutor del príncep de Gales. L'any 1861 va ocupar una plaça de professor d'història moderna a Cambridge. Dos anys després, Kingsley va escriure la que es considera la seva obra mestra, *The Water-Babies*,[32] en la qual es recullen alguns dels temes més comuns de la seva obra: les condicions de treball dels pobres, l'educació, la higiene i la teoria de l'evolució. Més endavant —l'any 1866— publicà *Hereward the Wake, «Last of English»*, novel·la històrica on Kingsley remarca, una vegada més, la superioritat protestant anglosaxona sobre el catolicisme romà. Aquesta novel·la va provocar l'enfrontament amb membres de l'església catòlica d'Anglaterra, sobretot amb el cardenal Newman, i suscità una polèmica que es recull en diferents articles publicats per ambdós autors. El 1869, després de renunciar a la docència a Cambridge, va ser designat canonge de Ches-

29. C. PUTNEY, «Muscular Christianity», a *The encyclopedia of informal education* (en línia), <http://www.infed.org/christian education/muscular_christianity.htm> (consulta: 15 maig 2004).

30. J. MATHISEN, «Religion and Sport in Christian Colleges» (en línia), <http://www.goodnewssports.com/support/article/ art008.html> (consulta: 15 maig 2004).

31. T. LADD i J. A. MATHISEN, *Muscular Christianity: Evangelical Protestants and the Development of American Sport*, Grand Rapids (Michigan), BridgePoint Books, 1999, p. 21.

32. Aquesta obra gaudeix d'un gran èxit fins al punt que s'ha editat recentment en castellà: *Los niños del agua*, Barcelona, Obelisco, 2002. El llibre fou dedicat al seu fill Grenville Arthur i narra la història d'un escura-xemeneies anomenat Tom, que després d'un seguit de peripècies (manca d'educació, falta d'higiene, maltractaments, etc.) pot escapolir-se de la crueltat del seu patró per descobrir un lloc de pau i tranquil·litat sota l'aigua. Aquesta clàssica novel·la infantil —un veritable conte de fades— insisteix en els temes preferits de Charles Kingsley: l'explotació laboral dels pobres, la manca d'higiene, la contaminació dels rius i la teoria de l'evolució, bo i contraposant la bondat del món aquàtic (on viuen els nens de l'aigua) amb la cruesa del món terrestre (on habiten els nens de la Terra).

ter. Fou llavors quan Kingsley va emprendre diferents viatges que el van dur primer a les Antilles i, més endavant, als Estats Units, justament quan el moviment Christian Socialism havia entrat en un cert declivi.[33] D'aquest últim viatge va regressar en un precari estat de salut que li va causar la mort l'any 1875.

A la vista del que diem, no hi ha dubte que Charles Kingsley és un dels escriptors anglesos més prolífics de l'època victoriana, que trobà en l'Exposició Universal de Londres de 1851 —amb el gran Palau de Cristall, símbol de l'apoteosi victoriana—[34] un magnífic aparador de les seves excel·lències: desenvolupament econòmic, industrialització, extensió del ferrocarril, domini marítim, predomini britànic en el món (*pax britannica*), extensió de les colònies i una moral puritana preocupada per una religiositat exterior que sovint constituïa una porta oberta a la hipocresia.[35]

Comptat i debatut, l'època victoriana, amb la seva moral convencional i puritana, correspon al regnat de la reina Victòria I (1837-1901), per bé que sovint s'hi inclou també el període següent, fins a la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Al marge de la seva cronologia —sovint es distingeix durant l'era victoriana tres etapes o períodes ben característics—,[36] s'ha de dir que en línies generals propicià l'aparició de moviments crítics amb la societat industrial, posicions que tenen en la literatura de Dickens un inequívoc punt de referència. Ara bé, contràriament al

33. Després d'uns inicis prometedors en la dècada dels cinquanta del segle XIX, el moviment Christian Socialism va entrar en una fase de crisi, tot i que partir de 1880 es va produir una revifalla que va aplegar distints col·lectius (quàquers, catòlics, la Unió Social Cristiana, etc.).

34. L'Exposició Universal de Londres es va inaugurar l'1 de maig de 1851 i va restar oberta fins al dia 11 d'octubre d'aquell mateix any. De fet, l'Exposició fou un triomf personal del príncep Albert (1819-1861), espòs de la reina Victòria, que era un apassionat dels invents i estava convençut que el certamen contribuiria que la humanitat marxés cap a la seva unitat en una mena de festival que volia agermanar totes les nacions. La reina Victòria va deixar constància de la inauguració de l'Exposició en el seu diari personal corresponent al dia 1 de maig de 1851, on reflecteix el desig del seu marit de «uniting the industry and art of all nations of the earth».

35. A tall d'il·lustració reproduïm la descripció de la moral victoriana següent: «No se trataba sólo de un exceso de celo religioso, sino de un culto casi laico a normas y principios que rechazaban cualquier muestra de descontrol o de simple placer, en aras del beneficio material y espiritual. Los niños y niñas se forjaban en una disciplina escolar absurdamente cruel, los jóvenes eran permanentemente vigilados y juzgados por los mayores, que a su vez debían practicar (o fingir) un acatamiento total a las normas al uso, desde en la vida familiar hasta en la forma de vestir. Nada podía desmadrarse, porque todo estaba establecido» (P. TOURNIER, *Londres. Las claves de su historia*, Barcelona, Ma Non Troppo, 2001, p. 133-134).

36. Comunament, en l'era victoriana es distingeixen tres fases: 1) el primer període (*early-Victorian*) comprèn de 1837 a 1850 i assisteix a la consolidació de la societat industrial, bo i separant-se de la tradició anterior, de caire aristocràtic; 2) el segon període (*mid-Victorian*) abraça de l'any 1850 al 1875 i correspon a la consolidació de la societat burgesa; 3) finalment, el darrer període (*late-Victorian*) s'inicia a final de la dècada dels anys setanta del segle XIX, es desenvolupa enmig d'una crisi generalitzada que fineix amb la guerra dels bòers (1899-1902), en un moment històric en què Alemanya i els Estats Units assetjaven l'hegemonia britànica.

que sovint es pensa, l'època victoriana fou una etapa de canvis i crisi de valors que, sota la influència dels moderns corrents del pensament, va ser procliu a les manifestacions d'agnosticisme i d'ateisme religiós. Justament fou Thomas Henry Huxley (1825-1895) —naturalista defensor de l'evolucionisme— qui va encunyar el terme *agnosticisme* per descriure un estat d'ànim que considera que no és possible pronunciar-se sobre si Déu existeix o no.[37]

Si John Ruskin defensava un retorn als valors medievals i William Morris una utopia estètica que volia recuperar el prestigi del treball artesanal, els diferents moviments cristians van generar distintes alternatives, entre les quals hem de situar el moviment Muscular Christianity, que, al capdavall, no pretenia res més que contribuir a la *recristianització* d'una societat formalment puritana però que experimentava tots els mals que es derivaven d'una descontrolada modernització industrial i social. Ben mirat, la societat victoriana constituïa —per dir-ho a la manera de Chesterton— una societat paradoxal, atès que el progrés científic, tècnic i econòmic no es corresponia amb la situació social de les classes treballadores. D'aquí que molts dirigents no acceptessin de bon grat el predomini d'una filosofia i una política de signe materialista i utilitarista, que negava la dimensió espiritual de la persona. En darrer terme, aquesta situació va afavorir que Anglaterra es convertís durant aquells anys en terra d'evangelització fins al punt d'aparèixer moviments religiosos —des del Muscular Christianity fins al Christian Socialism— desitjosos d'aconseguir la regeneració de la societat.

Així, doncs, el principal objectiu del moviment Muscular Christianity era que les persones s'evangelitzessin a través de l'activitat física i l'esport, bo i contribuint —per exemple— a la difusió del futbol a l'Anglaterra del segle XIX.[38] Si a això

37. Aquí pot resultar interessant reproduir la descripció que Chesterton fa de l'època victoriana: «Había muchas cosas en la mentalidad victoriana que no me gustan y otras que respeto, pero no había nada en las ideas victorianas que se correspondiera con lo que hoy en día se llama victoriano. Soy lo bastante mayor para recordar la época victoriana y fue casi lo opuesto de lo que hoy se connota con esa palabra. La época tuvo todos los vicios que hoy se llaman virtudes: duda religiosa, desasosiego intelectual, hambrienta credulidad ante todo lo nuevo y una total ausencia de equilibrio. También tenía todas las virtudes que hoy se llaman vicios: un gran sentido de lo romántico, un apasionado deseo de que el amor entre hombre y mujer volviera a ser lo que fue en el Edén y un poderoso sentimiento de la absoluta necesidad de encontrar un significado a la existencia humana. Por lo que todo el mundo me dice ahora sobre la mentalidad victoriana me parece totalmente falso, como una niebla que simplemente ocultara una vista» (G. K. CHESTERTON, *Autobiografía*, Barcelona, Acantilado, 2003, p. 161-162).

38. El moviment Muscular Christianity va procurar estendre les pràctiques esportives de les grans *public schools* entre les classes socials més populars, fins al punt que ambdues iniciatives van contribuir decididament a l'èxit del futbol a la darreria del segle XIX. En relació amb aquest punt, vegeu Colm KERRIGAN, «Thoroughly good football: teachers and the origins of elementary school football», *History of Education*, vol. 29, núm. 6 (2000), p. 517-541.

s'uneix una bona higiene també s'aconseguiria que els joves gaudissin d'un bon estat físic, aspecte de gran rellevància en la vida dels cristians. Tant és així que alguns membres de l'església anglicana consideraven que hom no podia ser un bon cristià si no era un *muscular christian*, militant d'un moviment que durant el segle XIX es va estendre en el món anglosaxó per bé que fou desconegut a l'Europa continental, sobretot la que es trobava sota la influència catòlica. En qualsevol cas, aquest moviment va tenir un paper molt destacat en l'església anglicana des de la seva aparició a mitjan segle XIX fins a la fi de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Durant aquests anys els ideals d'aquest moviment van gaudir d'una àmplia difusió en diferents institucions de caire religiós, sense oblidar les *public schools* britàniques o l'YMCA (Young Men Christian Association), que, si bé es va fundar a Ginebra, ràpidament es va estendre a Anglaterra i els Estats Units.

## 4. Thomas Hughes i el mite de Tom Brown's

Thomas Hughes (1822-1896) fou un autor victorià contemporani de Charles Kingsley. Tal com hem vist abans, va col·laborar en la fundació amb Kingsley i Maurice del moviment Christian Socialism. Compartia amb Kingsley preocupacions similars com ara la salut i la higiene de les classes desafavorides, també participava de les seves idees polítiques ja que ambdós estaven influïts per l'obra de F. D. Maurice, però la causa que fa que els seus noms sovint apareguin junts és que se'ls considera els pioners i ideòlegs del moviment Muscular Christianity, que va exercir un paper cabdal en el desenvolupament de l'esport contemporani.

Hughes va néixer a Uffington, fill d'una família acomodada. El seu pare, que era escriptor, va tenir una gran influència en la seva vida, com es pot deduir del fet que aparegui descrit en alguna de les seves obres. Va assistir a escoles locals fins que el seu pare el va enviar juntament amb el seu germà gran a la *public school* de Rugby. Aquesta decisió va estar motivada per «l'admiració que sentia el pare de Hughes cap al doctor Arnold, de quan el va conèixer a Oxford, i la fe que tenia en les seves qualitats i caràcter per ser director de l'escola».[39] Hughes va romandre a Rugby durant vuit anys, que són descrits en la seva obra més coneguda, *Tom Brown's Schooldays*, que, entre la ficció i la realitat, afaiçona el prototipus de *muscular christian*. Després va acabar els seus estudis a Oxford, on es llicencià en dret.[40]

39. Tom Brown's School Museum (en línia), <http://www.geocities.com/Paris/Rue/1896/index.html> (consulta: 15 maig 2004).

40. Existeix una àmplia bibliografia sobre Thomas Hughes i el mite de Tom Browm, d'entre la qual citem les referències següents: J. R. S. Honey, *Tom Brown's Universe: The development of the english Public School in the Nineteenth Century*, Nova York: Quadrangle i New York Times Book, 1977; J. A. Mangan, *Athleticism in*

L'any 1857 Hughes va publicar —com hem dit abans— la que va ser la seva novel·la més exitosa i que li va comportar un gran reconeixement social: *Tom Brown's Schooldays*. En aquesta obra Thomas Hughes narra els anys de vida de Tom —considerat l'*alter ego* de l'autor— a l'escola de Rugby, dirigida en aquella època per Thomas Arnold. En aquesta escola, segons Hughes, l'esport constituïa un aspecte fonamental del currículum; però molts autors coincideixen a assenyalar que «Arnold no era tan entusiasta de l'esport com el presentava Hughes».[41] Sigui pel que sigui, el cert és que a partir de l'aparició d'aquest relat, les *public schools* van començar a considerar l'esport com un mitjà per inculcar als joves valors cristians i patriòtics, a més de fomentar l'hàbit de la higiene. Ben mirat, la pràctica de l'esport entre els joves resultava molt útil per a la formació del seu caràcter, desenvolupar els lligams entre els companys i exercitar la fe cristiana. No endebades, a la pregunta sobre què podia aprendre Tom Brown a Rugby segueix una contundent resposta: ser un anglès valent, treballador, veraç, en fi, un autèntic cavaller i un veritable cristià.[42]

Suposadament aquesta novel·la era autobiogràfica, malgrat que Hughes no ho va reconèixer mai, tot i que narra els vuit anys que va romandre a l'escola de Rugby. En aquesta descripció hi apareix la figura del doctor, personatge basat en el doctor Thomas Arnold, pel qual Hughes sentia una gran admiració: «Quin poder ha tingut Rugby en la meva vida. Des dels deu fins als divuit són els anys més importants en la vida d'un nen, i jo vaig passar tots aquells anys sota l'encanteri d'aquell lloc i d'Arnold, i mai no he deixat de donar gràcies a Déu.»[43] Ara bé, molts autors consideren que l'admiració que Hughes sentia per Arnold el va portar a exagerar alguns aspectes de la tasca exercida pel director de Rugby, com per exemple tot el que fa referència a la importància de l'esport. Ultra aquestes consideracions, s'ha de dir que aquest llibre és considerat per molts com l'obra més important del moviment Muscular Christianity, ja que és un exemple fidel del tipus de literatura d'aquest corrent de pensament, més encara si tenim en compte que Tom Brown representa l'heroi que es forma espiritualment a través de l'esport. El mateix Hughes reconeix que la idea amb la qual va escriure el llibre era la de predicar i, per tant, divulgar els ideals del cristianisme muscular. Més endavant Hughes publicaria la segona part d'aquesta novel·la, *Tom Brown in Oxford*, obra que no va gaudir de tant reconeixement com la primera.

---

*the Victorian and Edwardian Public School: the emergence and consolidation of an educational ideology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981; G. J. Worth, *Thomas Hughes*, Boston, Twayne, 1984.

41. C. Armstrong, «Christian History Corner: Muscular Christianity's Prodigal Son, College Sport» (en línia), <http://www.christianitytoday.com/ct/2003/132/52.0.html> (consulta: 15 maig 2004).

42. T. Hughes, *Tomás Brown en la escuela*, vol. I, Madrid, Calpe, 1923, p. 91.

43. Tom Brown's School Museum (en línia), <http://www.geocities.com/Paris/Rue/1896/index.html> (consulta: 15 maig 2004).

Durant els anys seixanta Hughes va participar activament en política realitzant tasques a favor dels sindicats o de cooperatives, i intentà així posicionar-se i afavorir la classe obrera. Segons sembla, algunes disputes amb els sindicats i els moviments cooperativistes, i el fracàs per assolir els seus primers ideals van provocar que emigrés als Estats Units. Allà, el 1879, va comprar unes terres a l'estat de Tennessee per fundar seguidament la colònia de Rugby, que estava dirigida a emigrants anglesos que volguessin millorar les condicions de vida que tenien en el seu país d'origen. Thomas Hughes, tot i només viure un mes a l'any a la colònia, creia fermament en aquest projecte, en el qual va invertir molts diners. Tal fou el seu entusiasme que fins i tot la seva mare i el seu germà hi van anar a viure, encara que els bons auguris inicials van desaparèixer deu anys més tard. La causa d'aquest fracàs es pot trobar en la manca d'experiència i les ganes de participar dels colons en les tasques que haurien de desenvolupar en comú. Finalment, el març de 1896 Hughes moria a Anglaterra.

D'alguna manera, el mite de Tom Brown s'ha perllongat al llarg de la història posterior, ja que, a més d'influir notablement sobre Pierre de Coubertin, ha tin-gut als Estats Units dos epígons importants. En primer lloc, ens referim a James Naismith —creador del bàsquet—, presentat sovint com el Tom Brown americà per excel·lència. Ara bé, després de la Segona Guerra Mundial reapareix el mite personificat, ara en la figura de Gilbert L. Dodds (1918-1977), un veritable campió atlètic que, a més d'aconseguir excel·lents marques en la prova de la milla, sempre va donar testimoni de la seva fe cristiana.[44] Més enllà de la simple anècdota, ambdós personatges —Naismith i Dodds, un pedagog que inventa el bàsquet i un atleta que corre a l'estadi— responen al perfil d'uns homes que, en assumir l'ideari representat per Tom Brown i, per tant, de la Muscular Christianity, es van posar al servei de l'evangelització de la joventut americana del segle XX.

## 5. L'YMCA: l'educació física com regeneració de la joventut

L'YMCA va ser fundada a Londres el 6 de juny de 1844 per George Williams del King's College (Cambridge).[45] Els seus objectius inicials eren els d'evangelitzar

44. S'ha fet famosa l'anècdota que va protagonitzar Gilbert L. Dodds, que en un autògraf va posar la indicació «Phi. 4:13»; alguns van pensar que es tractava d'un número de telèfon o d'un missatge codificat. En realitat, feia referència a la carta de sant Pau als filipencs: «Tot ho puc en aquell qui em dóna forces».

45. La versió femenina de l'YMCA es va crear a Anglaterra l'any 1855 sota les sigles de YWCA (Young Women's Christian Association).

les classes desafavorides i treballar per millorar les seves condicions de vida des d'una perspectiva evangèlica, fraternal i ecumènica, per bé que el punt de mira d'aquesta associació sempre ha estat contribuir al desenvolupament moral del caràcter dels joves mitjançant la formació religiosa (lectura bíblica, pregària, etc.) i l'educació física. Ben aviat, l'YMCA —una de les primeres federacions de joves cristians fundada des d'una perspectiva mundial— va travessar l'Atlàntic i s'instal·là a Amèrica. Aquesta associació —que a manera d'emblema va adoptar un triangle vermell amb les inscripcions de cos, ment i esperit, a proposta de Luther Gulick— va tenir molta acceptació entre les classes treballadores i ràpidament va obrir diverses seus. Així l'any 1851 se n'obrien les primeres seus a Mont-real (Canadà) i després a Boston (USA). Poc després de la seva creació va tenir lloc l'any 1855 la primera reunió internacional a París, que va servir per assentar les bases —*Paris basis*— que havien de regular el funcionament internacional d'aquest moviment.[46]

L'YMCA va servir d'enllaç entre la filosofia que desprenia el moviment Muscular Christianity i l'educació dels joves, sobretot a partir de l'acabament de la Guerra Civil als Estats Units. Els líders britànic i nord-americà d'aquesta institució —George Williams i Luther Gullick, respectivament— eren ferms defensors del missatge bíblic de caritat i amor fratern amb la finalitat d'aconseguir un món més just que ha de viure en pau.[47] Als Estats Units, l'YMCA estava inicialment relacionada amb els joves de classe treballadora, però després de la Guerra Civil (1861-1865), gràcies al seu caràcter missioner, va arribar a les universitats, on l'esport començava a tenir certa importància i, per extensió, va influir sobre les classes mitjanes. L'any 1885 l'YMCA aglutinava un total de cent vuitanta-un col·legis. Per consegüent, l'YMCA va atreure molts joves al missatge cristià en una acció social que encara avui perdura.[48]

Fet i fet, el moviment Muscular Christianity es va poder consolidar als EUA gràcies a la tasca de personalitats com D. L. Moody —president de la filial de

46. Aquestes bases van establir el següent: «The Young Men's Christian Associations seek to unite those young men, who, regarding the Lord Jesus Christ as their God and Saviour according to the Holy Scriptures, desire to be His disciples in their doctrine and in their life, and to associate their efforts for the extension of His Kingdom amongst young men» («L'YMCA té per objecte reunir en una associació als joves que, bo i considerant Crist com el Salvador i Déu, segons les Sagrades Escriptures, volen ser els seus deixebles en la fe i en la vida, i treballar junts per estendre el seu Regne entre els joves»).

47. S'ha de recordar que Henri Dunant (1828-1910), secretari de l'YMCA de Ginebra, va promoure la creació de la Creu Roja Internacional i la Convenció de Ginebra, bo i compartint el Premi Nobel de la Pau l'any 1901.

48. Val a dir que el conjunt Village People de música moderna va popularitzar una cançó amb aquest títol que vol animar la joventut mancada d'ideals a incorporar-se al projecte de l'YMCA.

l'YMCA a Chicago—, gran defensor d'aquest ideari, de manera que Chris Anderson el considera «un dels cristians musculars més destacats dels Estats Units».[49] En realitat, Moody era molt popular entre els joves d'aquesta institució, la qual cosa va afavorir la difusió dels ideals de la Muscular Christianity; s'encarregava també d'organitzar reunions on s'instruïa els líders de l'YMCA per tal que utilitzessin les activitats atlètiques per apropar els joves a Déu. En realitat, fou després de la Guerra Civil, l'any 1866, quan l'YMCA va començar a interessar-se per la cultura física, construint i muntant gimnasos a diferents ciutats nord-americanes.

Fruit d'aquestes reunions es va crear l'YMCA Training School a Springfield (Massachusetts), on es pretenia seguir divulgant l'esperit de les trobades que organitzava Moody. Aquí es formaven els futurs membres de l'YMCA i se'ls entrenava per combinar els esports i l'evangeli, o el que és el mateix, l'educació amb els ideals cristians. Va ser en aquesta escola on James Naismith (1861-1939), que ha estat definit com «an American Tom Brown», va ingressar l'any 1889, i on inventaria un parell d'anys després el bàsquet, un esport que s'havia de jugar entre les temporades del futbol americà i el beisbol en recintes tancats. El bàsquet volia depurar la violència d'altres pràctiques esportives i fomentar una actitud puritana, impedint el contacte personal, i manifestà aquesta voluntat a través del reconeixement i control de les faltes personals.[50]

Ben mirat, Naismith en diferents moments va demostrar que creia en els ideals de la Muscular Christianity, ja que a la pregunta de l'examen d'entrada a l'YMCA «Quina és la feina d'un director esportiu de l'YMCA?» va respondre: «Guanyar els homes per Déu a través del gimnàs».[51] També es recull aquest esperit en la seva intervenció en el *National Collegiate Athletic Association* de 1914, on —després de proclamar la validesa dels valors que representava Tom Brown, això és, servei (*duty*), honor i valentia (*manliness*)— va afirmar que el bàsquet, com els altres esports, «hauria de ser un factor per moldejar el caràcter dels joves, a més de ser un esport recreatiu i competitiu».[52]

49. C. Armstrong, «Christian History Corner: Muscular Christianity's Prodigal Son, College Sport» (en línia), <http://www.christianitytoday.com/ct/2003/132/52.0.html> (consulta: 15 maig 2004).

50. A Catalunya el bàsquet fou introduït per la via col·legial, tal com han confirmat les investigacions més recents (L. Puyalto i V. Navarro, *El Bàsquet a Catalunya: Des dels orígens fins a l'any 1938*, Barcelona, Fundació del Bàsquet Català, 2000). Per la nostra part, anotem que el llibre *Els jocs de pilota: Notícia i regles* de Josep Elias i Juncosa, publicat l'any 1911 pel Consell de Pedagogia de la Diputació de Barcelona, incloïa quatre esports: futbol, tennis, pilota basca i bàsquet.

51. J. Mathisen, «Religion and Sport in Christian Colleges» (en línia), <http://www.goodnewssports.com/support/article/ art008.html> (consulta: 15 maig 2004).

52. C. Armstrong, «Christian History Corner: Muscular Christianity's Prodigal Son, College Sport» (en línia), <http://www.christianitytoday.com/ct/2003/132/52.0.html> (consulta: 15 maig 2004).

Els anys anteriors a la Primera Guerra Mundial (1914-1918) van resultar ser els de més gran influència del moviment Muscular Christianity sobre l'YMCA. Segons Mathisen, «durant la segona meitat del segle XIX, els educadors no només acceptaven la idea que fer esport era positiu, sinó que també participar-hi comportava un creixement moral i de desenvolupament del caràcter, mentre que altres afegien, sobretot els afiliats a l'YMCA, que l'esport era essencial en la preparació per a les vides dedicades al ministeri i al servei».[53] Sigui pel que sigui, després de la Gran Guerra, l'YMCA es va desvincular del moviment de la Muscular Christianity, que avui gaudeix—després d'una certa davallada durant l'època d'entreguerres—d'una veritable revifalla.[54]

Justament als Estats Units, el moviment Muscular Christianity —després de topar en un primer moment amb les reticències de la mateixa església protestant— va experimentar una gran expansió en finalitzar la Guerra Civil (1861-1865). Fou llavors quan el moviment va viure els anys de més popularitat gràcies a un ambient social procliu a l'evangelització d'un país que sortia d'una tragèdia nacional i que, alhora, restava obert a la recepció d'allaus d'immigrants. A més, l'esport es convertia en una excel·lent eina per al treball evangèlic en zones urbanes abocades a la industrialització i modernització. Mathisen, citant A. Miracle i R. Rees, ens descriu com els valors d'aquest moviment es van consolidar als Estats Units: «Amb l'excusa de formar el caràcter, l'esport, sobretot d'equip, va començar a ser obligatori [...]. L'esport d'equip desenvolupava les mateixes funcions als dos costats de l'Atlàntic, específicament, el control institucional, desenvolupar l'homenia, formar líders escolars i preparar atletes per a universitats d'elit [...]. A través de la participació en esports organitzats, els joves aprendrien a ser homes desenvolupant l'ideal masculí d'autocontrol i de *fair play.*»[55]

Les escoles —inicialment les privades durant els anys 1860 i 1870, tot i que més endavant s'hi van afegir les públiques— van fer un lloc a l'esport i a les activitats físiques en el seu currículum. Ara bé, després de la Primera Guerra Mundial, els moviments pacifistes van titllar el moviment Muscular Christianity de militarista. El seu pes en la societat americana es va anar diluint, de manera que va quedar reduït a algunes organitzacions protestants conservadores, encara

53. J. MATHISEN, «Religion and Sport in Christian Colleges» (en línia), <http://www.goodnewssports.com/support/article/ art008.html> (consulta: 15 maig 2004).

54. T. LADD i J. A. MATHISEN, *Muscular Christianity: Evangelical Protestants and the Development of American Sport*, Grand Rapids (Michigan), BridgePoint Books, 1999.

55. J. MATHISEN, «Religion and Sport in Christian Colleges» (en línia), <http://www.goodnewssports.com/support/article/ art008.html> (consulta: 15 maig 2004).

que de retop va entrar en el currículum d'alguna universitat catòlica, per exemple, Notre Dame.[56]

Tanmateix, la crisi del moviment Muscular Christianity cal cercar-la en diverses causes socials: la professionalització de l'esport; la secularització dels centres docents; la irrupció dels primers corrents fonamentalistes a l'interior del protestantisme, per exemple la World's Christian Fundamentals Association, creada l'any 1919, que identificava l'esport amb el paganisme; la gran depressió que la Primera Guerra Mundial provocà i que culminà amb la fallida borsària de 1929; la irrupció de la ràdio, que aviat s'utilitzà com a eina d'evangelització, etc. Es tracta, doncs, d'un conjunt de circumstàncies que van minar el seu pes específic en la societat nord-americana, per bé que —després de la Segona Guerra Mundial— aquest moviment ha experimentat una autèntica revifalla, fins al punt que actualment gaudeix d'una molt bona salut gràcies a les accions de diverses organitzacions com ara els Sports Ambassadors, els Fellowship of Christian Athletes i els Athletes in Action.

Aquestes organitzacions van contribuir a renovar i estendre el missatge del moviment Muscular Christianity als Estats Units a partir de la dècada dels cinquanta. Alguns esportistes d'elit formaven part d'aquestes organitzacions, i utilitzaven la seva popularitat per participar en tasques d'evangelització, com ara conferències o sermons, però també en activitats esportives de caràcter amistós, que servien per donar a conèixer l'organització i els seus objectius. El creixent nombre d'esportistes vinculats a aquest moviment va fer que molts equips professionals —de diferents esports— incorporessin un pastor per tal de donar suport religiós als esportistes que així ho desitgessin, a banda de consolidar aquest moviment en l'esport professional.

A partir del 1960, però sobretot en les dècades dels setanta i vuitanta, van aparèixer petites organitzacions —en comparació amb els Sports Ambassadors, els Fellowship of Christian Athletes i els Athletes in Action— arreu dels Estats Units, com ara els Pro Athletes Outreach o Promise Keepers. És a partir d'aquesta època —especialment durant els anys vuitanta— que l'esperit original de la Muscular Christianity es transforma, perdent els seus referents històrics. L'esport —un fenomen cada vegada més popular i que atreu més públic— es converteix en un mitjà a través del qual es pretenen llançar diferents missatges i transmetre valors de caràcter religiós, bo i aprofitant sovint la popularitat d'alguns esportistes. Actualment, el principal corrent de pensament del moviment considera tan important la retòrica de l'esport utilitzada en l'evangelització, com la mateixa essència de l'evangelització.

## 6. Coubertin i la religió olímpica

És ben sabut que el baró Pierre de Coubertin (1863-1937), fundador dels Jocs Olímpics moderns, va ser educat a França en una escola jesuïta. Aviat, però, va mostrar interès per la cultura anglesa d'aquella època. Així, després de llegir quan tenia tretze anys *Tom Brown's Schooldays*, va conèixer el moviment Muscular Christianity. Per això la imatge que tenia Coubertin de la pedagogia d'Arnold, en relació amb les qüestions esportives, depèn més de la descripció que en fa Hughes a la seva obra que no pas d'una realitat viscuda personalment. En aquesta direcció, Michael Biddis ens parla de l'admiració que sentia Coubertin pels «Tres Thomas», és a dir: Thomas Hughes, Tom Brown i Thomas Arnold.[57] Ara bé, hi ha una notable diferència entre el moviment olímpic i el moviment Muscular Christianity, ja que si l'olimpisme es fonamenta en unes arrels clàssiques —i en conseqüència, paganes— els seguidors del cristianisme muscular insisteixen encara avui en la importància del missatge evangèlic. No endebades, Eugeni d'Ors, en una glossa publicada a *La Veu de Catalunya* el 17 d'octubre de 1913, afirmava sense embuts que «una olimpíada és una festa de tradició pagana».[58]

Talment fa la impressió que Coubertin considerava que els Jocs Olímpics podien esdevenir quelcom semblant a una religió, però entesa més a la manera del classicisme hel·lènic que no pas del cristianisme: «La primera característica essencial dels Jocs Olímpics, els antics i els moderns, és ser una religió.»[59] Ara bé, Coubertin insistia en la idea que l'esport havia de ser útil —segons la filosofia clàssica— per formar persones en l'aspecte físic i moral. Aquest plantejament va ser assumit per Jules Simon —polític francès amic de Coubertin— en assenyalar el següent: «Creem un batxiller, un llicenciat, un doctor, però, i l'home? Ningú no s'ho pregunta. Al contrari, durant quinze anys es destrossa la seva virilitat. Donem a la societat un noi ridícul que no té músculs, que no sap saltar una tanca, obrir-se camí, disparar o anar a cavall, que té por de tot.»[60]

56. C. Putney, «Muscular Christianity», *The encyclopedia of informal education* (en línia), <http://www.infed.org/christian education/muscular_christianity.htm> (consulta: 15 maig 2004).

57. M. Biddiss, «Faster, Higher, Stronger: The Birth of the Modern Olympics» (en línia), <http://www.physicaleducation.co.uk> (consulta: 15 maig 2004).

58. E. d'Ors, *Glossari*, Barcelona, Edicions 62, 1982, p. 210.

59. Vegeu <http://www.christianitytoday.com/history/newsletter/2000/sep29.html#week> (consulta: 15 maig 2004).

60. M. Biddiss, «Faster, Higher, Stronger: The Birth of the Modern Olympics» (en línia), <http://www.physicaleducation.co.uk> (consulta: 15 maig 2004).

De fet, la cultura francesa —després de la crisi desencadenada per la guerra francoprussiana de 1870— va fixar la seva atenció en el sistema educatiu anglès, que apareixia als seus ulls com un exemple a seguir i imitar. Enfront de la feblesa d'una França que havia estat derrotada militarment per les tropes alemanyes i mutilada geogràficament amb la pèrdua de l'Alsàcia i la Lorena, calia trobar referents per tal de procedir a la regeneració —rebronjezar la joventut de França— en una estratègia que sorgia en paral·lel a la proclamació de la III República (1871), que substituïa el decadent Segon Imperi de Napoleó III. A l'hora de fer consideracions sobre aquest punt, s'ha de dir que Coubertin va seguir la tradició dels viatgers francesos que al llarg del segle XIX —aquí ocupen un lloc privilegiat les *Notes sur l'Anglaterre* d'Hippolyte Taine (1871), en les quals a més de descriure el món esportiu dels grans establiments pedagògics com Harrow, Eton i Rugby, s'afirma que, en tot allò que té a veure amb l'educació del caràcter, l'educació anglesa és millor que la francesa— es van traslladar a Anglaterra per tal de conèixer de prop el sistema educatiu britànic.[61] En aquest sentit, podem dir que Coubertin, que per nissaga familiar havia de defensar una monarquia conservadora, es va posar al servei de la III República Francesa per tal de contribuir a la seva regeneració a través de l'esport, un ideari que posteriorment s'universalitzà per abraçar tota la humanitat.

Així, doncs, cal remarcar que la vocació pedagògica de Coubertin posseeix un tremp comparativista en el sentit que el que s'ha d'imitar és allò que es desenvolupa en els *colleges* anglesos. En la seva obra *L'éducation en Anglaterre* (1888) es refereix a l'arquetipus del *christian gentleman* de Thomas Arnold i al moviment Muscular Christianity. El paisatge, els espais a l'aire lliure, l'atmosfera, la llibertat de moviment, la pràctica d'exercicis físics, la disciplina, el gust pels jocs i els esports, la voluntat d'autogovern, són —entre d'altres— alguns dels aspectes que impressionaren els viatgers francesos, preocupats per formar el caràcter d'una joventut en una espècie d'emmirallament que feia ressorgir el mite de l'antiga educació grega. D'altra banda, en terres angleses Coubertin va rebre la influència de John Ruskin, que, a banda de la idea de l'eurítmia, havia promogut l'ideari de l'extensió universitària (*university extension*), que va assumir per tal de difondre la cultura a través d'unes universitats populars que havien d'arribar a totes les classes socials. Enfront de la separació que la modernitat havia establert entre cultura general i especialització professional, es reivindicava una formació integral que evités els estralls que es derivaven d'una civilització mecanitzada que fermava l'obrer a una cadena de

61. H. TAINE, *Notas sobre Inglaterra*, Madrid, Espasa-Calpe, 1942. Hi ha, però, traduccions molt anteriors que es van publicar poc després de l'aparició de l'original francès.

producció que funcionava segons la lògica del taylorisme, situació que han denunciat repetidament des d'empresaris com Walther Rathenau —patró de l'AEG alemanya— fins a cineastes com ara Charles Chaplin (*Temps moderns*, 1936).

Coubertin va bastir el seu ideari olímpic que, a grans trets, es pot definir com un humanisme integral que respon a una concepció antropològica triàdica (cos, ànima, caràcter) que exalta les forces energètiques de la naturalesa humana. En conseqüència, el seu model de perfecció, que exalça una ascètica agonística, vol conjuminar la dimensió ètica a través de la pràctica de l'esport i l'estètica per mitjà de l'article en un tot en el qual es combinen harmònicament i integralment els diversos aspectes de la vida humana, bo i fortificant el caràcter. Sempre sota el reialme clàssic de la bellesa i sense oblidar els vents de la filosofia neovitalista (Bergson), per Coubertin no hi pot haver res que inviti a la dissonància i encara menys a la revolució social, que —a partir de 1917— constituïa una possibilitat al marge de la pura utopia.

És ben cert que el seu humanisme pot ser titllat —com ha fet Jean Marie Brohm—[62] de burgès, però la seva filosofia constituïa una croada humanística (d'un nou humanisme, després del Renaixement i del Neoclassicisme). Ben mirat, l'essència de l'humanisme no rau en una determinada teoria sobre l'home sinó en un horitzó construït sobre la doble marca històrica de l'hel·lenisme i la modernitat europea, i això, justament, és el que Coubertin pretenia: agombolar els valors de l'olimpisme amb la renovació pedagògica per tal de contribuir, a través d'una educació que destaca el paper formatiu de l'esport, a la millora física, intel·lectual i moral de la humanitat, valors que avui —en un món global en el qual la cooperació internacional, la solidaritat universal, la integració social i la coexistència pacífica són exigències ineludibles— mantenen, més enllà del culte al rècord i a la victòria, tota la seva actualitat i vigència.

Tampoc no es pot oblidar que el mateix Pierre de Coubertin va publicar l'any 1919 un petit llibre titulat de manera inequívoca *Pédagogie sportive*, en el qual defineix l'esport com «el culte voluntari i habitual de l'exercici muscular intensiu, refermat en el desig de progrés, que pot arribar fins al risc».[63] De tal faisó que d'aquesta definició es desprenen una sèrie de valors —iniciativa, perseverança, intensitat, voluntat de perfeccionament, menyspreu del perill— que donen sentit a

62. Entre les obres d'aquest autor citem les següents: *Critiques du sport*, París, Ch. Bourgois, 1976; *Le mythe olympique*, París, Ch. Bourgois, 1981; *Sociología política del deporte*, Mèxic, Fondo de Cultura Económica, 1982; *1936, Jeux olympiques à Berlin*, Brussel·les, Complexe, 1990; *Materiales de sociología del deporte*, Madrid, La Piqueta, 1993, i *La machinerie sportive: Essai d'analyse institutionnelle*, París, Anthropos/Economica, 2002.

63. Pierre de Coubertin, *Pédagogie sportive,* París, J. Vrin, 1972, p. 7.

una filosofia que assoleix trets d'un autèntic ideal agonístic, propi de tots aquells que professen la religió atlètica en consonància amb els valors hel·lènics. En l'esquema mental de Coubertin —que sovint ha estat presentat com un pedagog de soca-rel amb connotacions historicistes, tal com Andreu Mercé Varela i Conrado Durantez plantegen en les seves respectives biografies—,[64] l'esport ofereix un seguit d'aspectes positius que incideixen sobre l'enteniment, el caràcter i la societat i, consegüentment, sobre la formació de la joventut. Així, doncs, podem dir que Coubertin, a banda de dedicar el Segon Congrés Olímpic (Le Havre, 1897) al tema de la higiene i la pedagogia, va proclamar la dimensió educativa de l'esport —i per extensió, de l'olimpisme—, que així superava amb escreix l'interès de la simple competició esportiva.

Fet i fet, aquesta *pedagogie sportive* va accentuar la dimensió educativa de l'olimpisme en un moment històric en el qual —després de la Primera Guerra Mundial (1914-1918)— la crisi econòmica, política i social planava sobre la societat occidental. Val a dir que aquells anys vint —que lluny de ser feliços, van marcar una època de destrets que propiciaren la barbàrie de la Segona Guerra Mundial (1939-1945)— necessitaven d'idearis educatius que poguessin reformar el gènere humà. A més de recórrer a l'esport com a element educatiu primordial, s'havia iniciat el moviment de l'Escola Nova —divulgat a l'Europa continental per Edmond Demolins, un bon amic de Coubertin que l'any 1897 va publicar *À quoi tient la supériorité des anglo-saxons?*—, que va trobar el seu punt més àlgid justament durant el període d'entreguerres (1919-1939), quan hom cercava la configuració d'un món pacífic i solidari. Un cop establert això, no és debades dir que Coubertin —que havia descobert l'hel·lenisme durant els anys d'estudiant de batxillerat al Col·legi dels Jesuïtes de Sant Ignasi a París gràcies a les indicacions del pare Caron— estava convençut de les potencialitats pedagògiques de l'olimpisme atès que l'esport podia actuar d'eficaç mecanisme de regeneració moral de la joventut, alhora que podia combatre el *surmenage scolaire* (obligacions escolars excessives que produïen fatiga i esgotament), una de les conseqüències de l'educació anacrònica —passiva, memorística i repetitiva— del segle XIX. També convé tenir present que el neoolimpisme participa d'un ideari amb vocació internacionalista que vol agermanar tota la humanitat i aconseguir la pau perpètua —vella proclama de Kant— entre els homes.

A això, cal afegir que l'olimpisme modern —en assumir la significació estètica de l'educació clàssica que veia en la figura de l'atleta una escultura viva— va insistir en la importància de l'article com a instància afavoridora dels valors hu-

64. A. MERCÉ VARELA, *Pierre de Coubertin*, Barcelona, Edicions 62, 1992; C. DURÁNTEZ CORRAL, *Pierre de Coubertin: El Humanismo olímpico*, Lausana, Musée Olympique, 1994.

mans. Els neohumanistes —des de Winckelmann fins a Coubertin, passant per Taine—[65] s'esforçaren per enllaçar l'espiritualitat de la Grècia antiga amb el signe dels temps moderns, alhora que destacaven la importància de la cultura clàssica com a element de formació estètica i moral. Arran d'aquesta actitud, el vessant estètic de la filosofia olímpica va trobar la seva font d'inspiració en aquell Pentatló de les Muses representat per l'arquitectura, la música, l'escultura, la pintura i la literatura a través de la convocatòria de diversos concursos artístics. Altrament, es va propiciar una gràcia que els primers fotògrafs esportius van voler copsar captant aquell sentit d'harmonia que desprenien sobretot els primers atletes que participaven en els Jocs Olímpics. Des d'aquest punt de vista, es pot assenyalar que l'olimpisme recolza en tres pilars fonamentals com són l'esport, l'educació i la cultura, que es donen en un tot global que se situa al servei d'un pensament humanista, que, a més d'arrelar-se a una filosofia vitalista, constitueix un himne a la pau, al respecte i a la tolerància entre tots els homes i dones amb independència de la seva procedència, condició, llengua, cultura i religió.

D'aquesta manera, queda esbossat el signe humanista, integral i cultural del neoolimpisme —el restabliment del qual va reclamar Coubertin des de la tribuna de la Sorbona el divendres 25 de novembre de 1892, preludi dels primers Jocs Olímpics de l'era moderna (Atenes, 1896)—, que es vinculava, no obstant això, a aquells idearis universalistes que havien sorgit durant la segona meitat del segle XIX paral·lelament a l'aparició de les religions sense Déu, és a dir, d'unes filosofies que després de proclamar la mort de Déu (Marx, Nietzsche, Freud) postulaven la unió de tots els homes en el marc genèric del que s'ha anomenat «un ideal d'humanitat», que, al seu torn, s'afaiçonava a manera d'un veritable projecte d'educació del gènere humà (Lessing, Krause, Natorp). Si la pedagoga sueca Ellen Key havia anunciat que el segle XX havia de ser el segle dels infants, l'inici de la nova centúria havia de comportar la consolidació d'una clara vocació pedagògica que havia de posar fi a l'esperit militarista i revengista del segle XIX. És lògic, doncs, que Coubertin dotés el seu projecte —la seva dèria de restauració olímpica—[66] d'una inequívoca voluntat religiosa, que es reflecteix en diferents

65. A banda de la seva exaltació de l'educació britànica, en conjuminar la història i la política, Hippolyte-Adolfe Taine (1828-1893) va elaborar una filosofia de l'art de regust neoclàssic en la línia establerta en el segle XVIII per Winckelmann. Així considerà que la civilització grega és l'única que ha conferit atenció a la vida física i espiritual, bo i manifestant les seves simpaties per la perfecció gimnàstica que constituïa en el món antic un autèntic espectacle: «Un cuerpo sano y ágil, capaz de todas las acciones viriles y gimnásticas; un hombre o una mujer de hermosa presencia y de noble raza; una figura serena a plena luz; una armonía sencilla y natural de líneas felizmente ligadas; no necesitaban espectáculo más vivo» (H. TAINE, *Filosofía del arte*, Barcelona, Iberia, 1960, p. 282).

66. Pere SOLÀ, «La dèria olímpica de Pierre de Coubertin», *L'Avenç*, núm. 280 (2003), p. 57-61.

moments de la seva voluminosa obra escrita, sobretot quan es refereix expressament a la *religio athletae*.[67]

Coubertin —un historiador que mirava el passat per rescatar els valors de la tradició hel·lènica de la calma i allunyar-se de l'activitat frenètica moderna—[68] considerava que tot i que el progrés tècnic havia fet molt per al desenvolupament de la humanitat, l'esport oferia un horitzó ple de possibilitats per tal de rectificar el rumb d'un món que proclamava el valor omnímode de la ciència positiva que havia arrelat amb força a la mateixa Sorbona. Dit amb altres paraules: l'ideari olímpic no havia de caure en el parany de l'imperialisme científic, sinó que constituïa una ferma possibilitat per orientar el curs de la història a partir d'una solució pedagògica que gira al voltant del lema «mens fervida in corpore lacertoso», això és, promoure un esperit ardent en un cos musculós, fórmula que havia de substituir la coneguda expressió de Juvenal «mens sana in corpore sano».[69]

Així doncs, l'esport va entrar en la cultura moderna amb una clara vocació religiosa perquè —al marge d'altres possibles lectures— sembla que, de conformitat amb el que van plantejar els educadors anglesos del segle XIX, va constituir des de primera hora un veritable programa de regeneració social en proclamar valors clarament moderns com ara l'exercici físic, el gust per l'aire lliure, la higiene i la companyonia, sense negligir que l'esport era presentat com el millor antídot per combatre les xacres socials (alcoholisme, prostitució, malalties venèries) que a la darreria del segle XIX afectaven, especialment, el jovent.[70] A això cal afegir que la divulgació de l'esport va comportar l'extensió d'una moral estoica que destaca la dimensió agonística de l'entrenament i de la competició esportiva. L'esforç, el treball i el lliurament desinteressat constituïen, malgrat el perill de les lesions, algunes de les virtuts proclamades per aquells apòstols —ens referim, naturalment, als pioners que van fundar clubs i societats esportives—, que, un xic idealment

67. Aquesta expressió *religio athletae* apareix en els darrers moments de la seva vida, en la dècada dels anys trenta, quan el feixisme planava amb força sobre Europa. Segons sembla, Coubertin va utilitzar-la per primera vegada en la conferència «Les assises philosophiques de l'olympisme moderne», radiada a Suïssa el 4 d'agost de 1935, i publicada a *Le Sport Suisse* aquell mateix any.

68. En la presentació de *La gymnastique utilitaire*, obra dedicada al president dels Estats Units Theodor Roosevelt, Coubertin es lamenta que «ce n'est plus Minerve, déesse du calme et de la réflexion, qui règne sur le monde; c'est Mercure, dieu de l'activité, de la locomotion et du commerce» (cinquena ed., París, Felix Alcan, 1906, p. III).

69. En relació amb aquest lema, vegeu P. de COUBERTIN, *Olympism: Selected writings*, edició de Norbert Müller, Lausana, IOC, 2000, p. 212 i 554.

70. Per a una lectura pedagògica de l'esport i de l'olimpisme, es poden consultar, entre d'altres, les obres col·lectives següents: *Olimpismo y fair-play*, Ayuntamiento de Murcia, 1999; *La educación olímpica*, Ayuntamiento de Murcia, 2000.

segons la lectura romàntica de la tradició clàssica, confiaven en la capacitat reformadora de l'esport. Tant és així que l'exaltació de la lluita i del sacrifici fou presentada com un element clau per a la formació humana, de manera que es va fer famosa aquella expressió —sovint mal interpretada, però que atresora una inequívoca voluntat pedagògica— que diu que el més important és, justament, el fet de concórrer en la competició esportiva. No en va en ocasió dels Jocs Olímpics de Londres (1908), el bisbe anglicà de Pennsilvània Ethelbert Talbot va pronunciar aquelles paraules que recorden que el més important és precisament participar, afirmació atribuïda erròniament a Coubertin: «En aquests jocs, més que guanyar, l'important és participar, com en la vida és més transcendent la manera com es lluita que la victòria que es pugui aconseguir». Després d'aquesta intervenció, que remarca una ètica agonística que serveix per fortificar la voluntat i el caràcter, Coubertin va assumir l'esperit d'aquest comentari, bo i adaptant-lo fins al punt d'encunyar un lema olímpic que diu que «és més important participar que no pas vèncer».

Així, podem dir que aquesta postura sintonitza amb aquella divisa formulada el 17 de març de 1891 pel pare dominic Henri Didon (1840-1900) en l'acte de lliurament dels premis anuals del Col·legi Albert el Gran, a Arcueil, a les rodalies de París, que es resumeix en aquells tres mots que avui sintetitzen la filosofia —i, per tant, la pedagogia— olímpica: *citius, altius, fortius,* això és, «més ràpid, més alt, més fort», fórmula que —al cap i a la fi— no és més que una invitació a l'esforç i a la superació contínua. Per la seva part, Coubertin, en el seu ex-libris —coronat per un temple clàssic—, inclou la fórmula següent: «voir loin, parler franc, agir ferme». En darrer terme, el que forma és sempre la preparació per a la competició esportiva al marge del resultat —positiu o negatiu, derrota o victòria— que es doni. Així entenia Thomas Arnold la formació esportiva dels universitaris britànics, aquells que competien amb els rems a les aigües del Tàmesi en les regates entre Oxford i Cambridge o aquells altres joves que corrien a les pistes atlètiques amb el desig de preparar-se per a la vida.

## 7. A tall de cloenda

És hora d'acabar aquest recorregut històric que ens ha portat des de Thomas Arnold a l'olimpisme de Coubertin, passant naturalment pels promotors del cristianisme muscular. De fet, hem vist com l'esport i la religió ofereixen —des d'una perspectiva diacrònica— una gran quantitat de relacions i connexions. Per als primers cristians, el món dels espectacles romans fou una pregona manifestació del paganisme, tot i que van assumir les metàfores i el simbolisme de l'atleta grec i

del soldat romà. Aquests valors, que van ser mantinguts per la cavalleria medieval i la tradició aristocràtica, van rebrotar amb la concepció del *christian gentleman* de Thomas Arnold, que de retop va influir sobre els propulsors del moviment Muscular Christianity, que va recórrer a l'esport com a instrument d'evangelització d'una joventut que, al segle XIX, s'havia d'enfrontar als destres d'una societat moderna, industrialitzada i despersonalitzada. Pel seu cantó, Coubertin —que coneixia perfectament tota aquesta realitat pedagògica i esportiva— va restaurar els Jocs Olímpics sense perdre de vista que el neoolimpisme havia d'assumir la dimensió religiosa de l'esport clàssic, de manera que es pogués equiparar a una veritable religió atlètica.

# Els inicis de l'educació física als col·legis de Mataró (1855-1872)

**Montserrat Gurrera i Lluch**

Universitat de Barcelona

## RESUM

L'educació física s'incorpora als programes educatius de la ciutat de Mataró a les principals escoles a partir del 1855. El primer col·legi que l'introdueix en el currículum és el col·legi privat de nois de Valldemia, fet que queda ben reflectit no només en els seus prospectes educatius, sinó també en el *Boletín del Colegio de Valldemía*, que comença a editar-se el desembre de 1868 i és considerat el primer butlletí editat al país de caràcter escolar. El present estudi conté unes breus pinzellades del Col·legi Valldemia referents sobretot a la seva fundació i als seus objectius pedagògics i didàctics per aprofundir en la importància que prenen l'educació física, la gimnàstica i l'equitació en l'escola amb la finalitat d'aconseguir l'educació integral dels nois que es vol portar a terme, centrant-nos en el període que va del 1855 al 1872. També hi ha referències a quins altres centres van incorporant progressivament aquesta disciplina i algunes dades sobre les manifestacions esportives que hi ha a la ciutat en aquesta època.

PARAULES CLAU: història de l'educació, història de Catalunya, educació física, pedagogia catalana.

## ABSTRACT

Physical Education is incorporated in the educational programmes in the city of Mataró's main schools in 1855. The first school to introduce it in the Curriculum is Valldemia private school of boys where not only it is reflected in its educational programs but it is also shown in the Bulletin of the school, that started to be printed in 1868 and is considered the first

school bulletin published in the country. The present study contains brief lines of Valldemia school, referred mainly to its foundation and pedagogical and didactical objectives, to move on to the in-depth study of the importance that physical education, gymnastics and horse rid-ing took in the school with the aim to achieve an integral education of the boys, mainly through the period 1855-1872. There are also references of the centres that progressively added this discipline and some data on the sportive events at the city during this period.

## 1. Introducció

El primer col·legi de Mataró que introdueix l'educació física en el seu currículum és el de nois de Valldemia,[1] que obre les portes el 1855. Aquesta disciplina ja figurarà en el prospecte que s'edita l'any següent. A aquestes referències s'hi afegeixen les que es publiquen a partir de 1868 en el *Boletín del Colegio de Valldemía,*[2] on hem trobat les primeres notícies sobre l'educació física en una publicació periòdica de la ciutat, i és sobretot a partir d'aquesta publicació que podem apreciar la importància que l'educació física i l'esport tenien per als fundadors del col·legi amb vista a aconseguir l'educació integral dels nois que s'educaven en el centre. D'altres escoles de la ciutat de nois de certa importància, i també privades, progressivament aniran incloent l'educació física en els seus programes; i posteriorment s'obriran petits gimnasos adreçats a joves i adults d'ambdós sexes.

Mataró, situada arran de costa i a trenta quilòmetres de Barcelona, a meitat del segle XIX és una ciutat pròspera que ha passat de ser tranquil·la, artesanal i senyorial a estar immersa en el complex món de la indústria, el comerç i la política, que la transformen en tots els seus àmbits i que influeixen en les relacions socials, els costums, les idees i d'una manera especial en el creixement demogràfic. Tot això fa que a meitat de segle sigui la segona població de la província (bo i haver patit greument el còlera de 1854) amb 16.595 habitants el 1857,[3] i a tenir una classe burgesa capitalista ben consolidada i una classe treballadora cada vegada més nombrosa. L'expansió i l'activitat ciutadana fan que el 1848 es construeixi el primer ferrocarril de la Península, que uneix Mataró amb Barcelona, i que, poc després, s'enderroquin les muralles.

1. Utilitzem l'expressió «Valldemia» (sense accentuar) quan ens referim al nom català d'aquest establiment educatiu. S'escriu amb accent («Valldemía») quan fa referència a la fórmula castellana emprada pels promotors del col·legi. Tot i que la GEC recull una altra manera («Valldèmia»), s'ha optat per la grafia «Valldemia» (sense accent), atès que és justament així com la fa servir la tradició historiogràfica del Maresme.

2. El *Boletín del Colegio de Valldemía* es publica de desembre de 1868 a juny de 1888. Molt probablement és el primer centre docent del país que publica un òrgan informatiu (Francesc COSTA I OLLER, *La premsa a Mataró 1820 -1980*, Barcelona, Rafael Dalmau, 1982, p. 68).

3. Arxiu Municipal de Mataró. Cens 1857.

## 2. El Col·legi Valldemia

El juny de 1855 es fundà a Mataró el Colegio de Cataluña, que poc després ja es coneix com a Valldemia, cognom del seu primer director i cofundador, doctor D. Hermenegildo Coll de Valldemia. El col·legi és fruit de la voluntat de col·laboració i desenvolupament d'una tasca educativa conjunta de Coll de Valldemia, Pelegrí Ferrer Buxó i Ramon Cuspinera Figueras. Els tres fundadors, bo i ser de la comarca d'Osona, havien coincidit a l'Escola Pia de Santa Anna de Mataró, on Coll de Valldemia (que ja havia professat a l'orde el 1826) estudiava filosofia i Ferrer i Cuspinera (que volien ingressar a l'orde calassanci) cursaven llatinitat i humanitats. Però arran de la crema de convents i l'exclaustració del 1835, coincideixen tots tres a anar-se'n a Cuba per dedicar-se a l'ensenyament i desenvolupar-lo a l'illa. Pelegrí Ferrer i Ramon Cuspinera funden els col·legis calassancis de Puerto Príncipe i, més tard, de Santiago de Cuba, dels que n'és director (en diferents moments) Pelegrí Ferrer; aquests centres havien pres de seguida gran renom pels molt bons resultats de l'ensenyament, i això els havia fet ser ben vistos per les persones més influents del país i s'havien relacionat amb les autoritats de l'illa.[4]

Per la seva banda, Hermenegildo Coll de Valldemia havia obert i dirigit a Puerto Príncipe el col·legi d'humanitats anomenat Liceo Calasancio, on havia exercit durant vuit anys en la Càtedra de Filosofia, havia seguit estudis de dret i havia compaginat les seves obligacions en l'ensenyament amb l'exercici eclesiàstic a Puerto Príncipe, havent-se consolidat com un eminent orador sagrat, i relacionant-se amb personalitats rellevants de l'illa. El 1843, s'havia traslladat a Santiago de Cuba per dirigir el Col·legi de Santiago fins que el 1845 passà a exercir a l'Havana diversos càrrecs en la diòcesi i el bisbat, alhora que també havia fundat i dirigit el nou col·legi de l'Havana.[5]

El 1852, havent canviat molt les circumstàncies polítiques i socials a Espanya que els havien portat cap a Cuba, i acabat de signar el concordat amb la Santa Seu, Coll de Valldemia, Ferrer i Cuspinera decideixen tornar a la Península,[6] on pensen posar a la pràctica tota l'experiència que han adquirit durant la seva es-

4. Terencio Thos i Codina, *Necrología del eminente orador sagrado D. Hermenegildo Coll de Valldemía. Pbro., predicador de S. M., y director del colegio de su nombre en la ciudad de Mataró*, Barcelona, Imprenta Barcelonesa, 1877, p. 6-12; *125 Aniversario del Colegio Valldemía*, Mataró, Copisteria Castellà, 1981; *El Semanario de Mataró*, núm. 26 (20 juny 1891).

5. Terencio Thos i Codina, *Necrología del eminente orador sagrado D. Hermenegildo Coll de Valldemía. Pbro., predicador de S. M., y director del colegio de su nombre en la ciudad de Mataró*, Barcelona, Imprenta Barcelonesa, 1877, p. 8-9.

6. Terri, «La llumanera de Nova York», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró*, Mataró, núm. 33 (gener 1989).

tada a les Antilles, tant en la vessant pedagogicodidàctica com de direcció de centres, fundant un col·legi per als nois de classes benestants i dirigents com els que funcionen a l'estranger i que a Espanya són molt escassos, amb l'aval dels resultats obtinguts i el renom que havien adquirit durant els anys anteriors. Es van trobar a Mataró, on coincideixen diversos punts importants per a ells: l'oncle de Ferrer (Pelegrí Ferrer i Palmarola) hi tenia una finca amb casa i terrenys anomenats «de mossèn Albas» de més de 23.000 metres quadrats als afores de la ciutat dels quals podien disposar, la ciutat estava en plena expansió i recentment s'havia construït el ferrocarril que la connectava amb Barcelona i, a més, és on havien coincidit per primera vegada tots tres i en tenien un bon record.[7]

Tot seguit, per iniciativa de Pelegrí Ferrer i amb l'estreta col·laboració d'Hermenegildo Coll de Valldemia i Ramon Cuspinera,[8] va prenent forma la idea d'obrir el nou col·legi de Mataró, on la direcció de l'escola i la redacció del prospecte serà a càrrec de Coll de Valldemia: Ferrer en serà el vicedirector, i com a cofundador i estret col·laborador hi haurà Cuspinera; l'edifici es construirà de nova planta als terrenys de mossèn Albas sota la direcció de l'arquitecte Jeroni Boada.

Els tres fundadors comptaven amb l'experiència adquirida a Cuba, però a més Coll de Valldemia ja havia residit cert temps als Estats Units i coneixia a fons l'educació en aquest país. A més, mentre es planifica el nou col·legi i s'acaben d'ultimar els plànols, emprèn un viatge per Anglaterra, França, Bèlgica, Holanda i Alemanya per visitar-hi els millors col·legis: n'observa l'emplaçament, la distribució, l'organització, el programa, etc., ja que el col·legi model que projecten ha de ser un digne rival dels centres europeus de renom perquè les famílies benestants i sobretot nobles del país no hagin d'enviar els seus fills fora des de petits, cosa que creien que no els era bona ni com a individus ni per a la nació, perquè en molts casos aquests centres no educaven en un criteri catòlic ni afavorien una identificació amb la pròpia nació. Totes les observacions fetes per Coll de Valldemia quedarien reflectides en els plànols de l'edifici, el prospecte i el currículum de l'escola.[9]

7. *El Semanario de Mataró*, núm. 26 (20 juny 1891).

8. Terencio Thos i Codina, *Necrología del eminente orador sagrado D. Hermenegildo Coll de Valldemía. Pbro., predicador de S. M., y director del colegio de su nombre en la ciudad de Mataró*, Barcelona, Imprenta Barcelonesa, 1877, p. 13-14.

9. En concret, pel que fa a l'educació física i l'esport, tenim que cada país estava en un punt diferent de la seva implantació i desenvolupament, com veurem més endavant. Hermanos Maristas, *Centenario del Colegio Valldemia 1856-1956*, Mataró, Hermanos Maristas, 1956, p. 11 i 14; *125 Aniversario del Colegio Valldemía*, Mataró, Copisteria Castellà, 1981; Terencio Thos i Codina, *Necrología del eminente orador sagrado D. Hermenegildo Coll de Valldemía. Pbro., predicador de S. M., y director del colegio de su nombre en la ciudad de Mataró*, Barcelona, Imprenta Barcelonesa, 1877, p. 14; Claudio Vilà Palà, *Escuelas Pías de Mataró: Su historial pedagógico*, Salamanca, 1972, p. 491-496.

Els objectius del col·legi es van concretar a formar els fills de famílies de classes benestants, influents i nobles del país i també de descendents d'espanyols, de la mateixa manera i amb els mateixos mitjans que els grans centres que funcionen a l'estranger: un centre fonamentat en unes bases cristianes, que representin una renovació escolar, i concebut com a internat,[10] idea que textualment és referida en el prospecte de la manera següent: «no sólo enseñar todos los ramos de primera y segunda clase, según el Plan de Estudios de la Nación, ilustrando perfectamente la inteligencia de los niños; sino también cultivar con esmero su corazón y sus modales por medio de la Religión, de la moralidad y de la educación física y social, con el fin de formarlos hombres religiosos, probos, sanos y cultos».[11]

El recinte del col·legi tenia una superfície de 23.144 metres quadrats, aproximadament, i comprenia un gran pati i diversos edificis. El pati tenia una superfície de 17.363 metres quadrats, que incloïa un parc de 10.949 metres quadrats (amb un pòrtic de gimnàstica i un picador), un tarongerar de 3.303 metres quadrats, un bosc de 2.120 metres quadrats i una plataforma de 991 metres quadrats. Els edificis ocupaven una superfície de 5.770 metres quadrats: l'edifici del col·legi, amb les classes, l'internat, el teatre, els salons d'estudi, el menjador i la capella, tenia dues plantes i disposava de totes les comoditats; també hi havia, a part, la casa del director, amb biblioteca i museu; i la casa del pagès, amb cotxera, quadres, etc. El col·legi estava ubicat en un entorn que es considerava molt saludable als afores de la ciutat, però molt a prop seu, envoltat de camps sembrats de vinyes i horta; i la seva ubicació a Mataró feia que estigués prop de la platja i de la muntanya, i que, a la vegada, estigués ben comunicat amb Barcelona tant per carretera com per ferrocarril.

L'1 de setembre de 1855[12] es va inaugurar el col·legi amb quaranta alumnes, que inicialment van ocupar la casa destinada al director annexa a l'edifici de nova construcció que s'estava acabant. El primer Reglament ja estava redactat i s'imprimia l'any següent.[13] Inicialment el col·legi s'anomena Colegio de Cataluña, però

10. *125 Aniversario del Colegio Valldemía*, Mataró, Copisteria Castellà, 1981; Hermanos Maristas, *Centenario del Colegio Valldemía 1856-1956*, Mataró, 1956, p. 11 i 14; Terencio Thos i Codina, *Necrología del eminente orador sagrado D. Hermenegildo Coll de Valldemía. Pbro., predicador de S. M., y director del colegio de su nombre en la ciudad de Mataró*, Barcelona, Imprenta Barcelonesa, 1877, p. 14.

11. *Prospecto del colegio de Cataluña situado junto a la ciudad de Mataró. Provincia de Barcelona bajo la adbocación de Nstra. Sra. de la Luz. Director D. Hermenegildo Coll de Valldemía Pbro., vicedirector D. Pelegrín Ferrer*, Barcelona, Librería de D. Isidro Cerdá, 1856, p. 17.

12. Terencio Thos i Codina, *Necrología del eminente orador sagrado D. Hermenegildo Coll de Valldemía. Pbro., predicador de S. M., y director del colegio de su nombre en la ciudad de Mataró*, Barcelona, Imprenta Barcelonesa, 1877, p. 14.

13. *El semanario de Mataró*, núm. 42 (6 octubre 1888).

dos anys més tard ja s'anomenava Col·legi Valldemia,[14] en reconeixement a la popularitat que té el seu director, Hermenegildo Coll de Valldemia, nom que manté fins l'actualitat. El 1856, i amb el centre ja funcionant, es va donar a conèixer mitjançant el reglament imprès distribuint-lo per poblacions de Catalunya i de la resta d'Espanya per tal de captar els possibles alumnes procedents de les classes altes i dirigents; també va arribar a mans d'espanyols residents a Cuba a partir del renom que havien adquirit els tres fundadors durant la seva llarga estada a l'illa.[15] En el prospecte s'hi incloïen les característiques del col·legi, els nivells que s'hi impartien (primera i segona ensenyança, que s'ampliarien amb assignatures de guarniment, estudis comercials, etc.) i referències als diferents apartats de l'ensenyament que s'hi feia.

El col·legi no estava adreçat a l'ensenyament d'alumnes locals, sinó que inicialment acollia alumnes vinguts d'arreu de Catalunya, Espanya, Amèrica Llatina i Europa, però progressivament els fills d'algunes famílies benestants de Mataró que anteriorment portaven els nois a l'Escola Pia Santa Anna, els aniran portant al centre. A Mataró, els altres col·legis de nois importants que hi ha en el moment de l'obertura d'aquest centre són el de l'Escola Pia Santa Anna i el de Joan B. Viza, i posteriorment el Col·legi Mataronés i de Sant Tomàs, però Valldemia és el primer a tenir complet el batxillerat, fer classes de comerç, llengües modernes, tenir gimnàs complet, picador i jardí botànic.

Pel que fa al claustre de professors, estava format per un nucli de personalitats de gran relleu cultural de l'època, entre els quals destaquen Terenci Thos i Codina, Josep M. Pellicer i Pagès, i Josep Fornells i Mora.[16] Al cap de tretze anys de la fundació de l'escola, el 1868, surt el primer número del *Boletín del Colegio de Valldemía*, com a òrgan de comunicació entre el col·legi i les famílies, i que va ser el primer que va funcionar a Espanya.[17] Amb tot, no és fins al juliol del 1888 que els germans maristes es faran càrrec del col·legi.

14. Ramon Salas i Oliveras, *Mataró i l'ensenyament*, Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana, 1962, p. 33.

15. *El Semanario de Mataró*, núm. 26 (20 juny 1891); Ramon Salas i Oliveras, *Mataró i l'ensenyament*, Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana, 1962, p. 35; Terencio Thos i Codina, *Necrología del eminente orador sagrado D. Hermenegildo Coll de Valldemía. Pbro., predicador de S. M., y director del colegio de su nombre en la ciudad de Mataró*, Barcelona, Imprenta Barcelonesa, 1877, p. 9-10.

16. Terenci Thos i Codina (Mataró, 1841-1903) va ser advocat, catedràtic d'economia política (1876-1903), diputat provincial (1877-1881), poeta, literat i mestre en gai saber el 1887, i formà part del moviment de la Renaixença. Josep M. Pellicer i Pagès (Barcelona, 1843 - Mataró, 1903) va ser un historiador i arqueòleg que va participar en la restauració del monestir de Ripoll, fou membre de la Reial Acadèmia d'Història i també va formar part del moviment de la Renaixença. Malauradament, les referències biogràfiques de Josep Fornells i Mora són ben escasses.

17. Segons afirma Francesc Costa i Oller, *La premsa a Mataró 1820-1980*, Barcelona, Rafael Dalmau, 1982, p. 68.

### **2.1.** *L'educació física en els prospectes del col·legi*

Un dels elements diferenciadors de Valldemia respecte de la resta de col·legis de la ciutat de l'època és la inclusió de l'educació física i l'esport com a part integrant del currículum tant dels alumnes de primària com de secundària des que obre l'escola el 1855; aquest és un aspecte rellevant tant en els prospectes que publica com també ho serà en el seu butlletí, que es comença a editar el 1868.

En els prospectes, l'educació física es lligava estretament als objectius del col·legi, al projecte d'home, i en definitiva a les fites educatives. Tot això es veu reflectit en el currículum que es portava a terme i la seva metodologia, i que es concretava en la gimnàstica, l'equitació, la natació (aquesta darrera, només el primer curs) i en la visió higienista de l'educació física per la qual els alumnes tenien cura de la seva higiene, adquirien hàbits de treball i descans saludables, estaven en un entorn físic saludable, portaven una dieta adequada a la seva edat, etc.

El prospecte del col·legi del 1861 dedica tot un apartat a l'educació física;[18] a més, a manera d'apèndix hi ha la ressenya publicada per la premsa de Madrid sobre l'escola, que també en parla.[19] Per tal de no perdre cap detall sobre aquest punt creiem interessant transcriure el que figura en aquest apartat:

> Al hombre se le ofrece un mundo lleno de obstáculos que para el bienestar de su vida necesita vencer, y para ello conviene ejercitar sus fuerzas, adiestrarle en los movimientos, y darle la maña y astucia que le negó la naturaleza [... ]. Sería propio de muelles sibaritas dejarse vencer por la inacción y la debilidad, que en una educación atrasada pueden parecer bien en una niña, nunca en un hombre, que, cualquiera que sea su rango, debe mostrar en muchos incidentes de la vida, el carácter e intrepidez de aquel que recibió de Dios esta orden «enseñoreaos de la tierra, y dominad a los peces del mar y a las aves del cielo, y a todos los animales que se mueven sobre la tierra» (Génesis, cap. 1, v. 28). Ejercicios fuertes, pero con prudencia manejados dan, pues, a nuestros alumnos destreza, agilidad y energía para llenar mejor las condiciones de su destino, al paso que escudan su salud, y, cortada la pozoña del vicio, hasta les prolongan la vida. Hacemos al menos cuanto está de nuestra parte, para que alcancen el término de la sabiduría que se reduce a *gozar de un entendimiento sano en un cuerpo sano*; a cuyo fin,

18. Els altres apartats són: «Instrucción y educación religiosa», «Instrucción y educación morales», «Instrucción y educación literarias», «Educación social», «Advertencias», «Consejo del Colegio», «Parte disciplinaria» i «Reglamento del personal del colegio» (amb diferents capítols: bases del col·legi; deures del director, l'inspector i dels professors; els professors; la resta de dependents; condicions d'admissió, i conclusió).

19. Consta de diversos apartats: «Reseña del colegio», «Parte religiosa», «Parte literaria», «Parte física», «Parte civil» i «Parte disciplinaria».

demás de un escrupuloso cuidado sobre sus costumbres, les proporcionamos la gimnástica según los principios de Amorós[20] y equitación, cuyos ejercicios son siempre presididos por uno de los prefectos, para evitar todo lance desagradable.

Las ventajas de estos ramos están de tal manera al alcance de todos, que creemos innecesario ocuparnos en desvanecer las aprehensiones de nadie: basta que se consideren anecsos a toda buena educación, para que los admitamos en nuestro plan de enseñanza.[21]

També voldríem destacar que dins del reglament del personal del col·legi, quan es fa referència a les condicions d'admissió, entre els utensilis que han de portar els nois hi ha «un cinturón de gimnástica», cosa que ens reforça la idea que aquesta disciplina era practicada per tots els nois del centre.

Altrament, en la ressenya del col·legi publicada per la premsa de Madrid, i que trobem a manera d'apèndix, també es refereix a la part física. En general té un to més divulgatiu que l'anterior i completa la visió donada en el prospecte; barreja aquí també tota la visió higienista de l'educació física. En concret, la referència és la següent:

Con un bienestar material, como se goza en el Colegio [...] y con su comodidad y hasta elegancia, algunos presumirán que los niños se crían en él con demasiada delicadeza. Pero no es así: los mismos alumnos entregan su ropa sucia, formando su lista, y la reciben limpia, haciendo su recuento; se llevan y traen la ropa blanca de los comedores y sala del lavatorio, y cuidan con prolijidad de lo que atañe a su persona, para que en los diferentes incidentes de la vida no se avergüencen de atender a sus cosas. Los ejercicios gimnásticos, la equitación y la declamación, que sólo se dan en la hora de recreo, los vigorizan además y fortalecen de tal modo, que con el auxilio del buen temperamento y salubridad del sitio, se mantienen robustos y ágiles. Adquieren en su estudio ordenado y amenizado, porque las clases no duran más que una hora corta, y cada una en diferente local y con distinto profesor, procurando intercalar lo serio con lo ligero, pero

20. Francesc Amorós i Ondeano (València, 1770 - París, 1848) va ser polític i educador. Va participar com a capità en la Gran Guerra (1793-1795). Li va ser encarregada la direcció del Real Instituto Pestalozziano de Madrid fundat per Godoy el 1806. Es distingí com a afrancesat en la guerra contra Napoleó, ocupà importants càrrecs sota el govern de Josep I i el 1813 hagué d'emigrar a França. El 1818 fundà un gimnàs a través del qual desenrotllà la seva activitat entorn de l'educació física. Les seves idees foren el principal punt de partida de l'anomenat *mètode francès* de gimnàstica. Ha estat considerat com un dels fundadors de la gimnàstica moderna. Entre les seves obres hi figuren *Gymnastyque normale, militaire et civile* i *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*. No retornà a Espanya fins al 1839.

21. *Prospecto del colegio de Valldemía (antes de Cataluña) situado junto a la ciudad de Mataró, província de Barcelona bajo la advocación de Nuestra Sra. de la Luz. Director El Pbro. Doctor D. Hermenegildo Coll de Valldemía, vicedirector D. Pelegrín Ferrer*, tercera edició, Mataró, Imprenta de José Abadal, 1861, p. 11-12.

esto llevado con mucha constancia; adquieren, digo, hábitos de trabajo que difícilmente abandonarán en lo sucesivo; y esto sólo es un patrimonio para la vida. Contribuye también a la energía de su carácter el método en los alimentos, y el del descanso, que es acomodado a las edades, suficiente, pero no excesivo.

Si bien es verdad, pues, que viven como vivirían en una familia acomodada; no por esto se pierde de vista su actividad, que es una de las partes más importantes para completar al hombre. El enfermo no puede estar mejor cuidado.[22]

### **2.2.** *Presència de l'educació física en el butlletí del col·legi*

D'entrada, s'ha de dir que el títol de la publicació col·legial —naturalment, en castellà, segons marquen els cànons de l'època— és el de *Boletín del Colegio de Valldemía*, amb el subtítol de *Situado junto a la Ciudad de Mataró, Provincia de Barcelona*. Aquesta publicació comença a publicar-se el 25 de desembre de 1868 amb una periodicitat trimestral, que passa a ser anual a partir de 1878, de manera que el darrer número d'aquesta primera època correspon al 5 de setembre de 1888. Tenia quatre pàgines a dues columnes i a la capçalera hi figurava un gravat amb la vista panoràmica del col·legi; el seu format era de 40 × 27 centímetres i s'editava a la impremta del *Diario de Barcelona*. El seu director era Terenci Thos i Codina, professor de l'escola.

Com ja hem dit, aquest és segurament el primer butlletí editat al país de caràcter escolar. El seu objectiu era comunicar col·legi i família: informant de l'entitat, dels serveis que oferia i de la seva excel·lència. Transcrivim el que manifesta Costa i Oller sobre la publicació: «Els articles es referien als aspectes cabdals del funcionament de l'entitat: professors, assignatures, programes d'estudi, condicions de l'internat, mesures disciplinàries, activitat religiosa, esportives, festes, i d'altres. En les editorials s'hi reflectien les preocupacions pedagògiques del moment, centrades en l'actitud estatal de fiscalitzar l'educació. El butlletí engega una campanya contra l'ensenyament públic estatal, i defensa l'ensenyament lliure i catòlic. En aquest sentit, demanen a l'administració que reprimeixi les manifestacions contràries al dogma a l'escola pública o privada [...].» Arriba a afirmar que «la instrucción pública es el paganismo y el racionalismo esclavizando los espíritus en tanto que la instrucción privada es la libertad y la salvación de las almas al amparo del cristianismo».[23]

22. *Prospecto del colegio de Valldemía (antes de Cataluña) situado junto a la ciudad de Mataró, provincia de Barcelona bajo la advocación de Nuestra Sra. de la Luz. Director El Pbro. Doctor D. Hermenegildo Coll de Valldemía, vicedirector D. Pelegrín Ferrer*, tercera edició, Mataró, Imprenta de José Abadal, 1861, p. 29-30.

23. Francesc Costa i Oller, *La premsa a Mataró 1820-1980*, Barcelona, Rafael Dalmau, 1982, p. 68.

En concret, centrarem l'estudi en els primers números del *Boletín del Colegio de Valldemía*, en el període del 1868 al 1872 (del número 1, de 25 de desembre 1868, al número 13, de 31 de juliol de 1872), i en farem un buidatge exhaustiu pel que fa referència a l'educació física. Veiem que s'hi refereixen en diferents àmbits: 1) dins del plantejament global de l'educació a l'escola; 2) quan es parla de la salut i la higiene, i 3) materialitzant-ho dins del currículum escolar (mitjans, temps que s'hi dedica, programació, etc.).

Podem observar com l'educació física entra dins del *plantejament general de l'escola* per diversos punts, que van sortint al llarg dels exemplars consultats:

— En les condicions per a l'admissió d'alumnes que figuren a l'encapçalament de tots els números, on s'afirma que l'alumne té dret a dedicar-se a totes les branques de la instrucció, entre les quals anomena la física, fet que al llarg de tots els números de la publicació que hem estudiat es va repetint.

— En l'afirmació que l'ensenyament abraça l'home sencer, que comprèn en el seu conjunt la religió i les ciències, les lletres i les arts, la cultura de l'esperit i la del cos (butlletins del Col·legi Valldemia núm. 1, 5, 7 i 11).

— En el fet de destacar la importància d'interrompre la monotonia de les tasques escolars amb «amenos esparcimientos» (entre els quals figurarien els exercicis físics), que, segons el butlletí, distraurien l'atenció d'altres treballs més feixucs, ja fos disminuint la tensió de les facultats intel·lectuals, o equilibrant-les amb les forces físiques, o refrescant la imaginació i el sentiment; i predisposar així l'esperit cansat a reemprendre amb més energia els estudis que s'havien interromput (butlletí del Col·legi Valldemia núm. 1).

— En la consideració dels jocs, dels exercicis de gimnàstica i de l'equitació (que són presos com a *exercicis plàstics*) que es feien a l'hora del pati. L'esbarjo era considerat com una de les activitats importants de l'escola a part del treball i la instrucció, i quan s'hi refereix el posa en el mateix bloc de «las prácticas piadosas, sueño, alimentación, recreo, y demás atenciones de la vida» (butlletins del Col·legi Valldemia núm. 3 i 5).

— Quan es diu que la gimnàstica i l'equitació estan incloses en la quota que es paga cada mes (butlletins del Col·legi Valldemia núm. 3, 7 i 13).

— Quan s'indica que les passejades a cavall els diumenges són, en alguns casos, recompenses per bons comportaments tinguts durant la setmana (butlletí del Col·legi Valldemia núm. 3).

— En el fet que la descripció de l'escola parla en especial del parc i remet al gravat que figura a l'inici de la publicació. Es veu que està dividit en vuit grans quadres, on hi ha: en una, el pòrtic de gimnàstica; en l'altra el picador; diverses amb diferents classes de jocs, i en una, el jardí botànic. De les quatre hectàrees

que té la finca, una bona part està dedicada al parc, i també hi ha una horta (butlletins del Col·legi Valldemia núm. 3, 7 i 13).

— En el diari de l'època *El Cronista*,[24] que, parlant del col·legi i de les escoles que el seu director ha anat a visitar a l'estranger per tal de fundar Valldemia (Estats Units, Anglaterra, Alemanya i França), destaca que un punt important de l'establiment és que s'hi vetlla pel desenvolupament físic dels seus alumnes, un desenvolupament propiciat per l'edifici i els serveis que aquest ofereix (butlletí del Col·legi Valldemia núm. 2).

També tenim referències a la positiva valoració que la publicació fa de tots els aspectes que estan relacionats amb la salut i la higiene (tant del cos com de tot el que envolta l'alumne):

— En la descripció de l'edifici destaca que està situat en el lloc més higiènic i *deliciós* de la ciutat i que aquesta és sana i bonica. També en valora la seva ventilació (butlletins del Col·legi Valldemia núm. 3, 7 i 13).

— Pel que fa al règim de vida que porten els nois, diu que els fa conservar la salut i desenvolupar les seves forces, ja que porten una vida laboriosa i metòdica: matinen, fan exercicis corporals de gimnàstica i equitació, fan un descans proporcional a la seva edat i el seu règim alimentari és sa, nutritiu i variat (butlletins del Col·legi Valldemia núm. 3, 7 i 13).

— L'assignatura de *fisiologia y higiene* figurava dins les matèries obligatòries del currículum dels alumnes i se n'examinaven (tot els butlletins).

Pel que fa a com l'educació física es materialitza en el *currículum escolar* (tant en mitjans com en temps que s'hi dedica en la programació escolar), veiem que hi ha diverses referències que ens ho concreten:

— Dels continguts de gimnàstica i equitació, tenim constància que el març de 1869 (quan encara faltava un trimestre per acabar el curs) s'havien fet: 1) gimnàstica: exercicis preparatoris, marxes i salts, equilibris, exercicis en les paral·leles, escales, cordes, gronxador i trapezi; 2) equitació: exercicis en el picador i passejos (butlletí del Col·legi Valldemia núm. 11).

— La gimnàstica i l'equitació, en el butlletí núm. 13 (juliol de 1872), figuren com a exercicis plàstics dels quals s'ha fet un examen com a activitat extraacadèmica, i observem que les qualificacions han estat molt bones. També en aquesta

24. *El Cronista* de Nova York, redactat per un antic alumne del col·legi: Artur Cuyás i Armengol (1845-1925). S'ha de recordar que Artur Cuyàs va emigrar als Estats Units, d'on va importar les idees de Benjamin Franklin, alhora que va escriure *Hace falta un muchacho* (1913) i *El muchacho: Libro de orientación en la vida* (1918). Sobre la seva significació pedagògica, vegeu Albert Esteruelas, «Artur Cuyàs. Una contribució a la formació professional», a *Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Mataró, Ajuntament de Mataró, 1999, p. 213-218.

graella de resultats dels exàmens es veu que dels trenta-quatre alumnes que hi ha el curs 1871-1872, tots han passat dos exàmens de gimnàstica, mentre que, d'equitació, només hi ha els resultats de nou alumnes, cosa que ens informa que si bé de gimnàstica en feia tothom, l'equitació era practicada per una minoria.

— Els jocs, i els exercicis de gimnàstica i d'equitació (presos com a *exercicis plàstics*) es feien a l'hora del pati, que era els dies laborables de dos quarts de deu a les deu del matí i de tres a quatre de la tarda, i els dies festius de nou a deu del matí (butlletins del Col·legi Valldemia núm. 3 i 5). L'any 1871 hi ha un canvi important: no es fa equitació i per tant durant els esbarjos només es fa gimnàstica, i el seu horari canvia: els dies laborables només hi ha un esbarjo de tres a quatre de la tarda i els dies festius es continua conservant de nou a deu amb gimnàstica. La gimnàstica i l'equitació són una activitat més dins de l'escola que no té despeses extra (butlletins del Col·legi Valldemia núm. 11 i 13).

— La gimnàstica i l'equitació disposen de dos dels vuit espais específics en què està dividit el parc: el pòrtic de gimnàstica i el picador; a la resta d'espais hi ha diferents classes de jocs (butlletins del Col·legi Valldemia núm. 3 i 7).

No podem pas pensar que el plantejament de l'educació física fet a Valldemia fos seguit per la majoria de col·legis o escoles de l'època. No hem d'oblidar que es tracta d'una escola privada, destinada a educar nois de classes benestants, pensada com a internat, i que les concrecions incloses en els butlletins sobre el tema hem d'ubicar-les en la relativa amplitud del programa educatiu que podien oferir per una banda la llei Moyano i per l'altra el fet que estem en un període que s'emmarca de ple dins del Sexenni Revolucionari. A Valldemia no només es feia la primera ensenyança sinó que a més es podien seguir la segona ensenyança, estudis comercials i un bon gruix d'assignatures extraacadèmiques (que s'agrupaven en estudis preparatoris i complementaris, estudis artístics, i exercicis físics), i tots els ensenyaments estaven inclosos en el preu de la mensualitat de vint duros al mes.

Pel que podem veure en els prospectes i els butlletins del col·legi, l'educació física era un apartat important en l'educació dels seus alumnes, i aquesta es materialitzava en la gimnàstica i l'equitació, que, dins dels estudis extraacadèmics, formaven el bloc anomenat *exercicis plàstics*. No podem oblidar tampoc que aquesta educació física estava complementada amb una visió higienista d'aquesta mateixa educació i que es tradueix tant en la cura i els hàbits encaminats a la neteja i salut del cos, com en l'estudi de la fisiologia.

Segons hem vist, i com a part important de l'educació dels nois, no es deixava a l'atzar cap dels components que formen part important del currículum. Aquests eren programats amb tots els detalls tant en la vessant organitzativa —objectius, continguts (amb la seva progressió), activitats, metodologia, avaluació— com pel que feia referència a tots els mitjans per materialitzar-ho —professorat especialit-

zat, espais i materials adequats, previsió dins l'horari, etc. A tot això cal afegir-hi l'actitud que es tenia davant l'educació física i que es volia transmetre als nois no només amb les matèries i activitats que es programaven, sinó també amb els hàbits i actituds higiènics i saludables que es volien aconseguir inculcar als alumnes i futurs homes.[25] En tot moment, al llarg dels butlletins, es veu clarament que tenien present que estaven formant una minoria selecta de nois, que si bé tenien i portarien una vida acomodada, no havien de descuidar una sèrie d'aspectes físics que els ajudarien (segons el col·legi) a superar entrebancs i situacions de la vida quotidiana.

I per acabar, no podem deixar de banda que fer gimnàstica i equitació podria estar relacionat amb el que succeïa anys abans a Gran Bretanya als *colleges* (que el seu fundador havia visitat), quan es començaven a introduir els esports a l'escola, i amb objectius molt semblants en ambdós casos. Això evidenciaria que en aquest aspecte (entre d'altres) el col·legi funcionava com els de l'estranger i que, per tant, no calia enviar els nois de famílies benestants i dirigents a estudiar fora, fet que certament es va complir des del moment que les grans famílies de la burgesia catalana —per exemple, els Girona o els Güell— van enviar els seus fills a Valldemia, i fins i tot, l'infant D. Ferran d'Orleans i de Borbó —nét de Ferran VII— va estudiar al col·legi durant el curs 1871-1872.

## 3. L'educació física en altres centres educatius de la ciutat

En el moment que Valldemia obre les seves portes el 1855, és el primer col·legi de la ciutat que feia educació física i esports i disposava d'unes instal·lacions específiques per desenvolupar-los. Els altres col·legis de Mataró que aniran ampliant el seu currículum amb la inclusió de l'educació física i esports són centres privats de nois de certa envergadura que progressivament també tindran gimnàs, tot i que en cap moment no es té constància d'aquests col·legis ni dels objectius que es proposen ni de quin programa segueixen. De ben segur, però, que disposen d'uns mitjans molt més minsos que els de Valldemia, potser a excepció del cas de l'Escola Pia.

El primer que té classes de gimnàstica i equitació és l'Escola Pia de Santa Anna, quan el 1857 obre el nou internat que ofereix gimnàstica i equitació per als alumnes interns; no és fins al 1863 que disposa d'un gimnàs, quan es fan obres a l'edifici per dotar-lo d'unes instal·lacions millors, i molt probablement a partir d'a-

25. Aquests hàbits i aquestes actituds es consideraven l'embrió del que havia de ser l'home complet i culte en totes les seves facetes.

leshores també és utilitzat pels alumnes que segueixen ensenyaments gratuïts.[26] Altrament, no és fins al 1861 que el Col·legi Mataronés, que el curs 1867-1868 es converteix en el Col·legi de Sant Tomàs, ofereix també classes de gimnàstica, i a partir de 1868 l'escola de Felip Comas, que és de menys envergadura que les anteriors.

Pel que fa referència a centres específics d'educació física, tenim constància que el 1858 s'obre el de Josep Vila, que fa esgrima, i el 1864 s'instal·la el gimnàs de Joan Sierra amb finalitats mèdiques i ortopèdiques, on fa classes per a diverses edats per a ambdós sexes; a més, aquest professor també exerceix en els centres educatius de la ciutat, a partir del curs 1868-1869 imparteix la classe de gimnàstica de Valldemia, i des del 1886 oferirà fer classes en el seu local a grups d'alumnes de col·legis particulars.[27]

## 4. L'educació física i l'esport en la premsa local mataronina en aquest període

Sobta que a les publicacions locals consultades del període 1868-1872[28] no hi figurin notícies importants sobre educació física o esport. Ni en les seccions de «Gasetilla» ni d'«Anuncis», on seria més susceptible d'haver-hi informacions o notícies d'aquesta temàtica, no hi ha cap referència; l'única que es podria aproximar al tema són els anuncis de *La Voz de Iluro* que hi ha sobre banys de mar i que surten durant tota l'època estival.

No obstant això, m'agradaria deixar constància de dues referències casuals que he trobat sobre gimnàstica i que, per tant, estan relacionades amb el tema. La primera és que en la *Revista Mataronesa* del 8 d'octubre de 1865, dins de la secció d'informacions generals referides a Mataró, es comenta que les Escoles Pies tenen un gimnàs «uno de los más bien montados que se han ofrecido a nuestra consideración, pudiendo trabajar en él simultaneamente multitud de niños, por la mucha variedad de sus aparatos», però no hi ha cap més menció sobre el tema. La segona referència és que en l'obra de Francesc Costa *Josep Garcia Oliver* es reprodueix una pàgina de premsa local on es fa l'anunci que en el Teatre de Mataró el diu-

26. *Revista Mataronesa* (8 octubre 1865); Claudio Vilá Palá, *Escuelas Pías de Mataró: Su historial pedagógico*, Salamanca, Calatrava, 1972.

27. *Diario de Barcelona* (6 juny 1858); *Revista Mataronesa*, núm. 47, 48 i 49 (8, 11 i 12 desembre 1864); *Crónica Mataronesa*, núm. 43 (1 novembre 1867); *Boletín del Colegio de Valldemía*, núm. 1 (25 desembre 1868); Ramon Salas i Oliveras, *Mataró i l'ensenyament*, Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana, 1962, p. 73.

28. Es concreten en: *Crónica Mataronesa*, *La Voz de Iluro*, *El Eco de la Costa*, *El Eco del Litoral*, *El Trapero* i *La Juventud* (d'aquestes tres darreres no se'n conserven exemplars).

menge 24 de gener de 1869 hi haurà l'actuació de «La compañía de acróbatas madrileños», i entre els números que faran hi ha «los prodigios aéreos, las pirámides humanas, la lira (ejercicio gimnástico y de difícil ejecución)».[29]

## 5. Breu ubicació en la història de l'esport i les referències en les publicacions periòdiques locals

Si mirem una mica la història de l'esport per ubicar el període al qual fem referència, tant en l'àmbit educatiu com en la seva incidència social, i que en definitiva és la realitat que havia observat Coll de Valldemia en visitar els països europeus abans de concretar l'organització del col·legi, veiem que a cada país té una trajectòria diferent.

L'esport neix amb la societat industrial, i, precisament, el primer país que assoleix aquest estadi és Gran Bretanya. Ja en el segle XVIII s'havia iniciat la introducció del sentit competitiu en els jocs físics (boxa, hípica, criquet) i va néixer l'interès de reglamentar-los. Tenim, però, que tot i aquests antecedents, els *colleges* de Gran Bretanya van ser el bressol de l'esport modern: la competició, les regles dels jocs, l'aprofitament de l'esforç físic ben combinat pretenen disciplinar els alumnes; esplaiar la seva potència física i la força dels seus sentits canalitzant-los en la competició, socialitzant-los mitjançant les normes; educar-los en els valors de la nova societat, i utilitzar el cos per sotmetre el cos. El precursor va ser Thomas Arnold, com a director del col·legi de Rugby (1828-1842), que va crear una sèrie d'esports i va organitzar el primer campionat. Arnold volia formar un home pietós i de cos sa; ell no inventa cap mètode de preparació física, pren el que existeix i només n'imagina les regles. La seva experiència va ser recollida i repetida en la resta d'establiments escolars: es va generalitzar la pràctica del criquet, del frontó, dels partits de pilota (especialment de futbol), amb normes que variaven segons la localitat o la tradició de l'escola. El 1856 es va disputar la primera competició entre els *colleges* d'Oxford i Cambridge. Es van formar les primeres federacions: la Football Association (1863) i la Rugby Union (1871), que van consagrar les regles d'ambdós esports.

A Alemanya, els intel·lectuals van ser els primers a centrar la seva atenció en l'esport de l'antiga Grècia, amb els estudis i les investigacions arqueològics. A la dècada del 1820 la vida pública i intel·lectual ja estava impregnada d'un profund

29. Aquesta pàgina de premsa no l'hem pogut localitzar. Per la data, l'anunci devia ser publicat a *Crónica Mataronesa*, *La Juventud* o *El Eco de la Costa* (Francesc COSTA I OLLER, *Josep Garcia Oliver*, Mataró, Ajuntament de Mataró, 1984, p. 23).

interès per l'educació física aplicada, que al llarg del segle XIX s'havia integrat en molts aspectes de la vida germànica. Existeixen els *Turnen*, que neixen amb Jahn (1778-1852) amb la voluntat d'unir educació i nacionalisme, on els membres dels clubs locals procedeixen de les capes socials sorgides de la ràpida industrialització i urbanització (obrers qualificats, funcionaris, petits empresaris). A la dècada del 1870 l'entusiasme del moviment dels *Turnen* estava ja molt lluny dels seus orígens i en l'època imperial no era una amenaça, sinó un estabilitzador del sistema. El 1874 s'inicia la pràctica del rugbi i el 1876 la del criquet. El 1889 es crea el Comitè Central per a la promoció dels jocs a Alemanya.

A França, i en concret a Pierre de Coubertin (1863-1937), se li ha de reconèixer la definitiva consolidació de l'esport com a fenomen social mundial; ell fou qui va tirar endavant el projecte d'uns jocs olímpics inspirats en els de la Grècia clàssica, i que es van celebrar per primera vegada a Atenes el 1896, on es reuniren atletes de tretze estats. Coubertin és el primer a França que va parlar de l'esport en l'àmbit escolar; es va informar de la tasca feta per Arnold a Anglaterra i allà es convenç del valor educatiu dels seus mètodes. En la dècada del 1880 els esports comencen a desenvolupar-se: la Unió Velocipèdica ja té una llarga història i el ciclisme es popularitza. El 1889 es funda la Unió de les Societats Franceses dels Esports Atlètics.

A Suècia, després de Ling (1776-1839) (considerat el pare de la gimnàstica sueca, basada sobre les lleis que regeixen l'organisme humà), observem que al llarg del segle XIX l'Institut Central va penetrant en la vida sueca, ja sigui com a òrgan de preparació militar, d'educació universal o de rehabilitació de malalts o ferits, potenciant més un aspecte o l'altre segons les diferents èpoques. Del 1862 al 1887 Nyblaens és el director de l'Institut Central i el reorganitza en tres sectors: militar, mèdic i pedagògic; i a més, dóna un caràcter militar a l'educació física sueca.

Als Països Catalans, Barcelona va ser l'avantguarda esportiva, especialment després, i com a conseqüència de l'Exposició Universal de 1888. Els esports de rem i vela eren els més practicats, però estaven reservats a una minoria social privilegiada. A la fi del segle ja hi ha un hipòdrom, un cercle eqüestre, diversos gimnasos, una escola d'equitació, tir de coloms, frontons, curses de cavalls i el naixement del futbol.

Pel que fa a la inexistent referència als esports en aquest període en la premsa local, sembla que la manca d'informació sobre el tema i el desinterès popular que podem suposar no deu correspondre pas al que devia succeir a la resta d'Europa, ja que:

— A Anglaterra hi devia haver un ressò popular per l'esport, ja que se'n practicava en els *colleges*.

— A Alemanya hi havia un profund interès per l'educació física aplicada, que arribava a ser fins i tot violenta, amb risc greu de lesions.

— A Suècia la gimnàstica sueca va anar penetrant en la vida quotidiana mitjançant l'Institut Central; en el període concret de 1862-1887, amb els sectors militar, mèdic i pedagògic.

Amb relació a les referències a l'esport en publicacions mataronines posteriors al 1872, val a dir que ja responen més a la història de l'esport i, en concret, als esports practicats també a la Barcelona de final de segle (rem i ciclisme), i més endavant al futbol; el 1893 es construeix un velòdrom, i cap a final de segle sorgeixen les primeres entitats relacionades amb la pràctica de l'esport, com la Colombòfila de Mataró i la Unió Ciclista, que el 1898 constitueixen la Societat Sport Mataronés.[30]

## 6. Bibliografia

### 6.1. *Fonts*


*Prospecto del colegio de Cataluña situado junto a la ciudad de Mataró. Provincia de Barcelona bajo la adbocación de Nstra. Sra. de la Luz. Director D. Hermenegildo Coll de Valldemía Pbro., vicedirector D. Pelegrín Ferrer.* Barcelona: Librería de D. Isidro Cerdá, 1856.

*Prospecto del colegio de Cataluña situado junto a la ciudad de Mataró. Provincia de Barcelona bajo la adbocación de Nstra. Sra. de la Luz. Director D. Hermenegildo Coll de Valldemía Pbro., vicedirector D. Pelegrín Ferrer*. Segona edició. Mataró: Imprenta de José Abadal, 1857.

*Prospecto del colegio de Valldemía (antes de Cataluña) situado junto a la ciudad de Mataró, província de Barcelona bajo la advocación de Nuestra Sra. de la Luz. Director El Pbro. Doctor D. Hermenegildo Coll de Valldemía, vicedirector D. Pelegrín Ferrer*. Tercera edició. Mataró: Imprenta de José Abadal, 1861.

Thos i Codina, T. *Necrología del eminente orador sagrado D. Hermenegildo Coll de Valldemía. Pbro., predicador de S.M., y director del colegio de su nombre en la ciudad de Mataró*. Barcelona: Imprenta Barcelonesa, 1877.


### 6.2. *Premsa periòdica*


*Boletín del Colegio de Valldemía* (1868-1888).

*Crónica Mataronesa*: *Periódico de Intereses Locales, Agricultura, Industria, Comercio, Literatura y Artes* (1866-1869).


30. *Semanario de Mataró* (10 juny 1893); *Diario de Mataró y Comarca* (15 juliol 1898).

*Diario de Mataró y Comarca* (1898).
*Diario de Barcelona* (1858).
*El Nuevo Ideal* (1876-1886).
*El Semanario de Mataró* (1883-1893).
*La Comarca* (1891).
*La Voz de Iluro* (1872-1873).
*Revista Mataronesa: Semanario de Intereses de Localidad, Literatura, Ciencias, Filosofía: Revista de Teatro, Ateneo y Diversiones Públicas* (1856).
*Revista Mataronesa: Semanario de Intereses Locales* (1864-1866).

## **6.3.** *Obres secundàries*

*125 Aniversario del Colegio Valldemía*. Mataró: Copisteria Castellà, 1981.
Costa i Oller, Francesc. *La premsa a Mataró 1820-1980*. Barcelona: Rafael Dalmau, 1982.
— *Josep Garcia Oliver*. Mataró: Ajuntament de Mataró, Mataró, 1984.
Esteruelas, A. «Artur Cuyàs. Una contribució a la formació professional». A: *Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Mataró: Ajuntament de Mataró, 1999, p. 213-218.
Hermanos Maristas. *Centenario del Colegio Valldemía 1856-1956*. Mataró, 1956.
Mandell, R. D. *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 1986.
Masicotte, J. P.; Lessard, C. *Historie du sport de l'Antiquité au XIX siècle*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec, 1984.
Salas i Oliveras, Ramon. *Mataró i l'ensenyament*. Mataró: Caixa d'Estalvis Laietana, 1962.
Vilá Palà, Claudio. *Escuelas Pías de Mataró: Su historial pedagógico*. Salamanca: Calatrava, 1972.

# HORARIO GENERAL.

## ESTACION DE INVIERNO.

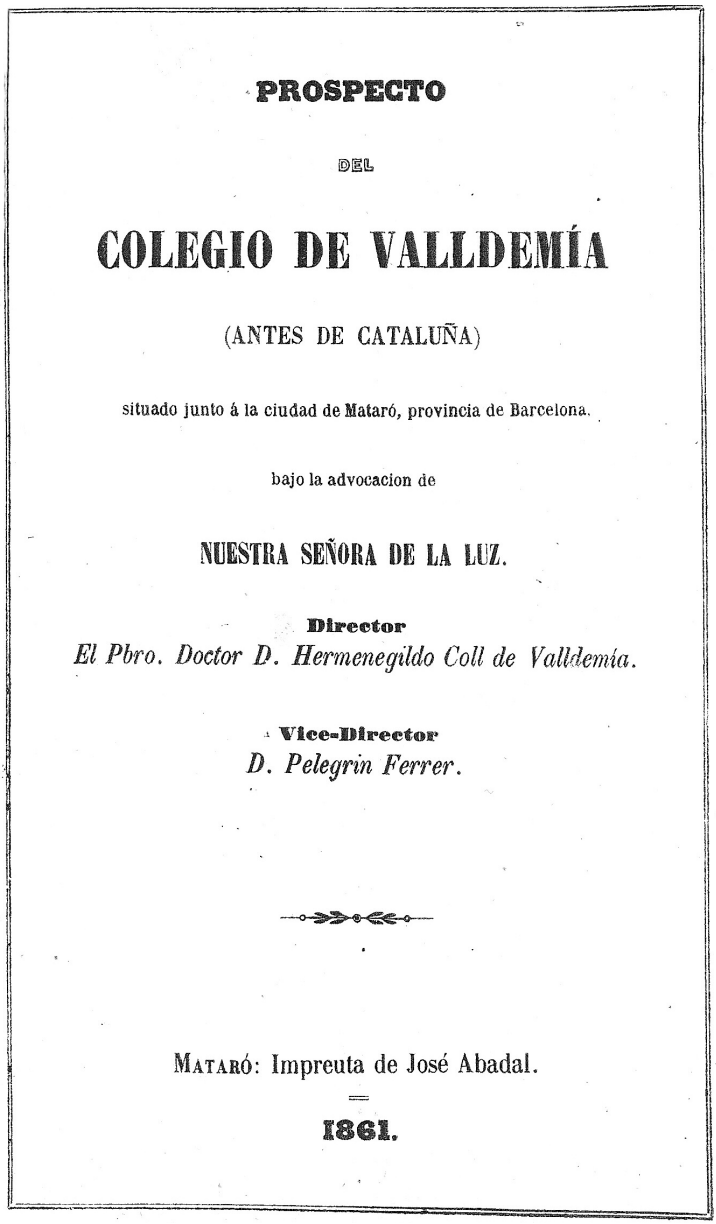
### DIAS LABORABLES.

| SU DISTRIBUCION. | HORAS. |
|---|---|
| **Mañana.** | |
| Levantarse. | A las 5 y 30 m. |
| Lavatorio. | » 5 y 37 m. |
| Revista de policía. | » 5 y 45 m. |
| Rezo y canto religioso. | » 5 y 50 m. |
| Estudio. | » 6. |
| Misa. | » 6 y 30 m. |
| Clases. | » 7. |
| Desayuno. | » 8. |
| Estudio. | » 8 y 10 m. |
| Clases. | » 8 y 30 m. |
| Recreo en el parque, gimnasia, equitacion. | » 9 y 30 m. |
| Estudio. | » 10. |
| Clases. | » 11. |
| **Tarde.** | |
| Rezo y canto religioso. | » 12 y 1 m. |
| Comida. | » 12 y 6 m. |
| Descanso en los salones, comisiones de visita al señor Director. | » 12 y 45 m. |
| Clases de dibujo y de caligrafía. | » 1 y 15 m. |
| Clases de dibujo, caligrafía y música. | » 2. |
| Recreo en el parque, gimnasia, equitacion. | » 3. |
| Merienda. | » 4. |
| Estudio. | » 4 y 5 m. |
| Clases. | » 5. |
| **Noche.** | |
| Clases literarias alternando con las de Religion. | » 6. |
| Estudio. | » 7. |
| Rosario á la Virgen. | » 7 y 45 m. |
| Cena. | » 8 y 5 m. |
| Recreo. | » 8 y 30 m. |
| Acostarse. | » 9. |

### DIAS FESTIVOS.

| HORAS. | SU DISTRIBUCION. |
|---|---|
| **Mañana.** | |
| A las 5 y 30 m. | Levantarse. |
| » 5 y 37 m. | Lavatorio. |
| » 6. | Revista de policía personal, de neceseres, estuches, pupitres, etc. |
| » 6 y 30 m. | Conversacion. |
| » 6 y 45 m. | Rezo y canto religioso. |
| » 7. | Clases recreativas. |
| » 8. | Desayuno. |
| » 8 y 10 m. | Misa con plática por el Sr. Director. |
| » 9. | Recreo en el parque, gimnasia, equitacion. |
| » 10. | Clases recreativas y estudio. |
| » 11. | Recreo en los salones, recepcion de visitas. |
| **Tarde.** | |
| » 12. | Rezo y canto religioso. |
| » 12 y 6 m. | Comida. |
| » 12 y 45 m. | Descanso en los salones, recepcion de visitas. |
| » 1 y 30 m. | Estudio. |
| » 2 y 30 m. | Conversacion en los salones, visitas. |
| » 3. | Salida á paseo. |
| » 5. | Merienda y descanso en los salones. |
| » 5 y 45 m. | Conferencias de educacion social y tertulia con el Sr. Director. |
| **Noche.** | |
| » 6 y 45 m. | Estudio. |
| » 7 y 45 m. | Rosario á la Virgen. |
| » 8 y 5 m. | Cena. |
| » 8 y 30 m. | Recreo. |
| » 9. | Acostarse. |

FIGURA 1. Horari general de les classes corresponent al curs 1869-1870. Procedent del *Boletín del Colegio de Valldemía*, núm. 5, de 25 de desembre de 1869.



PROSPECTO

DEL

COLEGIO DE VALLDEMÍA

(ANTES DE CATALUÑA)

situado junto á la ciudad de Mataró, provincia de Barcelona.

bajo la advocacion de

NUESTRA SEÑORA DE LA LUZ.

**Director**

*El Pbro. Doctor D. Hermenegildo Coll de Valldemía.*

**Vice-Director**

*D. Pelegrin Ferrer.*

MATARÓ: Impreuta de José Abadal.

1861.

FIGURA 2

AÑO I. — N.º 1. Mataró 25 de diciembre de 1868. AÑO XIV DEL COLEGIO.

BOLETIN

DEL

COLEGIO DE VALLDEMÍA

SITUADO JUNTO A LA CIUDAD DE MATARÓ, PROVINCIA DE BARCELONA,

Á 28 KILÓMETROS DE LA CAPITAL, POR EL FERRO-CARRIL DEL LITORAL Á FRANCIA.

Este periódico se publica cuatro veces al año: al principio del año escolar, por Navidad, por la Pascua de Resurreccion y al fin del curso.

Condiciones para la admision de alumnos: Solo se admiten internos, desde la edad de 7 años á la de 14. — El alumno tiene derecho á dedicarse á cuantos ramos de instruccion comercial, literaria, física y social. — La pension es igual para todos, cualquiera que sea el número y clase de estudios á que cada cual se dedique: 20 duros al mes, satisfechos por trimestres adelantados, á menos que sean dos ó mas hermanos en cuyo caso se rebajan 2 duros por cada uno. — El Colegio facilita escritorio, papel, plumas y tinta, silla, palangana, vaso de mesa y vaso de noche pagando por una sola vez 80 reales. — Tambien se encarga sin mas retribucion del lavado, planchado y cuidado de la ropa. — Solamente se satisfacen por separado vestido, libros, médico, botica y dentista.

FIGURA 3. Capçalera de la publicació del *Boletín del Colegio de Valldemía*, núm. 1, de 25 de desembre de 1868, corresponent al primer número publicat.

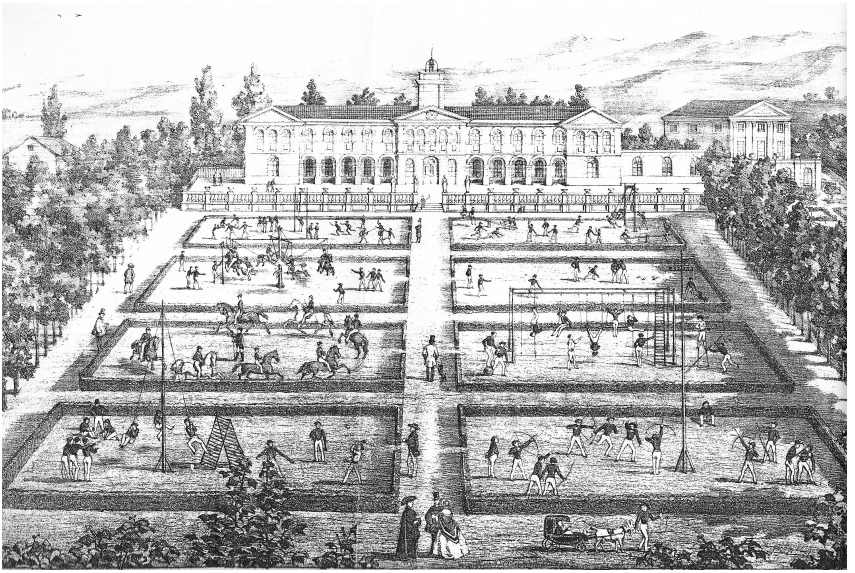


FIGURA 4. Edifici i patis del Col·legi Valldemia. Imatge inclosa en el prospecte del col·legi de l'any 1857.

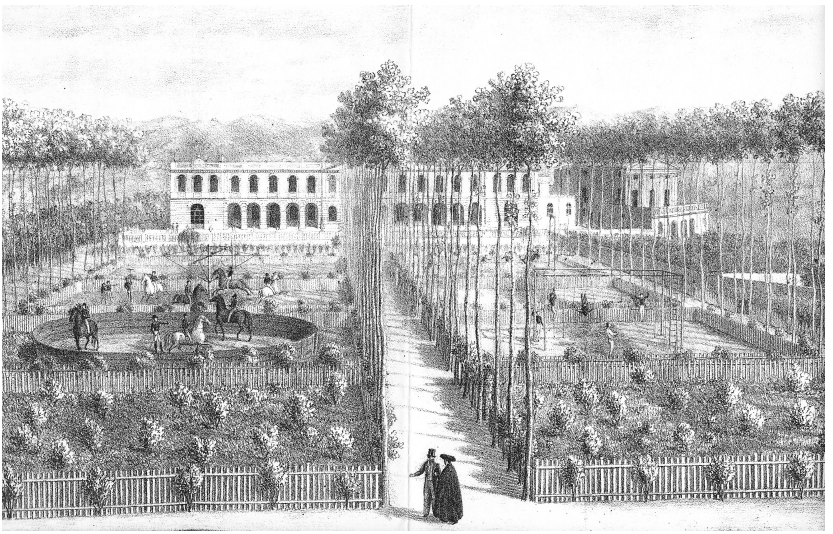


FIGURA 5. Edifici i patis del Col·legi Valldemia. Imatge inclosa en el prospecte del col·legi de l'any 1861.

FIGURA 6. Partit de futbol al camp de la Mataronina (Mataró, 20 juliol 1916). Fotografia Pineda. Museu Arxiu de Santa Maria, Mataró. Arxiu d'imatges.

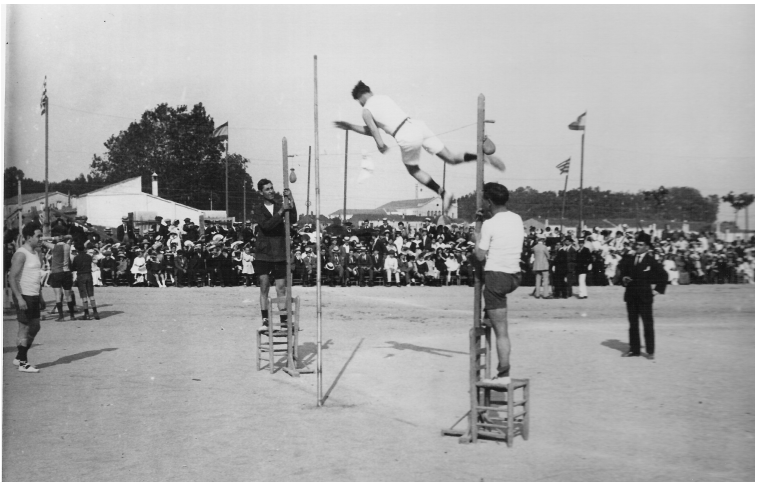


FIGURA 7. Festival atlètic al camp de l'Estadium o de Mn. Plandolit (Mataró, *c.* 1917).
Fotografia Pineda. Museu Arxiu de Santa Maria, Mataró. Arxiu d'imatges.

FIGURA 8. Exercicis gimnàstics dels alumnes del Col·legi de Santa Anna al camp de l'Estadium o de Mn. Plandolit (Mataró, *c.* 1917).
Fotografia Pineda. Museu Arxiu de Santa Maria, Mataró. Arxiu d'imatges.

# Joc corporal, esport i educació física a l'ideari pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza

**Andrés Payà Rico**

Universitat de València

## RESUM

La Institución Libre de Enseñanza, en el seu afany per a aconseguir una formació integral de l'home, no descuida l'educació física o corporal, tan abandonada en el seu moment en pro d'una major atenció a l'educació intel·lectual. Per això, i amb l'objectiu de restaurar l'equilibri perdut, posaran en marxa una sèrie d'iniciatives de caràcter higiènic i pedagògic com les colònies, els passeigs i les excursions escolars, així com esports i jocs corporals, encaminats a la millora física de la població. L'èxit d'iniciatives i experiències europees respecte a aquest punt serviran de model per a introduir l'activitat lúdica a l'escola. D'especial importància i valor pedagògic es revelen els esports anglesos, considerats com a exemple d'una educació física, moral i formadora del caràcter. Al reclam i a la crida d'atenció a la societat, així com a la promoció d'aquestes activitats, dedicaran els institucionistes els seus esforços. El foment i la inclusió lúdica a les aules requerirà un canvi generalitzat de l'escola, que es troba adormida i ancorada en pràctiques tradicionals, i que es resisteix a creure en les virtuts educatives d'aquestes activitats.

PARAULES CLAU: història de l'educació, història de la pedagogia, educació física, esport, joc.

## ABSTRACT

The Institución Libre de Enseñanza, in its eagerness to achieve a man's all-round education, doesn't overlook the physical or corporal education, so forgotten in its time on behalf of a greater attention to the intellectual education. In order to achieve that and restore the lost balance, a series of hygienic and pedagogical initiatives will be taken. Initiatives

like summer camps, walks and school trips, as well as sport activities and corporal games, directed to improve the physical condition of the population. The success of European initiatives and experiences in that respect will be a model to set in motion the introduction of the ludic activity at the school. English sports are considered to be very important and of great pedagogical value. They are an example of physical, moral and character building education. Institutionalists will devote their efforts to attract society's attention, as well as promote such activities. The promotion and introduction of ludic activities in the classroom will require a widespread change of the school, a school asleep and anchored in traditional practices and reluctant to believe in the educational virtues of these activities.

El corrent intel·lectual i pedagògic que representen la Institución Libre de Enseñanza (ILE) i el seu concepte educatiu —que rebutja la tradicional erudició, formalitat o mera instrucció, per a qualificar-la com una acció completa, a més d'integradora i que afecta a tota la persona—, no pot ser aliè al cultiu corporal o a l'educació física ni deixar-los de costat si desitja aconseguir un verdader i complet programa de formació d'hòmens. Una educació que pretén ser l'instrument bàsic de reforma o ferramenta de canvi, prenent la pedagogia com a disciplina que haurà de realitzar la millora tècnica i moral dels hòmens i l'escola. Entre les diverses iniciatives modernitzadores de l'ensenyança, considerem que hi ha una activitat que arreplega perfectament i il·lustra gran part dels ideals educatius que dirigixen la seua pedagogia, englobant i sintetitzant gran part dels valors que ha de reunir l'acció educativa institucionista: l'activitat lúdica. Si bé aquesta activitat està present en molts espais i es manifesta sota diverses formes, atendrem aquelles més relacionades amb l'educació física, on els jocs corporals i els esports seran els seus principals protagonistes.

Per a situar la presència de la dimensió lúdica en aquesta educació corporal i integral, hem volgut acostar-nos al tema a través d'una font documental d'excepció, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE). Aquest, com a òrgan de difusió científica i lloc de trobada entre generacions i corrents a través del qual s'expressen les idees i tècniques pedagògiques dels institucionistes, ens permetrà observar tot un compendi que mostra els ideals defesos en la matèria, a més d'arreplegar les consideracions d'autors estrangers, que influïxen sobre la recepció i influència en la integració del joc en els processos formatius.

La preocupació per l'educació física i, més concretament, pels jocs corporals, es dóna per la necessitat i el reclam a la consciència de la comunitat educativa de recuperar l'equilibri perdut en l'educació tradicional, que ha estat primant l'aspecte intel·lectual sobre d'altres, i ha impossibilitat així la pràctica d'una educació integral que considerara la part física en igualtat de condicions que la intel·lectual, moral, social o estètica. Així, i per a recuperar aquest equilibri, els institucionis-

tes prenen com a elements fonamentals de l'educació física els esports i els jocs corporals. Unes activitats que substituïxen o acompanyen —segons els casos— l'obsoleta gimnàstica, considerada més artificial, mecànica i menys universal que el joc, més natural, creatiu, motivador i afavoridor d'un desenvolupament harmònic.

## 1. Necessitat i reclam de pràctiques lúdiques a l'educació física escolar

El projecte educatiu institucionista, en el seu compromís de proporcionar una formació integral als seus alumnes, farà especial insistència en l'aspecte físic o corporal, que es considera oblidat i marginat del procés educatiu en detriment d'altres facetes d'índole intel·lectualista. Per això se sumaran esforços, iniciatives i denúncies, amb la pretensió de reivindicar i implementar l'educació física en tota acció educativa, fins a arribar a considerar el segle XIX com el *segle del renaixement corporal*, ja que «se han regenerado la inteligencia, el sentimiento y la personalidad, pero todavía queda por regenerar el *cuerpo*, víctima aún, no ya del ascetismo religioso, como en la Edad Media, pero sí del progreso que impone en la vida moderna un desequilibrio fisiológico que se debe compensar á todo trance».[1] L'educació física a l'escola brillava per la seua absència, on les pràctiques docents basades en la rutina i sedentarisme, així com les funestes condicions ambientals totalment oposades a la concepció naturalista de l'aire lliure, impedixen que es practique tot exercici actiu i, menys encara, el joc: «Cuando ciertos maestros prohiben a sus alumnos juegos ruidosos y los tienen encerrados en habitaciones donde hace una calor de estufa, impiden a estos alumnos adquirir la salud y el vigor que les son debidos.»[2] Un context escolar que es presenta com a contrari a la recepció de l'educació física, tan abandonada en detriment d'una educació intel·lectualista i llibresca, que haurà de canviar la seua configuració i dinàmica per a donar cabuda al tan necessitat desenvolupament físic dels seus alumnes. La *lluita contra el sedentarisme* serà l'objectiu previ i necessari per a poder introduir l'educació física a l'escola, els remeis de la qual seran «disminuir las horas de estudio, aumentar las de recreo y, durante éstas, someter a los alumnos a ejercicios físico y a juegos atractivos».[3] Activitats físiques i lúdiques que hauran de formar part del programa escolar com un element més, amb la mateixa consideració d'obligato-

1. Alejandro San Martín, «De los juegos corporales más convenientes en España», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), núm. 304 (1889), p. 292.

2. Maurice Boigey, «La educación física y la enseñanza», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 747 (1922), p. 171.

3. Maurice Boigey, «La educación física y la enseñanza», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 747 (1922), p. 175.

rietat, d'avaluació, de distribució i de planificació que qualsevol altra matèria. A més, requerirà la correcta vigilància i intervenció dels mestres, assessorats per professors especialistes en la matèria, que afavorisquen els jocs dels alumnes i la seua correcta aplicació: «Convendrá, necesariamente, que ésta educación física sea también objeto de una organización, y que los maestros, ayudados de profesores de cultura física competente, vigilen por sí mismos los juegos para animarlos, si es necesario, y hacer que rebose en ellos sin cesar el interés.»[4]

Aquesta necessitat d'organització, i fins i tot d'obligatorietat, es confirma amb la circular dictada a Prússia, on el ministre d'Instrucció Pública, Von Gossler, establix en el reglament de 27 d'octubre de 1882 la necessitat d'instaurar aquesta obligació d'incloure el joc en els programes escolars, a causa de l'escassa possibilitat de jugar en altres espais o llocs, perquè els xiquets tinguen l'oportunitat de posar en pràctica una educació lúdica integral, d'una manera no espontània ni ocasional, sinó organitzada i programada amb tot el rigor que requerix i mereix la dita activitat: «La escuela debe tomar bajo su amparo el juego, como una manifestación de la vida del jóven, igualmente saludable para el cuerpo y el espíritu, el corazón y la cabeza, con el incremento de fuerza y destreza física y los efectos éticos que de él se derivan; y tomarlo, no *ocasionalmente*, sino por *principios* y de una manera *organizada*.»[5] L'escola haurà d'erigir-se, doncs, en defensora i protectora del joc, oferint el temps i l'espai que no pot trobar la infància en altres àmbits antigament habituals per a desenvolupar aquesta activitat, com el domèstic o l'urbà. Però la inclusió del joc a l'escola haurà de fer-se amb tot rigor, respectant la serietat i la importància d'aquesta activitat, que ha de ser planificada dins de la programació habitual. Aquesta inclusió tampoc no vol dir que s'haja de sotmetre a les pràctiques rutinàries escolars, plenes de tedi, avorriment i faltades de tot interès per als alumnes. L'educació física no ha de caure en l'error de convertir-se en un exercici sense motivació i transformar-se en una activitat rutinària pròpia de l'escola tradicional, sinó que la mateixa escola i totes les pràctiques que s'hi realitzen també hauran de canviar. Així doncs, per a captar l'interès dels alumnes sobre l'educació física, el mestre es valdrà dels jocs que posseïxen una motivació intrínseca, la qual cosa farà que els xiquets posen màxima atenció, per mitjà d'una activitat que els proporciona plaer i diversió, i es facilite així l'estímul per a practicar els exercicis corporals que conformen el programa d'educació física:

4. Maurice Boigey, «La educación física y la enseñanza», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 747 (1922), p. 176.

5. Joaquín Sama, «La educación física de la mujer», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 381 (1892), p. 378.

> Una condición esencial para que la lección de educación física sea saludable al niño es que le divierta. La falta relativa de placer tiene un inconveniente; hace abandonar pronto los ejercicios físicos. Conviene que la acción corporal sea agradable para ejercer un influjo fortificante. La alegría y el placer, no lo olvidemos, son los más poderosos tónicos, sobre todo para los niños. Los juegos tienen una superioridad intrínseca sobre la mayor parte de los movimientos artificiales.[6]

Una altra veu de suport a favor de la introducció i de l'ús del joc com a instrument educatiu contra la decadència física de la població escolar ens arriba de la mà d'Alfredo Calderón. Considera el joc com un element ideal tant per a l'educació física, com per a fins educatius de caràcter sensorial i fins i tot moral, sempre que siga ben dirigit pels educadors: «Un medio poderoso para impedir los efectos de esta decadencia física consiste en la discreta aplicación de los juegos, que, á más de constituir un ejercicio muscular excelente, sirven para realizar la educación de los sentidos, y aún, bien dirigidos, pueden contribuir al desarrollo de las más altas cualidades morales.»[7] Aquest apunt de Calderón a favor de l'activitat lúdica, el podem considerar com un dels primers que s'alcen en defensa del joc en el programa de l'educació física (l'article està datat en 1879), la qual cosa fa també que en cap moment oblide el caràcter higienista i a favor del bon desenvolupament físic propi del moment. Serà, doncs, sempre preferible el joc corporal a la gimnàstica, considerada mecànica, artificial, plena de rutina i afavoridora de l'avorriment, contràriament al joc corporal a l'aire lliure, l'activisme, l'alegria i la naturalitat del qual contribuïxen d'una manera més efectiva a l'educació física dels que el practiquen. A més, el joc corporal, a causa de la seua versatilitat i varietat de moviments, activació de diferents músculs i excitació orgànica, pot arribar a comprendre la gimnàstica i l'esport, i ser considerat com «la forma de educación física más sintética, por lo mismo que es la más natural, y en consecuencia, la de más urgente implantación en un país como el nuestro, poco menos que desprovisto de costumbres atléticas».[8] Així conclou el professor de la Universitat de Madrid Alejandro San Martín, recomanant, com a activitat a instaurar a les escoles espanyoles en l'educació física, el joc corporal, enfront de la gimnàstica que es practicava fins al moment a les institucions educatives.

6. Maurice Boigey, «La educación física y la enseñanza», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 747 (1922), p. 176.

7. Alfredo Calderón, «La educación física», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 56 (1879), p. 84.

8. Alejandro San Martín, «De los juegos corporales más convenientes en España», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 302 (1889), p. 261.

## 2. Experiències d'aplicació educativa d'esports i jocs corporals en països europeus

Diverses són les iniciatives i experiències que es van produir en el context europeu relatives a la introducció d'aquestes activitats en els programes d'educació física escolars. Aquestes seran de gran influència i serviran d'exemple per a altres països, així com d'objecte d'atenció per als institucionistes, tan interessats en qualsevol innovació europea. A Bèlgica, el Govern organitza en 1883 dos cursos d'ensenyança de jocs per als mestres de gimnàstica, un a Lieja i un altre a Nivelles. I d'altra banda, a Suïssa, se celebra a l'octubre de 1886 un congrés de professors de gimnàstica a Zuric, que establix entre les seues conclusions el valor pedagògic del joc i els esports en tres dimensions:

> 1º, favorece el desarrollo y salud corporales; 2º, constituye una admirable escuela del carácter, en que se aprende valor personal, resolución, sumisión voluntaria á la ley, sentido del derecho y la equidad; 3º, permite que se revele la vida intelectual y moral del niño tan á las claras, como jamás puede verse en la clase ni aún en el gimnasio, favoreciendo por extremo la misión educadora del maestro.[9]

A França, es convoca el Concurs Bischoffseheim per a l'Organització dels Jocs Escolars, al qual es presenten nombrosos treballs relatius a la matèria que ens ocupa, encara que amb un caràcter més fisiològic que merament pedagògic o educatiu. A més, es creen dues iniciatives per a afavorir la inclusió escolar dels jocs corporals: «La "Sociedad para la propagación de los ejercicios físicos en la educación", que trataba de trasportar á Francia los juegos y los hábitos del *sport* inglés, y la "Liga nacional de la educación física", cuya tendencia era despertar el interés de la juventud por los antiguos juegos franceses, en desuso á causa del creciente predominio de la educación intelectualista.»[10] Les autoritats educatives alemanyes, a més de l'anteriorment citat reglament de Von Goosler, que establix l'obligatorietat de la pràctica dels jocs corporals a l'escola, fomenten una àmplia promoció i formació del professorat en la nova metodologia lúdica, creant a Berlín un Comitè Central per a la Propagació dels Jocs de la Joventut i del Poble Alemanys, que «funda cursos supletorios para enseñar á los maestros y maestras los juegos escolares», de manera que «2.398 maestros y 1.282 maestras han seguido ya estos cursos, que se dan en varias ciudades del imperio».[11] L'educació física d'Itàlia també

9. X., «Juegos corporales», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 216 (1886), p. 46.

10. Ricardo Rubio, «Los juegos corporales en la educación», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 391 (1893), p. 146.

11. Ricardo Rubio, «De educación física», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 457 (1898), p. 110.

s'unix al moviment a favor dels jocs corporals, i té entre les seues files el professor de la Universitat de Torí Angelo Mosso. Aquest fisiòleg, que treballa pel renaixement del joc en el seu país, organitza en 1897 el Comitè Central Nacional per als Jocs Gímnics a les Escoles i en el Poble, disposant també d'iniciatives oficials de les autoritats italianes, com la del Ministeri d'Instrucció Pública, que crea un títol universitari que habilita els mestres per a l'ensenyança de l'educació física en escoles secundàries i normals.

Encara que, si hi ha alguna nació que destaca per l'aplicació dels jocs corporals i esports a l'educació, aquesta és Anglaterra, que disposa d'una llarga tradició i és pionera en el convenciment dels beneficis educatius de l'activitat lúdica. Sobre el poble anglès i l'extraordinari desenvolupament de l'educació física a través dels jocs, hi ha multitud d'alabances per part de tots aquells que tracten la matèria, sense excepció; una educació física que convertix els anglesos en el paradigma a seguir per les altres nacions, que pretendran imitar-los, com és el cas espanyol:

> No en vano el ejemplo de Inglaterra en lo que toca al cuidado y desarrollo del cuerpo, que ha hecho indudablemente del inglés el hombre cosmopolita por excelencia, gracias á la resistencia vital, producto indudable de la atención sostenida sobre cuanto tiende á vigorizar el elemento material del hombre, es imitado y seguido por las naciones más adelantadas del continente.[12]

Les virtuts cíviques i d'ordre social que s'exerciten i es desenvolupen amb la pràctica dels jocs i esports anglesos són la característica principal que els fa ser un model per a altres nacions. Educació social que prevé de possibles perills d'índole moral, dels quals es consideren protegits els xiquets britànics pel mer fet de practicar aquests jocs que els proporcionen les virtuts típiques del perfecte cavaller anglès: «Los ingleses, pueblo esencialmente práctico, hacen también entrar los juegos en sus programas y procuran que los niños se interesen en ellos, tanto como en los estudios mismos: porque en los juegos ven los ingleses, no tan sólo el ejercicio físico, sino un embrión de vida social, en la emulación digna, la disciplina, la sumisión al mando y á la autoridad, la obligación a la obediencia, la lealtad y la abnegación.»[13]

Aquesta convicció i aposta pels jocs corporals a l'escola i els efectes beneficiosos per a l'educació integral que proporcionen són comuns a tota la població anglesa, totalment a favor de l'element ludicoesportiu, fins al punt d'arribar a situar-

12. Adolfo Alexis Buylla, «Nota sobre los juegos corporales», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 317 (1890), p. 118.

13. Ilirio Guimerá, «Los ejercicios corporales», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 288 (1889), p. 36.

lo en primer lloc entre les seues preferències, primant-lo enfront d'altres beneficis i avantatges. I açò arriba a tal extrem que els pares a l'hora d'elegir un centre escolar o un altre per als seus fills es fixen en la possessió o no d'un camp de joc o lloc idoni per a jugar, de manera que arriba a ser més important per a ells que els seus fills puguen practicar els jocs nacionals (*football* i *cricket*), que el rendiment escolar o els estudis d'aquests:

> Todo padre en situación de elegir entre varias escuelas, enviará siempre á su hijo á aquella que tenga más hermoso sitio para jugar y donde se juegue mejor y más provechosamente [...]. Me declaraba que a un par de discípulos suyos que hubiesen vencido en el *foot-ball* ó el *cricket* á los de otro establecimiento, eran para él un reclamo mejor que los más brillantes exámenes de ingreso en los estudios superiores. Por lo que algunos días, en las más hermosas tardes, me aconsejó que arrojase los libros, que llevase á mis alumnos al campo de juego y jugase allí enérgicamente con ellos.[14]

Un altre exemple dels avantatges que oferix per als alumnes una educació basada en els jocs corporals és l'experiment realitzat en 1884 a Anglaterra pel professor Ch. Paget. L'educador, arran del descontentament davant dels progressos acadèmics de la seua classe, va separar els seus alumnes en dues seccions, una de les quals va seguir el mètode tradicional amb les mateixes hores de treball intel·lectual i de recreació de sempre (el grup de control); el grup experimental dedicava a les lliçons la meitat del temps emprat amb anterioritat i «pasaba la otra mitad en ejercicios y juegos corporales al aire libre en un prado próximo. Al llegar las vacaciones se vió que estos últimos superaron á los primeros en el resultado de todos sus estudios. No hay que añadir que, además, se encontraban más sanos y robustos».[15] Els beneficis educatius d'índole física i moral, a Anglaterra, no s'apliquen únicament a l'escola infantil o primària, sinó que és tan gran el convenciment i l'aposta pels jocs corporals, que arriben fins i tot a aplicar-se a les universitats, on l'educació intel·lectual és acompanyada d'una educació física que la complementa i la millora. Els estudiants universitaris anglesos es convertixen així en beneficiaris de l'exercici a l'aire lliure i milloren, a més, els resultats acadèmics:

> No sólo se estudia teóricamente, sino que se realiza en todo su vigor, el sistema de la educación omnilateral. Pocas horas de estudio en la soledad y tristeza de una habitación cerrada; mucho ejercicio físico al aire libre; amplio espacio

14. X., «Juegos corporales», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 216 (1886), p. 45.

15. Ricardo Rubio, «Los juegos corporales...», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 391 (1893), p. 148.

> para toda clase de juegos que puedan conducir al desarrollo físico [...]. Los resultados de semejante procedimiento educativo no pueden ser más fructuosos: las nuevas generaciones se distinguen por su robustez física, por sus buenas proporciones materiales; pero al propio tiempo sus trabajos intelectuales llevan el sello de la libertad de espíritu, de la originalidad, del ingenio, de la profundidad de criterio, de una actividad intensa, y, sobre todo, de un sentido verdaderamente positivo y humano, que contrasta con la ligereza, la falta de interés y el predominio de lo fantástico é idealista, que son patrimonio, bien triste por cierto, de estas naciones neolatinas.[16]

Aquestes excel·lents virtuts educatives integrals dels jocs i esports anglesos fan que els institucionistes espanyols es fixen en ells i els prenguen com a exemple o model a seguir, en un país on tant la realitat material com el convenciment social són molt distints al britànic, i on, per tant, l'ILE haurà de realitzar tota una labor de promoció i ús d'aquestes activitats ludicoesportives.

## 3. La letargia física espanyola i el desvetllament ludicoesportiu institucionista

Una vegada revisades algunes de les iniciatives i experiències realitzades en els països europeus, és moment ara d'atendre allò que ocorria en el territori espanyol. Com podem imaginar pel que s'ha dit fins al moment, la situació que travessem no és gaire falaguera, ja que Espanya és el país que se situa a la cua pel que fa a l'educació física i els jocs corporals, i roman, com diu Buylla, adormida en una felicitat i ignorància alienes a tot progrés europeu: «Nuestra España, nuestra tierra feliz en un sueño ya demasiado prolongado, no duerme tanto que no la despierten á momentos, esas voces del progreso y de la febril actividad de los países vecinos y [...] se siente influida, aunque desgraciadamente muy poco á poco por las corrientes civilizadoras que dan calor y vida á nuestra raza.»[17] Decadent situació a la qual intentaran posar remei els institucionistes amb diverses iniciatives que prendran com a fonament i exemple els jocs corporals i esports anglesos com el *football*, el *rounders* o el *cricket*, a més dels autòctons, com els jocs de pilota. Una mostra de la influència anglosaxona i de la importància que cobra l'ILE en el foment del joc corporal i els esports són les associacions escolars, que coneixem a l'Estat espanyol de la mà de Rafael Altamira i Crevea, el qual les considera com un bon instrument per a la difusió d'aquests jocs, que haguera d'estendre's més

16. Adolfo Alexis Buylla, «La educación física y moral en las universidades», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 202 (1885), p. 204.

17. Adolfo Alexis Buylla, «Nota sobre...», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 317 (1890), p. 118.

entre altres organismes i institucions que fomentaren la pràctica d'aquestes activitats d'educació física. Així, exalça Anglaterra, on «se formaron desde luego sociedades especiales para atender á este fin, desarrollando los juegos libres: *foot-ball, rounder, paperchase*, ejercicios de natación, remo, etc. [...] En España no conozco otras manifestaciones de este género que el Club de velocipedistas, creado en Oviedo con el concurso de profesores y alumnos de la Universidad, y la Sociedad de juegos físicos, formada por alumnos y profesores de la Institución Libre de Enseñanza y continuada por la Corporación de antiguos alumnos».[18]

L'interès i l'atenció per l'educació física espanyola de la mà de l'ILE estan marcats per un doble fi, tant corporal i higienista, com moral, ja que com diu Molero Pintado en relació amb els jocs i esports adoptats per la Institució, «se busca no solamente el endurecimiento físico sino el moral, derivado de la observación de las reglas o simplemente del *fair play* que debía acompañar cualquier actuación deportiva».[19] Per a aconseguir els objectius educatius integrals, les primeres iniciatives de caràcter higienista i de caràcter merament fisiològic i corporal passaran a ser preocupació dels pedagogs i educadors, que faran ús de passeigs i excursions escolars, de viatges, de colònies i d'escoles a l'aire lliure, així com de la instauració dels jocs a les aules espanyoles, a imitació del que s'estava fent amb gran èxit en els països veïns: «Cuando hace doce años la Institución, separándose y modificando las costumbres hasta entonces reinantes en España en material de régimen y disciplina escolar, estableció como parte integrante de su programa educativo los juegos, las excursiones y los viajes, cuya dirección confió a los mismos profesores, creía en verdad atender así á una necesidad de la educación física en nuestro país; pero lo que en realidad hacía era responder á un sentimiento general que, si bien de un modo latente, animaba entonces á todos los pedagogos de Europa.»[20]

Jocs corporals que són preferibles a la gimnàstica, i que ocupen un lloc principal en els programes d'educació física en detriment d'uns exercicis més rígids i artificials. Les activitats lúdiques són preferibles a la gimnàstica perquè aquesta requerix «cierto arte y aprendizaje que no permite aplicarla sino cuando el niño está ya, por decirlo así, formado, mientras que los juegos corporales pueden comenzarse á aplicar desde la edad más tierna. Y es de grande importancia que la educación física comience lo antes posible».[21] Avantatges també des del punt de vista fisiològic del joc sobre la gimnàstica, així com molts d'altres, que el mateix Gui-

18. Rafael Altamira y Crevea, «Asociaciones escolares», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 376 (1892), p. 297.

19. Antonio Molero Pintado, *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 104.

20. Ilirio Guimerá, «Los ejercicios...», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 288 (1889), p. 33.

21. Ilirio Guimerá, «Los ejercicios...», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 288 (1889), p. 35.

merá atribuïx a l'activitat lúdica: «El salto á la comba, la carrera y los numerosos juegos de niños que se fundan en rivalizar en velocidad, son más provechosos, bajo el punto de vista respiratorio, que los ejercicios de fuerza. No acabaríamos nunca si quisiéramos exponer y analizar todas las ventajas de los juegos como medios de realizar la educación física.» S'hauran d'establir els jocs corporals a les aules espanyoles com a mitjà preferible per a una bona educació física, però no sols per als xiquets en edat escolar, sinó també per a la resta de la població. El tipus o classe de jocs que hagen de practicar-se no serà tan important com el fet que es jugue, de manera que aquest serà l'objectiu principal de la campanya o difusió de l'activitat lúdica.

També Francisco Giner s'ocupa de l'estat de l'educació física a les escoles espanyoles i de la necessitat de disposar, entre altres elements, dels jocs corporals per a aconseguir els objectius educatius proposats. Giner coresponsabilitza tota la societat com a educadors físics —cada u des dels seus àmbits i possibilitats—, els quals tindran una sèrie de funcions amb aquest compromís educatiu. La família s'encarregarà de l'alimentació, del son, del treball domèstic, del vestit, de la neteja i de totes aquelles condicions relatives a la higiene. El municipi serà el responsable de proporcionar espais de joc als xiquets de la seua població, i construirà si cal passeigs i parcs públics, així com camps de joc o banys públics. L'Estat, per mitjà de la inspecció i promoció de tots aquests mitjans anteriors, també tindrà la seua part de responsabilitat, que es completarà amb les funcions i condicions que haurà de proporcionar l'escola. Una educació física escolar que comprèn: les condicions higièniques del local, règim *general* de l'ensenyança (saludable o antihigiènic), règim *especial*, per a promoure i millorar el desenvolupament físic. Dins del règim especial, figuren els exercicis i jocs corporals dels quals ens estem ocupant; uns exercicis que tenen un caràcter predominantment muscular —però sense oblidar un altre tipus d'avantatges educatius—, agrupats en: gimnàstica muscular (amb aparells i sense) i exercicis militars; esgrima, carrera, natació, tir al blanc, equitació, velocípede, rem i vela (esports); passeigs i excursions al camp; així com els «juegos corporales organizados, más ó ménos enérgicos, desde el billar, v. g., ó los bolos, á la pelota, marro, *cricket, lawn tennis, foot ball, crocket, crosse*, etc.».[22]

Els jocs recomanats no es correspondran sempre amb els esports i jocs anglesos, sinó que s'haurà d'aprofitar la riquesa dels jocs tradicionals autòctons, així com les cançons que els acompanyen, que també ajudaran al desenvolupament integral d'aquells que els practiquen. El folklorista Antonio Machado i Álvarez rea-

22. Francisco Giner de los Rios, «Los problemas de la educación física», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 273 (1888), p. 158.

litza importants estudis sobre els jocs infantils espanyols i les virtualitats que aquests oferixen, com per exemple, el fet de ser uns excel·lents indicadors del futur caràcter moral i temperament físic, o la substantivitat que adquirixen respecte al desenvolupament de les facultats del xiquet: «En estos juegos, mejor dicho, en el más sencillo de ellos, se ejercitan y desarrollan paralelamente la atención, la inteligencia, la memoria, la voluntad, el instinto de imitación de los niños y sus fuerzas físicas, latentes, como aquellas facultades, en los primeros momentos de la vida.»[23] Aquests jocs de moviment propis de les primeres edats, que Machado anomena «de mans i dits», constituïxen tot un sistema educatiu infantil de gran interès per a l'educador que els observa, ja que, en ser naturals i espontanis, tots els exercicis que es realitzen contenen els fonaments del futur desenvolupament.

Deixant de banda aquests jocs, més propis de les primeres edats on el mateix cos és l'objecte lúdic, els jocs corporals més estesos han de reunir una sèrie de condicions per a ser considerats com a tals. Així, aquests exercicis han de complir els requisits de recreació, llibertat, varietat, col·lectivitat, publicitat, popularitat, complicació —perquè l'interès motive un continu aprenentatge—, assequibilitat i solemnitat. El joc espanyol que es considera que reunix tots aquests requisits de manera sintètica i que conté els avantatges del joc, la gimnàstica i l'esport al mateix temps és el *joc de pilota*, que és, doncs, el més recomanat per a practicar en qualsevol situació educativa. Moltes són les modalitats de pilota que es practicaven amb llarga tradició i de les quals se'n conserven algunes hui en dia en zones localitzades; entre aquestes variants podem trobar el joc al llarg, la pilota a trinquet, el joc de rebot, o el joc de pilota a ble, que és el típic valencià, que practiquen de manera professional els *pilotaris* i és el més adequat per a l'ensenyança, per la qual cosa «no debe, pues, aplicarse más que como medio de enseñanza, y esto por ser el más fácil de jugar y aprender».[24]

Pel que fa a l'aplicació real dels jocs escolars, no hi ha res organitzat oficialment, contràriament al que ocorria en altres països, com hem vist, en els quals, si bé les iniciatives i experiències partixen d'esforços particulars, prompte el Govern i les autoritats pertinents es fan càrrec de la matèria, afavorint el joc corporal en l'educació física. Ací, el joc corporal és introduït per l'ILE, establint una tarda de joc obligatori i una altra de voluntària, possibilitant el bon desenvolupament d'aquestes activitats lúdiques, que van començar per l'organització de jocs tradicionals i la introducció d'esports anglesos (*foot-ball* i *rounders*) a l'escola. La xicoteta cronologia d'estos primers jocs en aquests moments és la següent:

23. Antonio Machado y Álvarez, «Juegos infantiles españoles», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 175 (1884), p. 151.

24. Alejandro San Martín, «De los juegos corporales más convenientes en España», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 303 (1889), p. 275.

> [...] la *Institución Libre* dedica todos los miércoles por las tardes y muchísimos domingos del curso al juego corporal en el soto del puente de San Fernando, juego de maestros y alumnos, obligatorio los miércoles y potestativo los domingos [...] en 1877, entonces, salíamos todos los días á pasear con nuestros alumnos y tomábamos parte de sus juegos del *marro*, del *salto*, del *tín*, etc.; pero en 1882 fue cuando se organizaron los partidos normales con la dirección del Mr. S. H. Capper [...], en 1889, á la vuelta de una visita á Inglaterra de uno de nuestros profesores, se introdujo el *foot-ball*, que desde entonces viene siendo nuestro juego de invierno, habiendo quedado el *rounders*, como menos violento, para los meses más calurosos de la primavera.[25]

Els jocs introduïts pels institucionistes prompte fan extensible la invitació a practicar-los a altres persones; ja no es restringixen als alumnes de les seues escoles, sinó que hi comencen a participar també persones adultes i el col·lectiu docent, fins i tot l'universitari: «Este movimiento en favor de los juegos escolares de nuestro país, iniciado y mantenido por la Institución no ha quedado completamente reducido al círculo de sus alumnos; en nuestros partidos de foot-ball y rounders, vienen tomando parte otras personas, alumnos y hasta profesores de la Universidad, y aun personas de edad madura.»[26] Si bé practiquen els jocs altres persones alienes a l'ILE, el convenciment general existent a favor de la seua pràctica escolar és insuficient: existeix encara un sector de la població amb reticències, que fan que l'educació física escolar quede descuidada, per por d'aquestes persones de disminuir l'educació intel·lectualista, consagrada per una tradició escolar molt resistent al canvi. Per a lluitar contra aquestes reticències socials a la inclusió de l'activitat lúdica a les aules, en detriment de les hores dedicades a l'educació intel·lectualista, serà necessària una organització pedagògica ideal de l'escola, que faça un repartiment proporcional i compensat del temps destinat a una activitat i l'altra —conjugant l'exercici físic amb el mental—, la fórmula del qual consistix en «un mínimum de trabajo sedentario, en la reducción máxima del tiempo consagrado al esfuerzo mental, si bien haciendo este todo lo más intensivo posible, y en compensar esta intensidad, no por aburridos ejercicios gimnásticos en locales cerrados, sino por el juego corporal al aire libre».[27]

25. Ricardo Rubio, «Los juegos corporales ...», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 391 (1893), p. 146.

26. Ricardo Rubio, «Los juegos corporales ...», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 391 (1893), p. 147.

27. Ricardo Rubio, «Los juegos corporales...», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 391 (1893), p. 148.

## 4. L'organització d'aquestes activitats a l'escola: un repte que exigix canvis

Si queda clar que el joc corporal no perjudica (més prompte tot el contrari) la cultura intel·lectual dels alumnes, s'haurà d'optar per decidir quins són aquells jocs que caldrà practicar i sota quina pedagogia. L'elecció, atenent a criteris pedagògics dels jocs corporals més convenients, correspon als educadors, que sabran optimar el bon ús d'aquests i totes les influències educatives de la formació del caràcter, que hauran d'estar sotmeses davall una bona direcció que respecte al jugador i possibilite les condicions desitjables per al bon desenvolupament de l'activitat lúdica: «El juego corporal es un arte de inmenso influjo psico-físico para la formación del carácter, y tanto más eficaz cuanto la dirección pedagógica, respetando en justa medida la espontaneidad del jugador, sea más enérgica, y cuantas más condiciones de sociabilidad reúna el juego.»[28] L'elecció pedagògica d'aquests jocs haurà de complir els requisits que els jocs escollits siguen sintètics, rics en exigència i tinguen certa varietat; i com que no hi ha un joc que reunisca de manera completa tots aquestes condicions, s'haurà de programar una successió d'una sèrie de jocs amb la qual es puga aconseguir els objectius desitjats.

La realitat del dia a dia de les escoles espanyoles dista molt d'oferir aquesta imatge dels xiquets jugant constantment durant l'horari escolar amb harmonia i auxili mutu i sense greus incidents, ja que, com que es juga malament, el joc perd totes les seues virtuts educatives. Això se solucionaria amb una bona direcció del mestre, totalment necessària per a extraure tot el profit als jocs corporals, ja que la situació de caos «no es culpa de ninguno de los juegos; es que á todos les falta en este caso la principal de sus condiciones pedagógicas, la dirección. Esta dirección corresponde al maestro, y la mejor manera que éste tiene de ejercerla es jugando él mismo».[29] Aquesta orientació requerirà respectar l'espontaneïtat del xiquet i un estudi previ de la complexitat dels seus jocs, per a arribar a la situació de comunió entre els jugadors. Tot això, possibilitat per un *tacte exquisit* per part del mestre, que sabrà mesurar el grau i direcció de les seues intervencions en el moment idoni i necessari.

Domingo Barnés tampoc no deixa passar l'oportunitat d'oferir la seua opinió respecte a això i té molt clara l'àmplia dimensió educativa d'aquestes activitats, perquè el joc té «un valor y un alcance mucho más amplios [...] hasta el punto de que, en realidad, cubre el problema entero de la educación», de manera que «es

28. Ricardo Rubio, «Los juegos corporales...», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 391 (1893), p. 149.

29. Ricardo Rubio, «Los juegos corporales...», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 391 (1893), p. 149.

muy superior la parte en que el problema del juego supera y desborda el problema de la educación física que la parte que queda en él contenida».[30] També concedix un valor psicològic a l'activitat lúdica, perquè en adaptar-se a la naturalesa del xiquet, la «revela, l'enfortix i estimula». I és el millor mitjà per a conèixer les característiques del xiquet que juga, per a poder educar el seu desenvolupament, ja que en «el entusiasmo y en la espontaneidad con que se entrega a él el niño, pone éste de relieve las características de su espíritu, cuyo conocimiento tanto importa al encargado de dirigir su desenvolvimiento. En ninguna otra manifestación se expresa y se individualiza mejor el niño».[31] Un element de diagnòstic, a manera de test o avaluació inicial, que permet una major adaptació del procés educatiu a les peculiaritats de l'alumne. Un joc que és necessari per al creixement del xiquet, perquè és l'exercici ideal per al desenvolupament de totes les facultats, l'activitat més natural i d'acord amb l'individu que puguem trobar, a causa de la llibertat i espontaneïtat que desenvolupa. El valor pedagògic del joc es complirà sempre que aquestes activitats reunisquen els criteris de proporcionar alegria i plaer; si no, no aconseguirem més que avorrir el xiquet i perdre aquesta virtualitat pedagògica, com ocorre amb els anomenats tradicionalment *jocs educatius*, tan obsessionats per l'aprenentatge de l'alumne que perden de vista la verdadera essència intrínseca que contenen els jocs. Respecte a això, Barnés es manifesta de la manera següent, relacionant el joc i l'educació amb els jocs educatius:

> Si no debe decirse, con algunos optimistas, que toda la educación sea juego, si puede afirmarse que todo el juego es una educación. Pero, para que el juego sea educador, es menester que sea juego, es decir, que sea divertido realmente para el niño, que le proporcione placer y alegría. Ningún otro fin del juego podrá alcanzarse si no se logra ése fundamentalmente, y queriendo lograrlo todo, no lograremos nada sino aburrir al niño. Es el defecto de la mayor parte de los llamados juegos *educativos*. Suelen educar poco y no divertir nada.[32]

Perquè els jocs complisquen amb el seu paper de ser divertits i espontanis, també és necessària la intervenció de l'adult. Aquest s'encarrega d'organitzar-los, actuant únicament quan siga estrictament necessari, de manera velada i pràcticament inapreciable. El més important en aquesta intervenció serà ensenyar als

30. Domingo Barnés, «La educación física y el juego», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 784 (1925), p. 199.

31. Domingo Barnés, «La educación física y el juego», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 784 (1925), p. 199.

32. Domingo Barnés, «La educación física y el juego», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 784 (1925), p. 200.

xiquets les normes i les lleis del joc, que s'han de complir independentment de les persones, i guardar la disciplina necessària, d'acord amb la solidaritat, lleialtat, generositat, etc.; és a dir, el desenvolupament d'uns comportaments i d'unes actituds. És, doncs, clau la intervenció del mestre, que «es más necesario en el patio de juegos que en la clase. Allí puede *educar* más y *conocer mejor* a los niños que en las aulas».[33]

Ara ens agradaria concretar en què s'haurà de basar un programa d'educació física que atengui als criteris lúdics esmentats. Programa que inclourà les activitats físiques descrites, ja que cada una d'aquestes serà adequada per a desenvolupar una sèrie de facetes educatives determinades, atenent a les necessitats i a l'estat evolutiu d'aquell alumne que practica l'educació física. Així, haurà de fer ús de la gimnàstica sempre que es desitge la formació física sistematitzada i perfeccionista, encara que «por su carácter metódico, no es siempre atractiva, y deja poco espacio a la iniciativa individual».[34] Per això, hauran d'incorporar-se a més als programes d'educació física, el joc, que «es placentero y divertido, mas no puede graduarse ni aplicarse en igual proporción a todos los alumnos»[35] i, fins i tot, els esports, «deseables para los jóvenes, porque consienten la libertad de iniciativa y el máximo rendimiento de las energías individuales; pero requieren esfuerzos muy grandes, y por su especialización favorecen al desarrollo inarmónico del cuerpo».[36] Així, l'èxit educatiu s'aconseguirà a partir de l'aportació de totes i cada una d'aquestes activitats, sense ser exclusivistes, i aprofitant els avantatges i inconvenients de cada una. Un programa d'educació física racional haurà de disposar, seguint Romano Guerra, dels principis següents: la necessitat d'atendre que els espais adequats pel joc corporal siguen sempre a l'aire lliure; l'exclusió d'exercicis i d'activitats monòtones, avorrides i inútils; la necessitat d'una planificació que atenga als fins i d'una organització desitjada, així com l'ordre i la disciplina que han de regnar en aquestes activitats i que han de permetre al mateix temps el plaer, la llibertat i l'alegria necessaris per a aquells que les practiquen. Una educació física que, en proporcionar avantatges d'índole no sols físiques, sinó també morals i intel·lectuals, és apropiada per a totes les edats, com s'encarrega de recordar-nos Romero Brest:

33. Domingo Barnés, «La educación física y el juego», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 784 (1925), p. 201.

34. Romano Guerra, «Las líneas generales de un método racional de educación física», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 749 (1922), p. 248.

35. Romano Guerra, «Las líneas generales de un método racional de educación física», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 749 (1922), p. 248.

36. Romano Guerra, «Las líneas generales de un método racional de educación física», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 749 (1922), p. 248.

> La verdadera finalidad de todas las actividades físicas, gimnásticas, deportivas, simples juegos, etcétera, no está en el acrecer de los músculos, en la mejora de las condiciones de salud o en los sentimientos de euforia que procuran aquellas actividades, sino más bien en la creación de un sentimiento espiritual, de una orientación del pensamiento por medio de la acción intensa y rica en efectos psíquicos de todas clases que posee la actividad física racional.[37]

Educació física i activitat lúdica, que si contenen tantes virtuts educatives i són desitjables per a totes les edats, hauran de tindre cabuda també dins de la institució universitària, que se'n beneficiarà per mitjà d'una millor educació moral de la comunitat, així com de progressos en l'augment de la seua capacitat intel·lectual. Per això reclamaran a la universitat el «deber ineludible de acoger al juego y al deporte, orientarlos hacia las normas racionales que hagan de ellos un factor de acrecentamiento de la energía mental, y una ayuda para aclarar los conceptos de juicio, y de templar la voluntad, para aplicarla íntegra y eficazmente al trabajo intelectual».[38] Encara que, com podem suposar, si a les escoles costa vèncer la resistència a la seua implantació, és imaginable la dificultat de la inclusió en la institució universitària.

Per finalitzar, i seguint a Alejandro San Martín, recordarem una vegada més la primacia que han d'ocupar els jocs corporals a l'educació, que no són uns mers passatemps, sinó que representen l'activitat més antiga i natural de la naturalesa humana, arribant a afirmar que «el juego corporal es una de las cosas más humanas de que disfruta el hombre; y este es el primer título de nobleza que debemos invocar cuando nos proponemos investir á la Pedagogía con el derecho de incorporar á sus métodos instructivos las expansiones atléticas».[39] Jocs corporals que contenen l'essència mateixa de l'ensenyança i fonament d'una adequada educació, ja que «el rasgo más nimio de un juego pueril entraña una provechosa enseñanza para la Pedagogía de todas las edades ya que la educación, como la higiene, á todas ellas alcanza».[40] Activitats lúdiques que, si responen a necessitats naturalment humanes, hauran d'emprar-se en tots els nivells educatius, edats i sexes, objectiu que perseguiran els institucionistes per estendre la seua acció formativa i ludicoesportiva a tota la població i impulsar així el canvi desitjat.

37. E. Romero Brest, «La educación física en la Universidad», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 802 (1927), p. 3.

38. E. Romero Brest, «La educación física en la Universidad», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 802 (1927), p. 8.

39. Alejandro San Martín, «Notas sobre educación física», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 396 (1893), p. 226.

40. Alejandro San Martín, «Notas sobre educación física», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 396 (1893), p. 227.

# L'educació física en el tombant del segle XIX

**Juan Andrés Cambeiro**

Inspecció Educativa

## RESUM

A partir de l'aparició formal de l'educació física en els plans d'estudis de secundària en el curs 1893-1894, aquesta ha tingut una implantació irregular i accidentada. La revisió dels plans d'estudis de finals del segle XIX ens presenta una situació titubejant, en paral·lel amb la situació sociopolítica: decadent, controvertida i amb una evident manca de recursos. En aquesta època es creen les bases d'una educació física precària, amb presència i importància vacil·lants en els diferents plans d'estudis, definida com a *especial*, igual que els seus professors. Això pel que fa als ensenyaments secundaris, ja que en la formació de mestres no apareix fins al pla de 1898, amb una clara tendència higiènica i militar, i ni tan sols arriba als centres de primària. En aquest article s'estudia la presència i la significació de l'educació física, des del seu naixement fins al tombant del segle XIX, mitjançant l'anàlisi del tractament que se'n va fer en els plans d'estudis i en les normes que la regularen: organització de la matèria, continguts i plantejaments pedagògics i altres aspectes derivats d'una discutida i canviant política educativa que tants anys va trigar a equiparar-se a les tendències pedagògiques més avançades.

PARAULES CLAU: història de l'educació, política educativa, legislació educativa, educació física, gimnàstica.

## ABSTRACT

Since the formal appearance of Physical Education(PE) in the secondary education curriculum in the school year 1893—1894, its implementation becomes irregular and variable. The revision of the Curriculum at the end of the 19th century presents a hesitant situation,

in parallel with the socio-political situation: decadent, controversial and with an evident lack of resources. At this time the basis for a precarious Physical Education are defined, with a faltering presence and importance in the different Curriculum, where the subject and its teachers were defined as *special*. This for Secondary Education, whereas in Primary School Physical Education does not appear until the Curriculum of 1898 with a clearly hygienic and military tendency, not even arriving at the Primary School Centres. This article exposes the presence and significance of PE, from its first appearance to the end of the 19th century, through the study of its treatment in the Curriculum and in the norms that regulated it: subject's organisation, contents and pedagogical treatment as well as other aspects derived from a disputed and changing educational policy that took many years to reach the same level as the more advanced pedagogical tendencies.

## 1. L'educació física en els plans d'estudis del segle XIX

Si exceptuem els casos particulars, es pot dir que l'educació física apareix amb autèntica entitat a l'Estat espanyol en els plans d'estudis de l'ensenyament secundari en el curs 1893-1894. No obstant això, la seva instauració és lenta i accidentada, com ho era el sistema educatiu, però amb els problemes afegits que li conferien la seva aparició i els dubtes que sobre aquesta planaven.

A l'ensenyament primari, la presència de l'educació física no passa de ser una anècdota, malgrat les moltes veus alçades a favor seu des de tots els estaments pedagògics —tots menys els de l'Administració—, i no podia ser de cap altra manera, perquè en la formació del professorat no es van tenir en compte, pràcticament, els continguts d'aquesta matèria. La seva inclusió en els plans d'estudis va ser inconstant i, a més, en cap moment no va arribar a aconseguir autèntica carta de naturalesa. Si bé sobre la base d'allò establert a la Llei del 9 de març de 1883 va arribar —encara que amb dificultats— a l'ensenyament secundari, les escoles normals van seguir endarrerides en la seva aplicació. Considerem que no es tracta d'un problema del segle XIX: al nostre temps se segueix lluitant —amb ple convenciment— per aconseguir que tots els escolars d'educació primària tinguin atesa aquesta part de l'educació. Pot ser que un segle sigui suficient per arribar-hi; la desatenció a la qual va estar sotmès l'ensenyament primari durant molts anys, i el concepte que se'n tenia, no van permetre frivolitats com l'educació física.

### 1.1. *Ensenyament secundari i educació física*

Sense tenir en compte els nombrosos projectes que no van arribar a ser publicats per la poca fortuna política dels seus autors o per la seva curta estada en els

àmbits de decisió, entre 1836 i 1931, es poden comptabilitzar vint-i-cinc plans d'estudis d'ensenyament secundari. La major concentració, deu en total, es produeix entre 1868 (Ruiz Zorrilla) i 1899 (marquès de Pidal).

Quan després de tant de temps d'espera s'estableixen les primeres càtedres de Gimnàstica, estava en vigor el pla d'estudis de 1880 —un dels més duradors— de Fermín de la Sala i Collado. L'entrada de la gimnàstica en els plans d'estudis no es va produir, doncs, per un canvi de pla, sinó per normes específiques, encara que, gairebé de manera immediata, el seu plantejament es va veure afectat per un canvi de rumb en el sistema d'estudis de la segona ensenyança.

### 1.1.1. L'educació física en la reforma d'Alejandro Groizard

Després d'un laboriós procés iniciat dos anys abans, el 16 de setembre de 1894 la reina firma el Reial decret que reorganitza els estudis d'ensenyament secundari (RD del 16 de setembre de 1894). Es tracta, potser, del sistema d'estudis més ambiciós de tots els de l'època, amb sis anys de durada dividits en un cicle d'estudis generals de quatre anys i un altre de dos anys d'estudis preparatoris, que a la vegada es dividia en dues seccions, la de ciències fisiconaturals i la de ciències morals. Es pretenia, amb el primer cicle, crear una base cultural que permetés donar sentit propedèutic al segon cicle.

En la part expositiva fa clares referències a l'educació física quan assenyala que és aspiració de la reforma harmonitzar l'ensenyament clàssic amb les tendències modernitzadores, i allò purament mental amb allò predominantment físic. La pretesa harmonització comporta un ensenyament complet, i amb aquest fi es presenta un quadre d'assignatures sense exclusivismes, que afegeix, però, a la cultura clàssica aquells elements dels estudis moderns que la vida del moment fa imprescindibles:

> [...] por eso también en las disposiciones adjuntas se introducen resueltamente aquellos medios más precisos y practicables de educación física, compatibles con los recursos al alcance del Ministerio de Fomento, que si mayores los tuviera, más amplio desenvolvimiento diera á esta tendencia.

Encara que la intenció sembla clara, es vol justificar, de manera immediata, la restricció de mitjans. Si tan fonamental es considerava l'educació física s'haurien de realitzar esforços per finançar-ne la implantació amb les degudes garanties.

En arribar a la part dispositiva, quan s'assenyalen les matèries que seran objecte d'estudi, no es fa referència a l'educació física fins al final de la distribució

de les assignatures per cursos dels estudis generals (article 3); diu que totes les matèries —corresponents als quatre cursos del cicle— «son de lección alterna» i que, a més de les que s'han enumerat, «se organizarán en todos los institutos otras enseñanzas, como la caligrafía, el dibujo y la gimnasia». Més endavant, es precisa que les pràctiques de la gimnàstica «serán diarias y se harán en los cuatro años de estudios generales». No hi ha classes d'aquesta matèria en els estudis corresponents al cicle d'estudis preparatoris en cap de les dues seccions.

En l'article 5, que pretén definir com s'han d'entendre les assignatures, la gimnàstica, el dibuix i la cal·ligrafia apareixen només al final, quan s'assenyala que «tendrán exclusivamente un carácter práctico» i que la primera d'aquestes consistirà en «prácticas de gimnasia con ejercicios higiénicos i recreativos».

Un element més a destacar d'aquest pla d'estudis, pel que fa a la gimnàstica, és el contingut de l'article 60, que estableix que «no habrá exámenes de prueba de curso para las enseñanzas de dibujo, caligrafía i gimnasia». Aquí cal remetre's al paràgraf de la part expositiva del Reial decret que determina que «las enseñanzas de francés, dibujo, caligrafía y ejercicios gimnásticos se entregan por su índole á profesores especiales y especiales disposiciones, objeto de ulterior estudio». El terme *especial* aplicat a l'educació física, perdurarà durant un període de noranta anys i suportarà canvis de plans, sistemes de govern diferents i, en general, totes les situacions sociopolítiques que es van donar al nostre país durant aquest temps.

Malgrat el seu curt període de funcionament, el pla d'estudis de Groizard aporta al món de l'educació física escolar aspectes fonamentals, que suposarien la seva presència definitiva en el sistema educatiu. Per a Fernández Nares (1993, p. 47), es tracta del primer pla d'estudis del segle XIX que reconeix l'educació física «como objeto de demanda social y necesidad de carácter público que hay que satisfacer» i que «ha de ser incluida en los programas escolares» per oferir una educació integral, idea que no és innovadora en les manifestacions pedagògiques però sí en les legislatives.

No ens sembla tan positiva la lectura que el professor Fernández Nares fa dels fets referits a «un profesorado específicamente preparado para esta función», ja que a més de no tractar-se d'una innovació del Reial decret —així s'establia a la Llei del 9 de març de 1883— cal no oblidar que situa els professors dins de la categoria d'«especials», amb tot el que això suposa. Tampoc no ens sembla que la utilització de termes com «educación física», «ejercicios gimnásticos» i «gimnasia» impliqui «el reconocimiento de su riqueza de contenido y de una variedad de medios y formas» que s'havien reduït al concepte de *gimnàstica*; el valor dels vocables no necessàriament ha de suposar un canvi del concepte que intenten definir, i, en contra d'allò afirmat pel professor granadí, tret d'atribuir a la «gimnàstica» —única paraula utilitzada al cos dispositiu, les altres apareixen només a l'exposició—

un caràcter eminentment pràctic, el Reial decret no inclou cap «programa indicativo de los contenidos propios de la materia»; cal per a això recórrer a les normes específiques que el mateix Reial decret qualifica també d'«especials».

### 1.1.2. El quadre d'estudis de López Puigcerver

El pla d'estudis de Groizard va tenir una acollida molt dispar: si d'un costat va ser acceptat amb entusiasme pels sectors docents dels instituts, de l'altre va rebre dures crítiques a les Corts i a la premsa per part de les faccions més radicals del partit conservador, que van arribar a acusar el ministre d'actuar sota l'ègida de la Institución Libre de Enseñanza i de sotmetre's als corrents positivistes i laics. Es va arribar fins i tot a assenyalar que el pla queia en la pornografia, ja que contenia una matèria d'«organografía i fisiología humana».

També es van produir crítiques en el sector de pares, que veien així com s'elevava el cost dels estudis dels seus fills i s'allargava l'obtenció dels anhelats títols. No van faltar els qui van defensar la càrrega excessiva que suposava per als alumnes tal cúmul de matèries, que a més incloïa la gimnàstica, sostenint que els alumnes no suportarien l'esforç de seguir endavant amb el que s'havia previst. No incloure la religió era, per a certs sectors de la societat, un element suficient per derogar el Reial decret i, encara que les congregacions religioses dedicades a l'ensenyament —escolapis, jesuïtes i maristes— van aprovar la reforma i van arribar a felicitar Groizard —els seus programes incloïen la religió, que tampoc no era present en el pla de 1880—, els petits establiments d'ensenyament no podien suportar un pla d'estudis tan ampli i un quadre de professors que ho impartís, de manera que per motivacions diferents també es van sumar a les protestes.[1]

No va claudicar el ministre Groizard, si bé, en atenció parcial a les protestes formulades per les famílies, va establir, per un Reial decret d'octubre, que els alumnes que haguessin iniciat els estudis abans de la publicació de la reforma els poguessin acabar en cinc anys, i va sotmetre al Consell d'Instrucció Pública un projecte d'adaptació en aquest sentit.

Amb el reajustament del Govern de Sagasta el mes de novembre, Groizard passa a ocupar la cartera d'Estat i és substituït en Foment per Joaquín López Puigcerver, les idees del qual sobre educació eren significativament diferents encara que tots dos pertanyessin al mateix grup polític.

1. Per conèixer més a fons les motivacions i les reaccions que va provocar aquest pla d'estudis i, en general, per a una més gran comprensió de les raons que van conduir a tanta variació en l'ensenyament secundari, pot consultar-se Emilio Díaz de la Guàrdia (1988) i Manuel de Puelles Benítez (1991).

El nou ministre considerava, entre d'altres coses, que l'ensenyament secundari devia cenyir-se a estudis de cultura general sense bifurcacions i sense caràcter propedèutic. Així com Groizard entenia que la instrucció i l'educació eren funcions fonamentals de l'Estat —per això va incloure en el seu pla matèries dirigides a la formació integral— el seu successor considerava que l'Estat havia d'encarregar-se de la instrucció com a ens supletori d'una societat deficient en aquest sentit. No ha d'estranyar que, davant la represa de les protestes contra el Reial decret del 16 de setembre afavorides pel canvi de ministre —es va arribar a demanar al Congrés la derogació de la reforma iniciada per Groizard i la tornada al pla de 1880 fins que es redactés una nova llei d'instrucció pública—, Puigcerver elaborés una nova reforma mitjançant el Reial decret del 30 de novembre de 1894.

Aquesta norma respecta en allò fonamental les assignatures del pla anterior però elimina la bifurcació i en redueix la durada en un any. No ofereix cap novetat pel que fa al que s'havia establert en referència a la nostra assignatura; la curtedat del seu articulat —el text fonamental el constitueix el quadre d'assignatures d'on és absent la gimnàstica— no suposa cap avanç, ans al contrari. En l'article 2, dels quatre de què consta, estableix la voluntarietat de la cal·ligrafia i el dibuix i, pel que fa a la gimnàstica, indica tan sols que «se regirá por las disposiciones vigentes, bisemanal y sin examen». Les disposicions vigents són aquelles que en el pla Groizard es qualificaven d'«especials». Va existir una certa valentia política en mantenir la gimnàstica com a matèria obligatòria, sobretot tenint en compte que les tendències més immobilistes i contràries al pla d'estudis anterior es van oposar a l'elevat nombre d'assignatures i als costos que implicava. No es pensava tant en l'educació com en una instrucció propedèutica, de curta durada i que facilités titulacions per a incorporar-se promptament al món del treball.

### **1.1.3.** Les mesures transitòries de Alberto Bosch

En dimitir Sagasta i sent Cánovas de nou president del Govern, premia amb la cartera de foment un dels més significats opositors al pla d'estudis d'Alejandro Groizard; es tracta d'Alberto Bosch, qui porta a la reina una nova reorganització dels estudis de secundària el 12 de juliol de 1895 (RD del 12 de juliol de 1895). Aquesta reorganització té vocació de transitorietat mentre no es discuteixi a les Corts un nou projecte de llei, segons allò expressat en l'exposició del nou ministre conservador. No suposa més que una simplificació dels anteriors plans i un fre important a les reformes iniciades poc temps enrere fins a l'extrem que va estar a punt d'eliminar l'incipient educació física del nostre sistema educatiu; si no va ser així, cal atribuir-ho al contingut de l'article 5 de la Llei del 9 de març de 1883, en

virtut del qual es van eliminar del currículum totes les assignatures que no haguessin estat establertes per una llei o un decret llei.

No es va eliminar la gimnàstica, però se li va adjudicar, juntament amb el dibuix, caràcter voluntari. En l'article 2 del Reial decret, es fixa com es faran les assignatures; respecte del dibuix i la gimnàstica, indica, al final de la disposició, que «ambas serán voluntarias, tendrán exclusivamente un carácter práctico y no estarán sujetas a prueba de curso», i manté, per a la gimnàstica, la freqüència bisetmanal en els cinc cursos del batxillerat.

Establir la matrícula voluntària per a una matèria, si la seva importància no era del tot entesa per molts pares, suposava condemnar-la a una presència merament testimonial i sense consideració.

De la mateixa manera que els liberals van criticar durament la manera com s'havien eliminat els avenços en la necessària reforma educativa, els professors de gimnàstica no es van quedar impassibles davant el que suposava gairebé la desaparició d'una matèria que amb tant esforç s'havia incorporat a l'ensenyament. Aquests professors es van mobilitzar, van escriure articles a la premsa, i, finalment, n'hi va haver un grup que, coordinat pel sempre combatiu García Fraguas, va dirigir una exposició al ministre, de la qual ens informa el també firmant Salvador López Gómez (1911, p. 112-116).

Comença la citada exposició amb el que es pot considerar una subtil argúcia discursiva, que indica que no era objecte del Govern contravenir allò que es disposa a la Llei del 9 de març de 1883, ni deixar sense efecte les disposicions posteriors —que no havien estat derogades— i que establien la voluntarietat de la matèria en els cinc anys del batxillerat. Interpreten que el que el Reial decret de Bosch volia establir per no conculcar disposicions en vigor, era, en tot cas, atribuir-li caràcter voluntari en dos dels cinc anys que durava el batxillerat.

Continua el raonament fent constar que la interpretació que els directors dels instituts han fet del Reial decret ha deixat sense alumnes molts dels cursos i ha reduït la matrícula de manera alarmant a la resta; justifiquen aquesta interpretació pel fet de creure que el Govern podia estar facultat per implantar el caràcter obligatori o voluntari d'una matèria que per llei s'havia autoritzat declarar obligatòria una vegada dotades les places dels instituts.

Els professors firmants no desaprofiten l'ocasió per manifestar les diferències que es mantenen entre ells i els altres professors, i passen a la súplica, establerta en tres punts.

En el primer, demanen que s'exigeixi, a través dels directors, que els alumnes cursin durant tres anys la gimnàstica, permetent a aquells que comencin, o als qui encara els quedin possibilitats segons el nombre de cursos que els restin per concloure, l'opció d'elegir quins seran aquests anys. Amb una situació com aquesta la

possibilitat que alguns alumnes arribessin a acabar el batxillerat sense haver cursat els tres anys era més que probable.

El segon punt fa una petició aliena al contingut del Reial decret. Demanen, per compensar les diferències de sou amb els altres professors, que es deixin al seu càrrec les classes de les escoles normals de les localitats on s'ubiquin els respectius instituts i que se'ls assigni la dotació d'aquests llocs a mesura que la gimnàstica es vagi establint en les citades escoles.

Tampoc el tercer punt de la petició no fa referència al Reial decret de Bosch; en aquest punt es demana la possibilitat de participar en els tribunals d'ingrés de fisiologia i higiene, així com en els d'altres assignatures; ja que afirmen que estan en la mateixa situació acadèmica que els professors d'idiomes, dibuix i religió, i que es troben postergats per supernumeraris, auxiliars i ajudants, que estaven afavorits per «abusivas i bastardas disposiciones de directores i secretarios». Tot indica que consideraven que part dels seus drets eren minvats perquè no formaven part dels tribunals. És l'única part de l'exposició en què el llenguatge es torna dur i pujat de to, tal devia de ser l'estat d'ànim.

López Gómez (1911, p. 116-117) atribueix al contingut de l'exposició al·ludida la publicació del Reial decret de Linares Rivas del 14 d'octubre de l'any següent, pel qual es restablia l'obligatorietat de la gimnàstica, entre d'altres aspectes d'aquesta matèria.

### **1.1.4.** L'eclecticisme del pla Gamazo

Els tres anys compresos entre 1895 i 1898 van suposar per a l'ensenyament secundari un període de certa tranquil·litat —al contrari del que ocorria amb altres aspectes de la vida espanyola. En aquest temps es produeixen poques novetats en el camp educatiu, si deixem de banda la particular importància que per a l'educació física va suposar el Reial decret del 14 d'octubre de 1896.

Després de tornar a ocupar Sagasta la presidència del Govern, va acabar per nomenar Germán Gamazo ministre de Foment després de la dimissió del comte de Xiquena. El panorama polític era del tot desfavorable, i en aquest ambient, la primera acció consisteix a defensar el pressupost d'Instrucció Pública, en el qual es demanaven restriccions per atendre unes altres despeses més *urgents*, al mateix temps que es demanava la reforma de la secundària, la qual es va aconseguir amb la Llei de pressupostos.

Així les coses, es va publicar un nou pla d'estudis conjuntural que pretenia acontentar, fins i tot no disposant de mitjans, els diversos sectors. El pla de Gamazo (RD del 13 de setembre de 1898) va ser un autèntic fracàs, ja que es va basar en

criteris diferents per establir i distribuir les assignatures, no seguia un esquema definit pel que fa a culturització o propedèutica, no va establir la bifurcació i va pretendre cobrir totes les necessitats amb un elevat nombre d'assignatures rebaixades de continguts. Tots aquests plantejaments estan expressats en la part expositiva, de manera que la seva lectura, i atesa la seva amplitud, proporciona una informació completa dels fonaments d'aquest pla.

La presència de la gimnàstica sembla respondre al fet que existeix «con carácter voluntario u obligatorio en la mayor parte de países», encara que continua la justificació dient que:

> Constituye también parte integrante de la educación, pues si ésta ha de atender por igual á todas las facultades, nada más justo que otorgar al desenvolvimiento de las energías corporales el puesto que les corresponde en la obra educativa de la juventud, que se completaría bajo este aspecto físico con el conocimiento necesario de la Fisiología y la posesión de los más necesarios principios de higiene.

Per donar compliment a aquest objectiu, en el quadre d'assignatures contingut en l'article 1 i en l'apartat «Secció de ciències», apareix «Educació física», que comprèn tres matèries: fisiologia, higiene i gimnàstica; educació artística, i dibuix; curiosa concepció la que es fa de l'educació física en incloure en els seus continguts el dibuix i l'educació artística, encara que, en intentar agrupar les matèries per àrees, en el cas de la secció de ciències, era difícil ubicar aquestes matèries dins de matemàtiques, ciències fisicoquímiques o naturals.

La distribució de les assignatures que s'estableix en l'article 2 del Reial decret no respon a cap criteri pedagògic, i sembla que s'intenti agrupar en cadascun dels sis anys un nombre d'assignatures similar, sense tenir en compte les necessitats de l'aprenentatge. Dins d'aquest marc, la gimnàstica apareix, amb la fisiologia i la higiene, en el primer curs; no és en el segon, i reapareix en el tercer, amb la qual cosa es trenca la tan necessària continuïtat.

L'article 3 determina l'obligatorietat de totes les assignatures, en sessions de classe alterna i d'una hora a hora i mitja de durada.

Insistint en el caràcter elemental del contingut de les assignatures, l'article 4 ressenya les regles per impartir-les. Pel que fa a la gimnàstica (regla vuitena) assenyala:

> La enseñanza de la Gimnasia debe tener por único objeto la educación física, limitándose á la práctica de ejercicios higiénicos en locales cerrados ó en el campo, ilustrados con sencillas explicaciones sobre las funciones de los músculos y articulaciones, y completándose con breves nociones de Fisiología é higiene.

Existeix una clara obvietat a l'hora d'assenyalar on ha d'efectuar-se la gimnàstica: no pot ser en un altre lloc més que en locals tancats o a l'aire lliure; no sembla necessari explicitar la possible alternativa, ja que és coneguda per qualsevol docent. Si les explicacions han de ser sobre els músculs i les articulacions, es deixen fora els altres òrgans i sistemes, amb la qual cosa la informació és parcial i reduccionista. Aquestes simplificacions no eren exclusives d'aquesta assignatura i apareixen com una línia de plantejament general de tot el pla.

El Reial decret dedica el títol II al personal docent amb una complexa adscripció de professors i catedràtics de la qual tampoc no es deslliura la gimnàstica; així, l'article 11, a més d'indicar que els professors de religió, dibuix i gimnàstica s'encarregaran de la matèria de què són titulars —com si poguessin o haguessin de ser-ho d'una altra—, estableix que podran tenir un ajudant quan el nombre d'alumnes així ho requereixi. La cosa més important és, no obstant això, l'últim paràgraf de l'article:

> Los Profesores de Gimnasia que sean Licenciados en Ciencias ó en medicina explicarán la asignatura de Fisiología é higiene, la cual se acumulará en otro caso á los Catedráticos de Zoología.

Sorprenent i cridanera adscripció de la Càtedra de Fisiologia i Higiene, que, pel mateix criteri, podia suposar que s'encarreguessin de la salut dels alumnes els veterinaris en lloc dels metges. Plantejaments d'aquest tipus es donen en altres matèries; en el cas de la secció de ciències, i després d'assenyalar quines matèries impartirà cadascun dels quatre catedràtics (article 8), acaba dient que «podrán permutar entre sí las asignaturas que se les asignan y de que no sean titulares» sempre que ho hagin convingut abans de començar les classes.

Tot això no és a causa d'una falta de reflexió, error o ignorància. En parlar dels exàmens (títol IV, article 30), prescriu que els tribunals estaran formats pel titular i dos professors més, un dels quals podrà ser auxiliar. No podran ser-ho de la secció de lletres els professors de religió que no siguin llicenciats en filosofia i lletres, teologia o dret, i per als professors de gimnàstica s'exigeix la llicenciatura en ciències o medicina per poder actuar als tribunals de la secció de ciències. En teoria, un professor de gimnàstica pot presidir el tribunal de la seva assignatura, on hi pot haver un auxiliar, però ell, que és titular, no pot participar en cap tribunal de la seva secció. És evident que el títol de professor de gimnàstica no va obtenir el reconeixement acadèmic que necessitava.

El problema dels exàmens no va arribar a plantejar-se perquè a la gimnàstica no hi hauria proves per superar el curs, tal com ho estableix la prescripció novena de l'article 31:

> En la Gimnasia los exámenes serán substituidos por certificados de asistencia, expedidos por el Profesor de la asignatura, debiéndose, sin embargo, preguntar á los alumnos, al ser examinados de Zoología, sobre las asignaturas de Fisiología é higiene.

Queda clar, com dèiem, que encarregar la fisiologia i higiene al professor de zoologia no es fa a causa de cap error o badada, sinó que és quelcom conscientment establert. El que no arriba a aclarir-se és com avaluar els alumnes de gimnàstica si d'una banda s'han de combinar els certificats d'assistència amb el resultat de les preguntes, i quan, a més, en això intervenen dos professors diferents per adjudicar una nota que ha de ser aprovat, notable, excel·lent o suspens.

Un altre aspecte que demana aclariment són els continguts de l'assignatura que, tal com està definida, consta de tres parts: «gimnasia, fisiología y higiene». Dos mesos més tard, en establir els índexs de matèries, es va tractar aquest tema amb tan mala fortuna com el pla d'estudis que pretenia aclarir.

### **1.1.5.** El reaccionari pla del marquès de Pidal

No acabaria el segle sense que el pla d'estudis de Gamazo fos derogat. El 1899 es veuria un nou plantejament de la secundària de mà dels conservadors. El mes de març d'aquest any, es produeix un canvi de Govern i Francisco Silvela passa a presidir el nou gabinet del qual és ministre de Foment Luís Pidal i Mon.

No havien transcorregut tres mesos des del seu nomenament quan el ministre presenta a la firma de la reina regent el Reial decret de reforma dels estudis d'ensenyament secundari (RD del 26 de maig de 1899). La seva publicació en la *Gaseta*, el 30 del mateix mes, va aixecar grans polèmiques; es va arribar a qüestionar la legalitat del procediment utilitzat, es van crear divisions internes en el partit conservador: suposava una política educativa reaccionària en plena coincidència amb la línia del seu promotor.

Es tracta d'un pla restrictiu quant a nombre d'assignatures; encara que estableixi una durada de set anys, no estableix la bifurcació, i té un marcat caràcter classicista: dóna preponderància al llatí i al castellà i afavoreix, de manera indirecta, l'ensenyament privat, sobretot el de les institucions religioses.

En la part expositiva, com sempre, pretesament justificadora de la reforma, s'entreveu la concepció educativa del ministre i la feina de què considera que ha de tenir cura l'Estat, en aquest aspecte, basada més en la instrucció que en l'educació mateixa. la Confirmen aquestes afirmacions les paraules que expliquen el tractament i la consideració que es donarà a la gimnàstica i al dibuix:

> La gimnasia y el dibujo, asignaturas obligatorias en el plan vigente, quedan ahora como voluntarias. El Estado, reconociendo la importancia de estas enseñanzas, cumple su misión con facilitar el acceso á ellas á los que deseen utilizarlas; pero no cree que debe imponerlas como parte integrante de los estudios de la segunda enseñanza.

Un reduït nombre d'assignatures era obligatori i la seva distribució per cursos estava fixada. Això suposa per a l'assignatura de gimnàstica el més dur entrebanc des de la seva aparició en els plans d'estudis; en l'article 2, en establir les assignatures que comprendran els estudis, en la secció de ciències, sota l'epígraf d'«Educación física i artística», exposa taxativament: «Clases voluntarias de gimnasia y dibujo». Per si fos el cas que no hagués quedat prou clar, després de fixar la distribució per cursos, en l'article 4 assenyala que totes les matèries seran obligatòries i amb el nombre de classes que allà s'indiquen per passar a insistir, amb laconisme, que «las clases de gimnasia y dibujo serán voluntarias».

En referir-se al personal docent (article 6), a més dels sis catedràtics de la secció de lletres i els quatre de la de ciències, exposa, sense més aclariments, que hi haurà un professor de religió, un de gimnàstica i un altre de dibuix, a més d'un auxiliar per a cadascuna de les seccions.

En l'article 10, estableix que tant el professor de dibuix com el de gimnàstica «darán cada uno seis clases semanales ó más, pero su trabajo no excederá de nueve horas en cada semana». El menyspreu per aquestes dues matèries és patent; la dedicació màxima de nou hores és similar a la que s'adjudica a altres docents, però aquests tenen fixades les hores setmanals de classe en cada curs en l'article 3. Així, doncs, la gimnàstica i el dibuix no hi apareixen, de manera que, fins i tot pensant que els alumnes s'hi matriculessin, no estava establert a quantes hores de classe tenien dret.

### **1.2.** *Educació física i ensenyament primari*

La presència de professors de gimnàstica en les escoles normals no es va generalitzar fins a l'inici del segle XX. Els plans d'estudis d'aquests centres van patir menys variacions que els de l'ensenyament secundari, així que quan el 1894 es va començar a aplicar l'article 6 de la Llei del 9 de març de 1883 als instituts, l'aplicació no es va fer extensiva a les escoles normals, que van seguir funcionant, pràcticament, segons el pla de 1858 les masculines, i segons el de 1887 la Nacional Central de Mestres —femenina—, que des del 1882 incorporava la gimnàstica de sala.

No calia un nou pla d'estudis per incloure l'educació física en el currículum,

com no va caldre per als estudis d'ensenyament secundari; en no fer-se així, hem d'esperar a 1898 perquè es comenci a prendre en consideració aquest aspecte.

### 1.2.1. La reorganització de les normals de Germán Gamazo

El ministre Gamazo, després de reformar l'ensenyament secundari, va tardar pocs dies a publicar un Reial decret (RD del 23 de setembre de 1898) que reorganitzava les escoles normals.

L'exposició d'aquesta norma, i la part dispositiva mateixa, són d'una extensió considerable: les reformes que es presenten així ho fan necessari. No ens detindrem, per la seva excessiva amplitud, en els aspectes generals, i centrarem l'anàlisi al que correspon a l'educació física.

La inclusió de l'educació física respon a criteris bastant diferents de les tendències del moment, encara que comenci referint-se a un congrés d'higiene. En l'exposició es pot llegir:

> Autoridades científicas respetables han sostenido en el IX Congreso Internacional de Higiene la necesidad de atender á la salud corporal con ejercicios al aire libre, mostrándose contrarios á toda práctica de gimnasia que solo tenga por objeto la mayor robustez muscular que fácilmente se pierde. Por esta razón, la gimnasia usual no se incluye en el programa de estudios para los maestros de primera enseñanza; pero se deja en libertad á los claustros de las escuelas normales para que organicen paseos y excursiones que tiendan á realizar el fin primeramente indicado.

Aquestes afirmacions, de marcat sectarisme, no responen més que a una part de la realitat pedagògica. Si s'optava per un tipus d'exercici físic diferent de la «gimnasia usual», no calia reduir als passeigs i a les excursions les possibilitats de treball existents en aquella època per a la consecució d'uns objectius tan reduïts com «atender á la salud corporal». Resulta estrany que, a finals de segle, persones responsables de l'educació al més alt nivell d'un país tinguin una estretor de mires de tal calibre com per concebre l'educació física en aquests termes; qualsevol aficionat sabia que l'educació física servia per a bastant més.

El paràgraf següent és fins i tot més preocupant si no es contextualitza. S'estava vivint el final d'una època, s'acabaven de perdre les colònies (Cuba i Filipines) i el fracàs militar havia estat estrepitós. La societat espanyola patia les conseqüències de la derrota. Només les circumstàncies del moment poden justificar, en una norma educativa, paraules com aquestes:

> Para la inclusión de esta asignatura [...] se ha tenido en cuenta la siguiente importantísima consideración. Dentro de poco tiempo pasará de lo posible á lo real la obligación de servir personalmente en la milicia, y si la escuela primaria ha de preparar el niño para la vida, y para la vida nacional, el maestro [...] ha de tener la instrucción gimnástica necesaria para iniciar á sus discípulos en el ritmo de los movimientos corporales y en la regularidad de las evoluciones, contribuyendo así á la rápida instrucción de los futuros soldados, que serán tanto más útiles cuanto menos dispendios ocasione su completa preparación para la guerra.

D'aquesta manera, un ministre liberal planteja els objectius de l'educació física: atendre a la salut corporal i preparar per a la guerra. Hagués ocasionat «menos dispendios» preparar per a la guerra els alumnes que cursaven la secundària: estaven més a prop de servir la milícia.

Moltes van haver de ser les pressions que va patir el Govern de Sagasta en aquells moments i molt tens havia de ser el sentiment general perquè persones d'idees moderades arribessin a estadis de crispació que els portessin a plantejaments tan radicals. Encara que no suposi un fet significatiu de gran abast —però sí d'un cert valor simbòlic— farem referència a un escrit dirigit al ministre, abans de la publicació del Reial decret, per Eduardo Vincenti, qui, com a president, representava la Liga para la Regeneración Física Nacional.

Vincenti, que tant s'havia significat per la instauració de l'educació física, va demanar audiència a Gamazo per sol·licitar-li que en les reformes que estava preparant s'inclogués l'educació física. Li va lliurar amb aquesta intenció una sol·licitud que en dos punts demanava la inclusió de l'educació física i higiene com a obligatòria i que proposava que l'assignatura abracés una sèrie de matèries que anaven des d'estudis de fisiologia fins a exercicis físics i jocs escolars. La petició era del tot raonable, però el que crida l'atenció són els termes amb els quals està redactat el seu preàmbul, i sobretot per la persona de qui procedia.

En el preàmbul es fan referències «al porvenir físico de la raza»; se cita Jahn —creador de la gimnàstica alemanya del patriotisme, el *Turkunst*—; es parla d'«una juventud sana, esforzada y prudente en la defensa del derecho privado y público»; es fa una referència a Sedan i a la rendició de Metz per assenyalar que els francesos van atribuir aquestes derrotes no «al valor del ejército prusiano sino a la cultura y resistencia de los soldados que prepararon los maestros de escuela de Alemania», i s'assenyala que Espanya es troba en «circumstáncias análogas» i necessita amb urgència una «regeneración pedagógica»; es parla de «patriotismo» i d'un país que necessita homes sans.[2]

2. El text complet de l'escrit i la referència al fet la podeu veure a l'obra de López Gómez, *La gimnástica en España*, p. 129-133. No hi consten els firmants ni la data; tampoc no disposem de notícies clares

Sembla com si les idees regeneracionistes haguessin aparegut també en els fòrums de l'educació física. Aquest document o d'altres de similars van influir en la redacció del preàmbul del Reial decret del 23 de setembre? No podem assegurar-ho, però Ivonne Turin (1975) troba, en la reacció educativa que es produeix a Espanya a finals de segle, a més de «motivos generales contemporáneos», alguns d'específicament espanyols com a reacció a la derrota del 98; encara que en menor grau, aquest tipus de reacció segur que va fer reflexionar els homes preocupats per l'educació física del país.

La part dispositiva del Reial decret, d'extensió considerable, comença establint (article 1) els tipus d'escoles. A Madrid hi haurà dues escoles normals centrals, una per a homes i una altra per dones. Una Normal Superior de Mestres masculina i una altra de femenina en cada districte universitari, i a la resta de províncies almenys una Normal Elemental.

Els estudis de les escoles elementals de mestres, masculines, constaran de dos cursos de cinc mesos cada un (article 11) i s'estudiaran en cadascun les vuit assignatures que s'assenyalen en l'article 12. La setena és «fisiología, higiene i gimnasia», que, segons allò expressat a l'article següent, s'estudiarà en tos dos cursos, amb dues hores en el primer i una en el segon; s'emprarà aquesta «exclusivamente en ejercicios gimnásticos dentro ó fuera de la Escuela Normal». La durada de cada sessió de classe és d'una hora i mitja.

En assenyalar el caràcter de les assignatures (article 15), estableix el següent:

> La Gimnasia será práctica é higiénica, y los ejercicios gimnásticos se verificarán, en cuanto sea dable, al aire libre, combinándolos con paseos, excursiones, ascensiones y otras prácticas análogas.

En referir-se a les escoles elementals de mestres femenines, manté les mateixes assignatures, encara que amb menys durada i amb certes variacions de matís per a donar-hi un caràcter més propi del que s'entenia per tasques de la dona. S'exclou explícitament la fisiologia, la higiene i la gimnàstica, que se substitueixen per «labores y corte de prendas usuales»: diferències pròpies de la mentalitat sexista de l'època.

---

sobre la denominada Liga para la Regeneración Física Nacional, ni sobre qui la va composar, tret que Eduardo Vincenti la va presidir i que el doctor García Fraguas, director de la publicació *La Regeneración Física*, en fou el secretari general. Aquesta revista es va publicar des de l'1 d'octubre de 1895 fins al 15 de novembre de 1897; en un principi es va imprimir a València i més tard a Madrid. Els doctors que segons López Gómez van redactar la petició, «Ordox i Ragnos», han d'estar grafiats malament: el primer ha de ser Marcos Ordax, director inicial de l'Escola Central de Gimnàstica i posteriorment metge de la família reial; el segon pot tractar-se de Ramos. Cal recordar que l'obra citada està mecanografiada i, per tant, la seva ortografia no és del tot correcta.

En els estudis de grau superior, que duraran dos cursos acadèmics, es mantenen per a la gimnàstica els mateixos plantejaments que en el grau elemental, i amb les mateixes diferències entre homes i dones (articles 21 i 22).

Amb relació al professorat, es repeteix pràcticament el que ha passat als instituts: els professors de gimnàstica continuen amb la qualificació d'«especials» i amb retribucions molt inferiors a les dels altres. Per com és de reduït el quadre de professors, no hi ha especialista de gimnàstica en les escoles elementals; en les superiors, però, hi haurà tres professors especials —un d'ells, de gimnàstica amb fisiologia i higiene—, que percebra mil pessetes, enfront de les tres mil dels professors numeraris (article 69). Ens referim a les escoles de mestres masculines, ja que en les femenines no hi ha assignatura ni professora. A l'Escola Normal Central les retribucions són lleugerament més altes, de mil cinc-centes pessetes els professors especials, tres mil cinc-centes els numeraris i quatre mil els numeraris del curs normal (article 71). Segons l'article 74, els professors de tots els graus han d'estar en possessió del títol de mestre d'ensenyament primari normal; queden exclosos d'aquest requisit el professor de religió i els especials.

Les vacants de numeraris es cobriran en torn de trasllat, d'ascens i per aspirants, en aquest ordre.[3] No especifica de manera clara com es cobriran, almenys per primera vegada, les places de professors especials, encara que en l'article 88 s'assenyala que, en cas de no cobrir-se per aspirants, es farà per oposició especial, o, a proposta, en terna de la Junta de Professors. No diu res de provisió per trasllat —no tindria sentit la primera vegada— ni per ascens.

Una cosa és evident: el professor de fisiologia i higiene i gimnàstica era un professor d'estudis generals que havia sortit d'una escola normal, no un professor especialitzat i amb títol oficial com havia establert la Llei del 9 de març de 1883. No era aquesta l'única matèria del pla d'estudis que tenia aquest tractament; els professors de les escoles normals eren exalumnes d'aquestes escoles.

La disposició transitòria 23 ordena que la «Dirección General de Instrucción Pública cuidará que se provean oportunamente las plazas de profesores y profesoras especiales», però tampoc no indica el sistema. El Reial decret havia de tenir efectes a partir d'agost de 1899, i potser els redactors van pensar que hi hauria temps per a desenvolupar-lo. El primer any del segle XX, va ser substituït i d'aquesta manera les tasques legislatives de Germán Gamazo en el pla educatiu, malgrat les seves bones intencions, van tenir poca vida.

3. La llista d'aspirants estaria formada pels alumnes que després de la revàlida del grau normal s'haurien ordenat segons els mèrits obtinguts. L'esmentada llista serviria per a l'expedició de títols i per a l'adjudicació de les destinacions, seguint l'ordre que aquesta establia, a les vacants del professorat normal que no haguessin de ser cobertes per concurs (articles 62 i 63).

### 1.2.2. L'educació física a l'ensenyament primari

Gairebé no es pot dir res de l'educació física del XIX pel que fa a l'ensenyament primari, a banda dels intents fracassats que no van passar d'intencions. Ens referim, és clar, a decisions o plantejaments presos des de l'autoritat educativa estatal.

El 1893, Eduardo Vincenti, director general d'Instrucció Pública, va destinar a l'Escola Model de Pàrvuls una professora oficial de gimnàstica higiènica. Davant aquest fet i mitjançant una ordre (O del 5 de setembre de 1893), reclamava al mestre regent de l'esmentat centre el programa pel qual hauria de regir-se l'assignatura, juntament amb un registre antropomètric que ell mateix hauria de dissenyar per conèixer l'evolució dels alumnes.

En aquesta ordre, el director general planteja una concepció de la matèria que no té res a veure amb les tendències gimnàstiques dominants, més allunyades dels corrents pedagògics. Indica que els fins de la gimnàstica han de ser pedagògics i higiènics, i per això els exercicis hauran de basar-se en el joc i la gimnàstica educativa —fa aquí una referència a la gimnàstica sueca ja incorporada a les escoles—, i assenyala a més que la feina muscular s'ha de considerar com un mitjà i no com un fi.

S'oposa al fi militar i acrobàtic de la gimnàstica escolar i deixa entreveure una metodologia poc directiva i que no coarti la llibertat dels alumnes quan diu que «en vez de darse una orden para cada movimiento deberán preferirse las series de movimientos dirigidos con un propósito fisiológico y útil».

Acaba la disposició ordenant al regent de l'escola que habiliti el local idoni i elabori la llista de material perquè la direcció general resolgui la qüestió en conseqüència.

Poc temps després, una nova ordre fa acusament de recepció del programa sol·licitat (O del 14 de novembre de 1893) i exposa la satisfacció del director general, que no obstant això, mostra el dubte que s'hagin seguit escrupolosament les seves instruccions. Insisteix en la bona direcció que cal donar a l'assignatura, aplicant la gimnàstica sense aparells i els exercicis naturals. No s'oposa de manera radical a la gimnàstica amb aparells, però la restringeix als alumnes que la necessitin sota prescripció mèdica i del professor, i no en proposa la implantació amb caràcter general.

En aquell moment, existia cert temor en Vincenti que la gimnàstica prengués uns camins que en res n'afavoririen la implantació. S'estava produint un gir significatiu pel que fa als plantejaments que fins feia poc s'havien sostingut a l'Escola Central de Gimnàstica, arcaics i poc coincidents amb les línies pedagògiques que s'estaven implantant. No és d'estranyar que la professora destinada a l'escola de pàrvuls mantingués encara aquelles tendències.

Exposa a més, en l'ordre citada, tres consells o línies d'actuació que dirigeix al regent a títol de conclusions. La primera es refereix al lloc on s'han d'efectuar les classes, que ha de ser, diu, a l'aire lliure, o, si és cobert, espaiós i ben ventilat. La segona estableix el deure dels nens de desprendre's de robes d'abric i de tot allò que pugui comprimir-los. En la tercera, mana que es distribueixin els alumnes per seccions.

No tenim coneixement d'altres disposicions referides a l'educació física en les primeres edats en aquest període, cosa que no vol dir que en alguns centres i institucions no es realitzessin encomiables treballs en aquest sentit. Era, en tot cas, l'Administració Educativa la que funcionava a remolc de les iniciatives particulars.

## 2. Programes i continguts de l'educació física de finals del segle XIX

Simultàniament a la convocatòria per a la provisió de places de gimnàstica als instituts, i just abans d'iniciar-se les activitats acadèmiques en la totalitat dels centres, apareixen les primeres normes reguladores per a la impartició de la nova assignatura.

Les primeres instruccions referides a l'ensenyament de la gimnàstica es troben en la Reial ordre de l'1 de setembre de 1893. En la seva regla quarta, estableix que l'assignatura serà obligatòria a partir del curs 1893-1894, però només per als alumnes del primer any —la norma no podia aplicar-se amb caràcter retroactiu.

Fixa una franja horària per executar-la situada en les primeres dues hores del matí, diferents segons l'època de l'any, de manera que comprendrà des de les vuit fins a les deu del matí a l'hivern, i des de les set fins a les nou, a la primavera. S'estableixen classes alternes, cosa que significa tres hores setmanals, i assenyala, a més, que les classes es dividiran en seccions «según la talla i resistencia de los alumnos»; això fa suposar l'establiment de grups de nivell, tal com avui es defineix aquest tipus de distribució d'alumnes.

No diu res del tipus de pràctiques que s'han de realitzar a les classes, però prohibeix els exercicis de força, i marca la tendència a respectar les lleis de la higiene i de la pedagogia pel que fa a la quantitat de treball al qual han de ser sotmesos els alumnes segons les seves característiques i possibilitats, de manera que s'estableix així un principi d'individualització. El desenvolupament que experimenti cada alumne serà anotat en un registre «pedagógico-higiénico» que el director del centre remetrà amb periodicitat trimestral, a través del rector, a la inspecció i al Museu Pedagògic Nacional (regla segona).

L'explícita prohibició dels «ejercicios de fuerza» intenta trencar una tendència de la gimnàstica de l'època basada en execucions amb càrregues i aparells, dirigi-

des al desenvolupament muscular i a la força, que, tot i ser vàlides per a certs individus, no eren en absolut recomanables per a nens i adolescents de precari desenvolupament físic. Que els registres dels alumnes s'haguessin d'enviar cada trimestre ens sembla excessiu, ja que el període de temps és massa curt com per poder apreciar canvis substancials en alguns dels paràmetres que es pretenen analitzar, encara que calgui reconèixer que certs canvis són evidents quan el punt de partida es troba en situacions molt baixes.

En la regla quarta que esmentaven abans, es prescriu que, sempre que la climatologia ho permeti, es facin dues excursions mensuals. Aquestes excursions tenen un caràcter mixt o interdisciplinari, ja que el seu objectiu no és exclusivament físic sinó també cultural, i podran dirigir-se al camp, a centres fabrils, monuments, etc. Aquest tipus d'activitats es practicaven amb assiduïtat en centres d'iniciativa no estatal, com ho era la Institución Libre de Enseñanza.

### **2.1.** *L'ensenyament de la gimnàstica als instituts*

Sota aquest epígraf, es publica el mes de març del 1894 el que pot ser considerat com el primer programa d'educació física de l'Estat espanyol per a l'ensenyament secundari. El director general d'Instrucció Pública, Eduardo Vincenti i Reguera, és el firmant d'una disposició que pel seu rang bé podia haver passat desapercebuda, o oblidada amb el pas del temps, però el valor del seu contingut l'ha convertit en un document fonamental per al coneixement de l'educació física a Espanya en els seus inicis.

Fem tot seguit esment a una circular publicada en la *Gaseta de Madrid* el 19 de març de 1894 (C del 18 de març de 1894). Cal destacar, en primer lloc, que normes i disposicions de rang superior no sempre eren publicades en la *Gaseta*; el fet de fer pública per aquest mitjà una circular com la que ens ocupa suposa, *a priori*, concedir-li una importància suficient per garantir el seu coneixement general.

El contingut d'aquesta disposició supera allò estrictament normatiu, i es converteix en una autèntica lliçó d'educació física que n'analitza la història, l'evolució, i que mostra, a més, una declaració d'intencions del que és i hauria de ser aquest ensenyament al nostre país. Seguidament n'analitzem el contingut amb més deteniment per a comprendre'n millor el significat.

#### **2.1.1.** Estat de la qüestió

Comença per evidenciar que la «gimnàstica higiènica» ha estat declarada obligatòria als instituts. Aquesta obligatorietat es va fixar en la Reial ordre de l'1 de

setembre de l'any anterior, en la qual també es fixaven els mecanismes per dotar les places dels instituts, que en el moment de publicar-se la Circular encara no s'havien resolt —els nomenaments no tindrien lloc fins al mes de juny d'aquell any—, com la mateixa Circular assenyala: «y el próximo día que el Consejo de Instrucción Pública designe los profesores propietarios». Aquest fet fa dubtar de l'optimista afirmació de la Circular quan afirma que queda «planteada y regularizada [l'educació física] en la mayoría de nuestros institutos, tanto del Estado como provinciales y locales». És veritat que en alguns instituts s'havia aconseguit la normalització de l'assignatura, però no en la majoria.

El fet que la inclusió de la gimnàstica es tracti d'una novetat fa que la Direcció General consideri que és el moment d'aclarir els principis pedagògics pels quals ha de regir-se, encara que no consideri necessari ser detallista, ja que creu que els mestres i professors coneixen els mecanismes d'aplicació, cosa que no deixa de ser una altra visió optimista, coneixent com es coneix la nul·la formació rebuda pels uns, i l'anacrònica i poc pedagògica formació dels altres. Si el redactor de la Circular estigués convençut de tal afirmació, seria encara menys detallista del que en alguns aspectes és.

Amb la mateixa visió optimista i contemporitzadora, indica que Espanya ha prestat una gran atenció al corrent europeu a favor de la gimnàstica i, per això, es remet a la proposta de llei de Becerra i de Gabriel, el 1879, i a la Reial ordre de l'1 de setembre de 1893.[4] Alguns paràgrafs més endavant, assenyala una llista de països on es va declarar obligatòria l'educació física: «en 1880, en Suiza; en 1814, en Dinamarca; en 1842, en Suecia y Prusia; en 1870, en Austria; en 1871, en Francia, y recientemente en Italia y Rusia». Aquestes dates es contradiuen amb la pretesa atenció prestada a Espanya, ja que, quan aquí s'estava duent a terme la primera acció institucional —la proposta de llei— en la majoria de països citats feia anys que el procediment estava conclòs i en més nivells educatius que els que s'estaven plantejant aquí l'any 1894.

### **2.1.2.** Entonació del *mea culpa*

Amb la intenció de treure-li la raó a Spencer quan indica que, a Espanya, els homes instruïts es dedicaven amb gust a la cria de toros mentre oblidaven la criança d'homes robustos perquè consideraven que això no era digne de la seva atenció, es

4. En citar aquesta Reial ordre se li adjudica la data del 10 de setembre, dia que va ser publicada en la *Gaseta*; la data de la disposició és el dia 1. A partir d'aquí les referències a aquesta Reial ordre s'han fet amb relativa freqüència mantenint l'error, fins i tot en la mateixa *Gaseta*.

retrotreu als esforços del comte de Villalobos en el seu gimnàs reial, a la creació de la Societat Gimnàstica Espanyola i a les obres publicades pels professors que havien sortit de l'Escola Central de Gimnàstica i dóna lloc així a «el más cumplido desagravio á la lamentable conducta que España observó con el Coronel Amorós».[5]

Quan assenyala el «puesto brillante» que la gimnàstica —després dels errors comesos i la suavització que li va produir la higiene— ocupa en la pedagogia, cita la unitat en la qual es troben noms com Amorós, Spencer, Pestalozzi, Rousseau, Lagrange i Mosso, que qualifica de professors, filòsofs, metges i pedagogs, encara que potser no per aquest ordre.[6]

Bones intencions, sens dubte, les que es desprenen del text. Una ombra, la mateixa de sempre, enfosqueix el panorama: la limitació de mitjans econòmics. Tampoc en aquest cas no es podia fer abstracció del problema. La Direcció General entén que l'ensenyament de la gimnàstica als instituts —cosa que s'està fent—, la seva extensió a les escoles normals i, més encara, a les escoles primàries exigeix un increment de recursos per a despeses, que de moment es demostren insuficients —aquesta afirmació és nostra, ja que el text indica que s'ha fet dins dels límits que permet el Tresor, excessius certament— malgrat mantenir l'esperança d'un increment en anys venidors. Per forçar les ments futures utilitza una frase de Lagrange que parla del dret a l'educació de tots els ciutadans i prioritàriament de la salut dels nens, sense la qual no podran ser servidors de la seva pàtria.

Una reflexió sobre l'excés d'intel·lectualisme i la manca de compensació en les tasques acadèmiques —més costoses les intel·lectuals que les físiques, des del punt de vista energètic—, basada en els estudis fisiològics que demostren la precedent asseveració, intenta arrodonir la justificació pedagògica de la necessitat d'educació física en els centres docents.

5. Ens sembla excessiu el record a la figura d'Amorós quan la seva obra a Espanya va ser tan escassa, i quan els motius del seu exili van ser deguts a causes polítiques i no a la seva obra. Si el marquès d'Ondeano va passar a la història de l'educació física ho va fer per una labor realitzada a França, amb suport i ambient francès, i no es pot pressuposar que, en altres circumstàncies, aquí hagués fet el mateix. Si portem les coses a un altre extrem, els francesos podrien lamentar-se que el pare de la seva gimnàstica hagués tingut l'accident de néixer a Espanya, territori que no van poder conquistar. D'altra banda, el 1894 la figura d'Amorós, i la seva obra, havien perdut tota la seva brillantor a favor d'una gimnàstica més racional. Si s'hagués volgut reivindicar la figura del valencià es podia haver començat per traduir les seves obres al castellà, o estudiar la seva biografia amb rigor, cosa que reclamem per a un personatge que considerem mitificat.

6. Que se citi aquests autors, sens dubte importants, i no d'altres de tant o més significatius no deixa de ser una mostra de la línia tecnicoideològica que se segueix en aquesta circular. Certs indicis ens fan pensar en l'ILE, o en alguna persona pròxima a aquesta, possiblement Cossío. En qualsevol cas, aquests plantejaments trenquen de manera radical amb la línia —si és que així es pot denominar— marcada per l'Escola Central de Gimnàstica.

### **2.1.3.** Una presa de posició

El text de la Circular, que en molts aspectes té pretensions de manual didacticopedagògic, segueix amb un repàs de les tendències de l'educació física de l'època. Comença, evidentment, parlant de Ling i de la gimnàstica sueca, de la qual fa amplis elogis i una detallada descripció, per acabar concloent que seguint els seus principis «tendríamos que nuestros alumnos harían el máximo ejercicio en un espacio de tiempo relativamente corto y no habríamos dejado ningún músculo sin su parte correspondiente». Plantejat així, no deixa de semblar un sistema econòmic i efectiu a la vegada.[7]

Poca atenció presta als corrents anglesos, que manifesten que prefereixen els jocs a la gimnàstica amb aparells, basant-se en les idees de Herbert Spencer, cosa que no deixa de ser una imprecisió, ja que si bé és cert que aquest autor va tenir una gran influència en els corrents educatius de l'època, en l'àmbit ideològic, cal atribuir a Thomas Arnold la implantació del joc, i després de l'esport com a mitjà de l'educació física saxona.

L'àmplia dedicació als «batallons escolars» i el seu rebuig, aspecte que tracta a continuació, no són objecte d'aquesta anàlisi, tot i la seva significació. No sembla conèixer altres aspectes de l'educació física gal·la malgrat citar, amb certa freqüència, Lagrange i altres autors.

És precisament en el fisiòleg francès en qui es basa per defensar una educació física amb plantejaments que, salvant les distàncies i les tecnologies, podrien ser perfectament vàlids en les nostres escoles actuals. Encara que el llenguatge correspongui a l'època, els plantejaments didàctics són perfectament assumibles: activitats obertes i amb presa de decisió per part dels alumnes, atenció a la diversitat, agrupament per nivells, estructura no formal dels exercicis i tasques...

Recalca la poca conveniència de certes activitats corrents en aquells moments, com l'esgrima, més pròpia de persones adultes, i el «velocípedo», incipient esport que no va tenir en les escoles suficient arrelament fins a l'època present, una vegada superats els problemes posturals i mecànics que la seva pràctica suposava. Tampoc no es manifesta partidària dels «ejercicios con aparatos» perquè a més de ser costosos no ofereixen grans avantatges. En canvi defensa el «sol

7. Respecte de la gimnàstica sueca, que va ser defensada en molts països i per autors insignes, cal dir que va tenir un ampli ressò, en part per la bona organització i funcionament de l'Institut d'Estocolm. Des del punt de vista merament físic, plantejava alguns aspectes discutibles, com era la rigidesa dels seus esquemes, l'excés de moviments i exercicis d'ordre a l'estil militar i el fet de tractar-se d'una gimnàstica de posicions amb exercicis construïts i allunyats dels moviments naturals.

y el aire, reír, correr, gritar», principis que Lagrange postula en el seu sistema higiènic en contra de les activitats realitzades en locals tancats i amb complicats aparells.[8]

### **2.1.4.** Un decàleg d'actuacions

D'acord amb els plantejaments expressats abans, s'inclouen en la Circular deu normes per les quals s'haurà regir el «planteamiento i desarrollo» de l'assignatura de gimnàstica als instituts, alhora que augura disposicions relatives als exàmens.

La primera d'aquestes normes indica que cal triar aquells jocs que «reporten mayor utilidad física, moral e intelectual». Amb tota probabilitat els aspectes morals es consideren absents dels jocs d'apostes i d'atzar, tan estesos en aquella època i que no gaudien de bona consideració per atribuir-los valors positius, de manera semblant al que actualment succeeix amb el que es denomina *ludopatia*. Per això es prohibeixen, en la regla segona, aquells jocs que puguin suposar «un peligro moral o físico». Els jocs hauran de ser adaptats a l'edat dels alumnes, al local on es realitzin i a l'estació, segons s'estableix en la regla tercera. No volem deixar d'insistir en el fet que la primera normativa sobre com s'ha de realitzar la gimnàstica als instituts dediqui un terç del seu articulat a un aspecte de l'educació física —el joc— que ni tan sols estava esmentat en els programes de la dos anys abans clausurada Escola Central de Gimnàstica, on van haver de formar-se els professors.

S'indica en la regla quarta que s'ha d'escollir un «sitio al aire libre» per a la realització dels «ejercicios musculares». Hem de considerar com a exercicis musculars no tota acció motriu que suposa lògicament treball muscular, sinó els exercicis gimnàstics, aquells dissenyats per donar contingut a la gimnàstica com a activitat física en el seu concepte més precís. Amb això es volen diferenciar els exercicis lliures —més propis dels jocs i les activitats espontànies— dels gimnàstics —més definits en la seva forma i en la seva estructura—, on impera l'execució formal i l'homogeneïtat de realització entre els diversos alumnes.

És en la regla cinquena on ens acaba d'aclarir, de manera implícita, la distin-

8. L'aparent fòbia de molts autors als locals tancats està plenament justificada si es consideren les condicions que aquests reunien: poca amplitud, poca ventilació, amuntegament, humitat i pràctica d'exercicis construïts que en res ajudaven al lliure desenvolupament de les capacitats dels joves. La influència de Lagrange, de qui es prenen aquestes idees, va ser important en aquell moment a causa de la traducció de les seves obres: aquest mateix any es va publicar en castellà *La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*; l'any següent es va publicar *Fisiología de los ejercicios corporales*; el 1896, *El ejercicio en los adultos*, i bastants anys més tard, el 1913, *Lecciones prácticas de cultura física.*

ció a la qual ens acabem de referir en assenyalar que «si la gimnasia tiene lugar en un local abierto se elegirá uno espacioso y ventilado».[9]

De la mateixa manera que constava en la Reial ordre de l'1 de setembre de 1893, «quedan prohibidos los ejercicios de fuerza, dándose preferencia á los corporales, paseos marchas, carreras y flexiones» (regla sisena). Ja hem assenyalat el que s'entenia per exercicis de força: quant als corporals, es refereix sens dubte a exercicis generals, amb participació de grans segments i grups musculars, el que avui s'entén per exercicis globals en oposició als sintètics; pel que fa als passeigs, marxes i carreres, vol significar activitats de locomoció amb diferents intensitats, que també serien exercicis globals, encara que en el context de la condició física i d'acord amb el requeriment energètic estaríem parlant d'exercicis de resistència aeròbica, sempre recomanable per als alumnes d'aquella edat i per a les persones adultes. Quan parla de flexions es refereix a les executades sense cap altra càrrega que el propi segment corporal que s'aproxima a un altre; terme oposat a *extensió*, però necessàriament unit a aquest en les repeticions, encara que no sempre amb participació muscular agonista i antagonista, sinó executades mitjançant contracció concèntrica o excèntrica, depenent del segment a desplaçar, del punt de suport i de l'estructura de l'exercici.

Parla la regla setena de les excursions i visites que els alumnes hauran de fer setmanalment i que seran decidides pel director del centre d'acord amb el professor de gimnàstica i el de la matèria que més es relacioni amb l'objectiu d'aquestes activitats. Es pot fer un estudi de la realitat d'aquestes excursions a través de les memòries dels diferents instituts, ja que la mateixa norma estableix que tot el que hi esdevingui s'hauria de referenciar a la *Memòria* de fi de curs.

A través de la regla vuitena, queda establert i regularitzat un registre «pedagógico-higiénico», al qual ja feia referència la Reial ordre de l'1 de setembre de 1893 abans citada. En la regla novena s'estableix el termini d'un mes per a la confecció de la llista del material que, d'acord amb el que s'estableix en la Circular, i a través del respectiu rector, es consideri oportú per al millor desenvolupament de l'assignatura. En l'última de les consideracions es fa una clara recomanació d'atenir-se als «ejercicios higiénicos recomendados por la ciencia», de manera anàloga a allò establert en la Reial ordre de 1893, i afegint que la gimnàstica amb aparells sigui aplicada a aquells alumnes que per les seves característiques —«enfermedad

9. És evident que es tracta d'un error tipogràfic o de transcripció, ja que intenta establir una oposició amb la regla anterior utilitzant altres termes: diu allà «ejercicios musculares» i aquí «gimnasia»; deia abans «aire libre» i hauria de dir ara «local» i prou (no pas «local abierto»), o d'altra manera no necessitaria encapçalar la frase amb una conjunció condicional. A més, no sol usar-se el terme *local* per denominar espais oberts, sinó tancats i coberts i, encara que fos així, un local obert podrà no ser espaiós però, per força, serà ventilat.

transitória o crónica»— ho necessitin, encara que sempre sota indicació mèdica i amb l'autorització prèvia dels pares.

### **2.1.5.** Una oportunitat perduda: el registre pedagògic higiènic

A la Reial ordre de l'1 de setembre de 1893, com hem vist, ja es feia menció a un registre del desenvolupament dels alumnes, però no s'aclaria quines dades calia incloure-hi, ni se'n normalitzava l'obtenció. En la Circular que ens ocupa, aquest aspecte es desenvolupa detalladament, com veurem tot seguit.

La regla vuitena té com a contingut exclusiu el tractament d'aquest registre pedagògic higiènic, que té com a objectiu, una vegada adjuntat al corresponent expedient de l'alumne, servir com a referència per al coneixement de la tendència, les facultats i les condicions de la nostra joventut. En poques paraules, pretén disposar d'un registre prou ampli d'un sector de la nostra joventut —el nombre de mostres estaria sempre limitat pel nombre d'alumnes, no gaire elevat, certament— que cursés els estudis de l'ensenyament secundari.

La recollida de dades es faria, com és lògic, a cada centre, i aquestes es remetrien a un ens que compilés tots els registres, el qual disposaria d'una base de dades important per fer estudis antropomètrics, i d'estat de salut, d'una mostra important de la població juvenil.

Per unificar tant les dades com el procediment de la seva obtenció, s'adjunten a la Circular tres annexos, que serviran de model, i unes instruccions bastant detallades de com aplicar el mesurament dels diferents paràmetres.

El model número I consisteix en una fitxa de filiació de l'alumne en la qual consta el districte universitari, l'institut, el trimestre, el curs, el nom de l'alumne, el lloc i la data de naixement, l'edat dels pares, el lloc que ocupa entre els germans i si existeix o no consanguinitat entre els progenitors. Tal com es troba redactada aquesta fitxa es donava pràcticament per descomptat que un alumne tenia més germans. Que es pregunti pel «parentesco de consanguinidad de los padres» no és res més que un indicador de la freqüència amb què en aquell temps, i sobretot en petits nuclis de població, aquest fet es produïa i dels potencials perills que se'n podien derivar.

El full antropològic, model número II, consisteix en una àmplia relació de dades anatòmiques, quaranta-cinc en total, dividides en tres apartats. El primer, definit com a «datos descriptivos», inclou: constitució física, que segons les instruccions es definirà com robusta, regular o feble; temperament, que podrà ser sanguini, nerviós, limfàtic o la barreja d'aquests; estat general, que es classificarà en fort, feble o malaltís; desenvolupament de l'esquelet; desenvolupament muscular; den-

tició i color de la pell, dels cabells i dels ulls. El segon apartat inclou vuit paràmetres, que atenen a «datos métricos», i que són una autèntica nòmina antropomètrica: de caràcter general —estatura, mesura del tronc i envergadura—; del crani; de la cara; del coll; del pit i ventre; de la mà; del peu. L'últim, sota l'epígraf de «datos fisiológicos», inclou: pes, dinamometria amb les dues mans, freqüència respiratòria, freqüència cardíaca, reflex rotulià i capacitat pulmonar.

El protocol de cadascun dels mesuraments està expressat en les instruccions, en què a més s'indica quin instrument de mesura s'ha d'utilitzar en cada cas. Si hi volguéssim posar alguna objecció —sempre considerant el moment en què se'n va realitzar el disseny— hauríem de remetre'ns a la falta de calibratge dels instruments i que en alguns casos presenta alternatives. Si ho analitzem des dels moderns plantejaments de l'antropometria —sense entrar en la millora tecnològica de l'instrumental— hauríem de dir que moltes de les mesures que el full contenia s'han mostrat com indicadors de poc valor i que, el seu nombre, és, potser, excessivament elevat per ser aplicat trimestralment, com es pretenia, a poblacions nombroses.

L'últim model de fitxa pretén ser un recull de dades funcionals a través de proves objectives de rendiment físic, registres que es basen en dades quantitatives que s'obtenen per mesurament. Aquest apartat, prova evident del que llavors s'entenia per *condició física*, encara que el terme no s'utilitzés aleshores, és el més discutible des de les concepcions actuals, basades en els descobriments fisiològics que s'han produït al llarg del segle.

Es divideix la fitxa en quatre grups de dades físiques —similars als que avui denominaríem *factors de la condició física*—, que es refereixen a: estat de la força, de l'agilitat, de la destresa i de la resistència. El cinquè grup, denominat «psico-físicas», suposa una valoració més subjectiva.

Per no caure en falses anàlisis, cal començar per intentar situar els conceptes de l'època. El concepte de *força*, similar al que avui dia entenem per *força màxima* —en alguns dels ítems— o *força resistència*, ens resulta de difícil ubicació en la concepció actual perquè no indica els pesos, o càrregues, amb què es realitza cada prova, sinó que aquesta càrrega haurà d'indicar-se en la fitxa. Vegem-ne un exemple: «Empujó en ..... segundos ..... kilogrs, á ..... cénts.» La descripció de la prova diu que «se realizará empujando un peso voluminoso cuyo peso se conozca»; la incorrecció no pot ser més gran, i si bé el volum pot no tenir excessiva importància, sempre que sigui prou adequat per permetre ser empès amb certes garanties mecàniques, deixar a criteri de l'examinador el pes pot suposar que el resultat obtingut no sigui el que es pretén —la prova no seria vàlida ni fiable. A més, no té en consideració el factor de fregament entre l'objecte a empènyer i la superfície sobre la qual llisca, i petites diferències en aquesta variable poden donar resultats altament dispars.

Crítiques similars es podrien fer a altres exercicis de l'apartat de força, que no preveu algunes de les seves manifestacions fonamentals, com la força explosiva o la potència —una prova d'aquest tipus es troba més endavant com a prova d'agilitat—, i, d'altra banda, registra la força d'abducció i adducció[10] de les dues extremitats i no ho fa, per exemple, amb l'extensió (encara que sí amb la flexió); tampoc no hi ha estudi de la força abdominal, dorsal o d'altres zones o plànols tant o més importants.

La carrera de velocitat i el salt amb peus junts i sense carrera són les proves que configuren l'apartat d'«agilidad». Respectem, per simple convencionalisme, el concepte de *agilitat* de l'època i acceptem conseqüentment que les dues proves són de components. Encara fent-ho així hi hem de plantejar algunes objeccions. D'una banda la carrera de velocitat consisteix a recórrer la màxima distància en el temps d'un minut. En menys d'aquest temps —54 segons 02 dècimes— va recórrer el 1896 els 400 metres el guanyador de la prova en els primers Jocs Olímpics. Aquesta distància, doncs, és excessiva per considerar-la una prova de velocitat pura, o el que és el mateix, un minut de temps és massa perquè ningú, i menys un alumne de batxillerat de 1894, pugui estar corrent a màxima velocitat. D'altra banda el salt amb peus junts i sense carrera es mesurarà en «altura i en anchura» [sic]: no s'indica si cal efectuar un salt de cada tipus, que no tindria sentit; sembla que els dos mesuraments han de realitzar-se en un únic salt, cosa que no resulta gens fàcil si es vol un mínim de precisió.

La prova que pretén mesurar la destresa costa de perfilar; les instruccions no hi ajuden gens ja que, tal com en les d'agilitat i les de resistència, «se apreciará conforme está indicado». En primer lloc, sembla una prova d'apreciació d'espai-temps, ja que es defineix com a «cálculo de distancia y tiempo»; després, sembla més aviat un exercici de coordinació «óculo-manual», ja que consisteix a llançar un objecte cap a un blanc, per a la qual cosa concedeix un temps en segons —suposem que per afinar la punteria. Ara bé, el pitjor del cas és que ni l'objecte, ni el blanc, ni tan sols la distància estan definits. El resultat de la prova ha de quedar anotat segons el model següent: «Lanzó ..... quilogramos á un blanco distante ..... metros en ..... segundos». Convinguem a determinar que el plural *quilogramos* no implica necessàriament un mínim de dos o estarem parlant d'un autèntic exercici de força.

Algú podria pensar que per a una prova de precisió el pes ideal a llançar són 0,250 quilograms a una distància de 5 metres; per la mateixa raó —l'albir— podríem estimar que és preferible llançar 0,400 quilograms a un blanc situat a 4 me-

10. Aquí es produeix un error tipogràfic, quan s'indica «abducció» en els ítems 49 i 50; el segon hauria de ser *adducció*, seguint l'ordre que s'estableix en les instruccions, on l'error no és present.

tres. Ens quedaria, en qualsevol cas, la definició de les dimensions del blanc i la seva altura respecte a terra si es tracta d'un blanc vertical, i la forma i densitat de l'objecte. Tampoc no ens delimita la constància d'aquests factors, amb els quals podríem trobar-nos amb els resultats següents: «Va llançar 0,250 quilograms a 5 metres en 6 segons» o «Va llançar 0,400 quilograms a 4 metres en 5 segons». Si es tracta de dos alumnes diferents, quin dels dos ha obtingut el millor resultat? Si es tracta de dos registres del mateix alumne separats per un any de diferència, ha millorat o ha empitjorat? Quant? Continua igual? Podríem afegir incògnites i variables desconegudes que farien més fosc encara el valor dels resultats.

Les tres proves establertes per mesurar el «estado de la resistencia» no suporten gaire millor l'anàlisi. Les dues primeres plantegen el mesurament de magnituds difícilment considerades pròpies de la resistència, segons el concepte que es té avui en dia d'aquesta (cal que contextualitzem aquest aspecte —com tots, en general— i que admetem que les proves són idònies); la tercera inclou un paràmetre amb un gran error de mesura, però considerant la precisió de l'indicador fisiològic utilitzat tampoc no s'aconseguiria un índex de discriminació suficient.

Aquestes proves de l'apartat de la resistència pateixen dels mateixos defectes que les dels grups anteriors, que poden resumir-se en la indefinició de variables. El primer ítem, tal com està definit, podria consistir més en una prova de força que no de resistència: «Resistió a pié firme ..... quilogramos de peso .....». El següent consisteix a arrossegar un nombre de quilograms en uns minuts a una determinada distància. Ni en un cas ni en l'altre, no s'especifica la magnitud de la càrrega, el volum, la forma, ni tan sols la manera com ha d'executar-se l'acció; per tant, allò dit per als exercicis de força serveix també per a aquests.

L'última de les tres proves de resistència consisteix a determinar el moment en el qual apareix «la fatiga respiratoria» després de córrer un determinat temps i haver recorregut una certa distància. En principi, sembla una prova de resistència aeròbica del tipus de les que es realitzen avui dia; el principal problema que presenta és la dificultat de determinar el llindar del que es denomina *fatiga respiratòria*, que dependrà sempre de l'apreciació de l'observador, i per això, serà poc fiable.

Hi ha encara un altre apartat difícil d'emplenar, que, atesa la seva complexitat, haurà d'esperar que el Museu Pedagògic i el seu Museu de Metropologia dictin les instruccions pertinents que permetin fer-ho. Sota l'epígraf «Psico-físicas» hauran de relacionar-se: l'estat del desenvolupament intel·lectual, el predomini d'alguna facultat, l'aptitud més destacada i el «carácter más saliente».

Deixa —abans que sigui signada pel professor de gimnàstica, el director i el rector— la possibilitat d'afegir algunes «observaciones especiales», amb les quals es configura un registre de dades antropomètriques i funcionals molt ampli. Si s'ha-

gués acabat d'elaborar i s'hagués aplicat amb cert rigor durant anys, hauria donat lloc a profunds estudis sobre la nostra joventut. Si aquests estudis van arribar a realitzar-se, els seus resultats no van transcendir i la seva potencial influència en els plantejaments de l'educació va quedar totalment anul·lada.

Malgrat tots els defectes que puguin fer-se al disseny d'aquesta «Hoja antropológica» des d'una perspectiva de cent anys, la seva importància i el seu valor intrínsec són inqüestionables. És de justícia reconèixer que preocupacions per aspectes de l'educació com el que conté en aquest registre de dades es correspon amb una tendència que des del segle XIX va anar transformant una pedagogia especulativa en el que actualment és una ciència positiva. El pitjor, en qualsevol cas, no són les imprecisions que s'hi puguin trobar sinó les obcecades ments de l'immobilisme, que no van saber, o no van voler, implantar innovacions que, com la que ens ocupa, pretenien treure el nostre país del caos en què s'estava submergint.

### **2.2.** *Regulació de l'assignatura*

A l'estiu de 1894 el panorama de l'educació física era altament esperançador: s'havien produït el mes de juny els nomenaments del professorat, s'havia declarat obligatòria l'assignatura i existia ja un autèntic programa i unes normes de funcionament que permetien iniciar el curs amb tots els elements a favor.

Un important aspecte acadèmic havia quedat sense regular: ni en la Reial ordre de setembre de 1893, ni en la Circular de març que acabem de veure, es feia cap referència a la manera de superar l'assignatura, dit d'una altra manera, no s'havien regulat els exàmens dels alumnes.

En publicar-se, el 18 de setembre, el Reial decret que regulava la secundària, és quan s'estableix per primera vegada que no hi haurà exàmens, però tampoc aquí no s'estableix el procediment per aprovar l'assignatura, ja que, com ja queda dit, la gimnàstica, juntament amb el dibuix i la cal·ligrafia, «se entregan [...] á profesores especiales y especiales disposiciones, objeto de ulterior estudio [...]». Aquest paràgraf, extret de l'article 60, sembla voler dir que les normes especials estan per venir, almenys pel que fa als exàmens o a qualsevol altre procediment d'avaluació de l'assignatura.

#### **2.2.1.** Concepte i sentit de la gimnàstica

Des que en la Reial ordre de setembre de 1893 es començà a plantejar en què havia de consistir l'assignatura de gimnàstica, fins al final del segle XIX, les dispo-

sicions que es van referir a aquesta matèria van plantejar gairebé com una obsessió el seu caràcter pràctic i la seva realització en espais oberts. La insistència en les excursions va ser una altra de les constants.

Una de les defenses de la inclusió de l'exercici físic en les escoles era la compensació de la sobrecàrrega intel·lectual. Aquest argument perdria tot el seu valor si l'instrument, en lloc d'alliberament, creava més esforços mentals. La tendència a l'excés de continguts teòrics en l'educació física escolar apareix com un argument recurrent, i en un inici, era un element més a favor dels seus detractors, i un inútil esforç per als seus defensors.

Al cap de poc d'iniciar-se el curs de 1894-1895 i amb el pla d'estudis establert per Groizard al setembre, s'intenta omplir el buit legal al qual ens referíem en l'apartat anterior. És el ministre mateix qui firma al setembre la primera d'una sèrie de disposicions que pretenen aclarir el sentit en què ha d'aplicar-se l'assignatura de la gimnàstica.

Aquesta disposició (RO del 18 d'octubre de 1894) es dicta, segons s'indica en la seva part expositiva, «de conformidad con lo prevenido», en un paràgraf concret del Reial decret del 16 del mes anterior, aquell que establia el caràcter pràctic del dibuix, la cal·ligrafia i la gimnàstica i que assenyalava, a més, que aquesta última consistiria en exercicis higiènics i recreatius. Segueix la part expositiva de la Reial ordre indicant la seva pròpia provisionalitat en establir que es dicta «mientras es completa la organización de cuanto se refiere á la gimnástica», segons l'esmentat en l'article 22 del Reial decret del 16 de setembre (aspecte poc clar, ja que l'esmentat article 22 fa referència exclusiva a les disposicions especials que farà falta dictar per establir el títol i les proves a què hauran de sotmetre's els professors per a l'ingrés en els cossos docents, fent clara referència a l'article 21, on es declaren «especials»). La part dispositiva de la Reial ordre no fa cap referència al professorat.

Quan en el primer article diu que «el sentido de la enseñanza en la gimnástica se ajustará á lo ya dispuesto sobre esta materia», fa referència a la Reial ordre de l'1 de setembre de 1893 i a la Circular de març del mateix any; insisteix no obstant això, en els jocs escolars a l'aire lliure i en les excursions, com si aquests dos aspectes dels continguts no haguessin estat atesos amb la suficient dedicació.

Tots els alumnes dels quatre cursos corresponents als estudis generals —recordem que en els estudis preparatoris no havia gimnàstica— hauran d'assistir a les classes; els de primer i segon ho hauran de fer en el mateix torn (article 2). No preveu dispenses ni exclusions, però en l'article 4 reitera que els exercicis amb aparells els executaran exclusivament els alumnes que hagin de complir alguna prescripció facultativa.

El dictamen del Consell d'Instrucció Pública del 30 de novembre de 1894, el contingut del qual ordenava complir rigorosament la Reial ordre del 31 de desem-

bre del mateix any, després de validar el contingut de la Circular de març i afirmar que no es pot, en rigor, sortir de les línies allà assenyalades, que consisteixen a formar «jóvenes sanos y vigorosos, combatiendo los excesos de intelectualismo», continua assenyalant que no existeix correspondència entre les finalitats de l'assignatura i els programes que desenvolupen els professors, per aquest abús de la teorització. El paràgraf no ofereix cap dubte:

> [...] en todos [es refereix als programes] existe una tendencia teórica, en muchos exageradísima, que con toda seguridad convertiría, á lo que debe consistir exclusivamente en ejercicio corporal, en una labor intelectual, tanto y más penosa que otras asignaturas de las que hoy se consagran á la instrucción del espíritu. Se explica bien esta equivocada tendencia, dada la índole o carácter que ha dominado en nuestras escuelas, siempre aficionadas a las teorías; más hace falta oponerse enérgicamente á ella, mucho más ahora en que en todos los ramos del saber se procura reaccionar contra tan perniciosa moda.

Per si l'exposició precedent no hagués quedat prou clara, pel fet de tractar-se d'una de les consideracions prèvies, quan a continuació exposa els principis pels quals ha de regir-se l'ensenyament, torna sobre el tema, amb més força si és possible. Els rotunds arguments esgrimits i una part important del que s'hi exposa no han perdut valor després d'haver transcorregut un segle, i podrien tenir en els nostres dies plena vigència.

Considera com un principi indispensable que els professors comprenguin que l'assignatura és «total y absolutamente práctica» i que, per tant, «en ella no cabe ni una sola lección teórica». Els alumnes no han de saber ni la història, ni els mètodes d'ensenyament ni tan sols les bases de l'anatomia i la fisiologia. Considera el dictamen que el que els alumnes necessiten és la pràctica de l'exercici físic, i conclou asseverant que «una sola hora mermada al ejercicio corporal es un defecto que no debe tolerarse al Profesor de gimnástica».

En un paràgraf que, encara que, entre cometes, com si fos obtingut de la Circular, no és res més que una transliteració, coincidint amb allò exposat, insisteix en el sentit eminentment pràctic de la gimnàstica:

> La Dirección se considera obligada á insistir en la necesidad de precaver tan *funesta tendencia* (la de teorizar) y de dirigir, por el contrario, todo el aprendizaje gimnástico hacia el lado exclusivamente práctico.

Establint aquests criteris no ha de sorprendre en absolut que quedin proscrits els llibres de text. La prohibició és explícita ja que aniria en contra de l'objectiu que amb la matèria es pretén i que no necessita que els alumnes utilitzin llibres

de text, que han de quedar reservats als professors; els alumnes, doncs, han de limitar-se a l'execució dels exercicis que els siguin encomanats.

El Reial decret, en la reorganització dels estudis d'ensenyament secundari del ministre Alberto Bosch, a més de declarar la gimnàstica voluntària, juntament amb el dibuix, també insisteix que totes dues «tendrán exclusivamente un carácter práctico». En el mateix sentit s'expressa Linares Rivas, quan poc més d'un any després, el 14 d'octubre de 1896, decreta la restauració de l'obligatorietat de la matèria.

En afegir-se a la gimnàstica, en el pla Gamazo, la fisiologia i la higiene, es podria pensar a donar un caràcter teòric a l'assignatura sense que calgués renunciar a la part pràctica; només es tractava d'afegir continguts nous i no de canviar els que estaven establerts. Aquesta sembla, almenys, la idea que es desprèn de la lectura de la part expositiva del Reial decret que es refereix a aquesta matèria, on s'assenyala que, encara que l'objectiu fonamental de la gimnàstica és el «desenvolvimiento de las energias corporales», l'aspecte físic es «completaría» amb el coneixement necessari de la fisiologia i la «posesión» dels principis fonamentals de la higiene. Quan aquests plantejaments són portats a la part dispositiva, la fisiologia i la higiene queden en «sencillas explicaciones» i «breves nociones», que, òbviament, tenen un altre caràcter que el merament pràctic. L'organització que es fa de l'assignatura, que, com ja hem indicat, pot estar en mans de dos professors, el de gimnàstica i el de zoologia, no va acabar de perfilar la bona intenció inicial. Quan el mes de novembre es dicta la Reial ordre que aprova els índexs de les matèries, pel que fa a la gimnàstica, no fa més que reproduir la regla vuitena de l'article 4 del Reial decret de Germán Gamazo al qual ens estàvem referint.

En el pla d'estudis del marquès de Pidal de 1899, que dicta una distribució de continguts per cursos per a les matèries, només es fa referència a la gimnàstica per assenyalar-ne el caràcter voluntari. Els plantejaments de l'assignatura haguessin començat el nou segle amb un seriós perill per a la seva estabilitat, en el sistema educatiu, si el pla de Pidal hagués tingut una durada més llarga.

Amb referència a les excursions, és destacable una singular circular (C del 20 d'octubre de 1894) mitjançant la qual es pretén recordar el contingut de disposicions anteriors. En un llenguatge ampul·lós, poc freqüent en les normes que firmava, Eduardo Vincenti dóna orientacions per a l'organització de les excursions començant per recomanar que les efectuïn els alumnes amb menys càrrega d'assignatures. Encara que les vinculi a l'assignatura de gimnàstica, vol donar a les excursions un marcat caràcter culturitzador, de manera que les orienta a museus, fàbriques, tallers o centres docents i de cultura de dins i de fora de la localitat on es trobi ubicat l'institut. Per donar més contingut a aquestes visites s'assenyala que han anar precedides de «conferencias» i posteriorment ser analitzades; els professors que, per la distribució de les classes, tinguin una menor ocupació hauran

d'encarregar-se d'aquestes qüestions. No hi ha cap referència als aspectes físics que han de tenir aquestes excursions i, malgrat plantejar-se com clarament interdisciplinars, no toquen més que tangencialment l'educació física. En el Dictamen del 30 de novembre es deixa clar el contingut cultural de les excursions: «Serán dirigidas por los profesores de gimnástica, aunque se verifiquen además con objeto de instrucción intelectual.»

Les línies iniciades el 1893 continuen, però queden encara per assentar importants aspectes de l'organització i de plantejament que, a causa dels canvis efectuats en els diferents plans d'estudis, tampoc no permeten arribar a l'estabilitat normativa.

### **2.2.2.** La tendència teoritzadora dels programes

La constant preocupació de les autoritats educatives per evitar els continguts teòrics en l'educació física de finals de segle XIX neix dels mateixos programes dels instituts. Potser els professors, la majoria formats a l'Escola Central, eren incapaços de desprendre's de la pretesa línia teoritzant del centre.

Podem prendre com a exemple dels primers programes un dels pocs que es va publicar com a tal, i sense una altra pretensió que servir de guia per als exàmens que s'haguessin de realitzar, cosa que no va arribar a ocórrer. El seu autor, home d'indiscutible influència en la gimnàstica de l'època, pot ser considerat com un dels autors que van crear escola, i serviren de model per a altres professors de gimnàstica dels instituts. Ens referim a l'omnipresent Salvador López Gómez.

Aquest programa és un fullet de set pàgines, en la portada del qual s'assenyala que es tracta de les lliçons explicades per als exàmens del curs 1893-1894. El nombre de lliçons és de vint-i-sis, dividides en dos grups: història i pràctica.[11]

El primer grup consta de dotze lliçons, gairebé la meitat, que configuren una visió parcial de la història de la gimnàstica en diferents països d'Europa amb referències a diversos autors, algun d'ells pràcticament desconegut. Es parla d'Alemanya, Suècia, França, Itàlia i Portugal, cadascun dels quals ocupa dues lliçons. Les dues últimes es refereixen a Espanya: la primera —onzena del programa— comença amb els primers gimnasos que es van fundar i acaba amb la Proposició de llei de 1879; la segona acaba amb la Reial ordre de l'1 de setembre de 1893.

11. S. López Gómez, *Programa de teoria i pràctica de la gimnàstica*, Sevilla, Tip. de Díaz y Carballo, 1894. L'edició dels programes va ser, però, ben escassa i aquest és una excepció. L'exemplar que hem utilitzat es troba en els fons de la Biblioteca Xeral de la Universitat de Santiago i es tracta d'una donació de l'autor. La seva presència en un àmbit geogràfic tan allunyat del districte universitari de Sevilla pot suposar que fou font d'inspiració no sols per als professors gallecs sinó per als d'altres zones.

El segon grup, encara que denominat «práctica», és una relació d'exercicis i aparells que n'inclou la descripció, classificació i manera d'ús. Semblen més temes per a un currículum professional que per a un alumne d'ensenyament secundari. No hi ha ni una sola referència a jocs ni a excursions, tampoc no apareixen altres exercicis naturals que les «carreras gimnásticas» (com en un dels apartats de la lliçó 13) i els salts (en la lliçó 21). La major part dels temes estan referits a aparells i quatre d'aquests al treball amb pesos (de la lliçó 22 a la 25, totes dues incloses); l'última tracta de la natació.

No ens ha d'estranyar que en vista d'aquests plantejaments —i de pitjors, sens dubte— la sensibilitat dels pedagogs es veiés afectada i s'insistís a canviar el rumb de la gimnàstica escolar cap a plantejaments més educatius.[12]

### **2.2.3.** L'aprovació oficial

Encara que de manera reiterada s'insisteixi a reconduir la matèria cap a un sentit més pedagògic que el que, almenys pel que sembla, li estaven adjudicant molts dels professors oficials dels instituts, seria injust no reconèixer l'encomiable tasca de molts d'ells. Una part important del que avui considerem incorrecte no és res més que el producte d'unes concepcions concretes pròpies de l'època.

Les discrepàncies de criteri entre les autoritats educatives i la realitat dels programes en els centres no va arribar, en cap moment, a la virulència d'altres aspectes de l'àmbit docent; al cap i a la fi es tractava de tendències diferents, basades la major part de les vegades en processos merament intuïtius. El fet que des de la perspectiva que ens concedeix el pas del temps puguem validar una d'aquestes tendències no és motiu suficient per desacreditar les altres. És precisament la posada en pràctica de les unes i les altres el que ha permès, encara que només sigui en part, aconseguir l'encert en l'elecció. No han de sorprendre'ns, d'altra banda, certs titubejos inicials en un àmbit on els objectius eren tan dispars i el camp d'acció ben ampli.

En algunes ocasions els poders públics van fer manifesta la seva satisfacció per l'encert d'algunes de les actuacions en el camp de la gimnàstica, encara que potser no de totes les que s'havien fet mereixedores del reconeixement.

La cosa més sorprenent és que es fes servir la *Gaseta* per reconèixer la feina

12. Els programes que van arribar a publicar-se en aquella època, i dels quals tenim coneixement, amb prou feines superen la mitja dotzena. L'any 1893 es publica el primer gràcies al professor de l'Institut de Barcelona Ferrer i Mitayna. Ja el 1894 es publiquen, a més del de López Gómez, els de Ramón Balmes de Girona, Medel Asensi de Múrcia, Sanz Romo de Logronyo i Serrano Fatigati del Cardenal Cisneros de Madrid.

d'un centre i deixessin de publicar-se disposicions de major entitat. En la Circular del 18 de març de 1894, es publica, perquè serveixi d'exemple a altres instituts, l'acord del Claustre de l'Institut de Màlaga sobre disciplina escolar. Els acords no fan més que una lleugera referència a l'educació física quan parlen que l'hora d'entrada a l'institut serà després de la classe de gimnàstica; la resta dels acords, deu en total, formen una espècie de reglament de règim intern, i el fet que s'incloguin en la Circular no afegeix res al seu contingut.

Fa referència a la Institución Libre de Enseñanza, als col·legis de jesuïtes i a altres corporacions que ja utilitzen l'educació física per al desenvolupament del cos i de la ment i que lluiten contra els excessos de l'intel·lectualisme. No es van prodigar referències d'aquest tipus en la *Gaseta* ni en cap altra publicació oficial i, no obstant això, aquestes institucions van poder servir d'exemple per a una millor educació pública.

L'animositat d'Eduardo Vincenti el va portar a publicar un ardent elogi a la feina de l'Institut de Guadalajara en el camp de l'educació física (Comunicat del 8 de juliol de 1894). D'acord amb els informes tramesos, la Direcció General entén que en aquell centre s'ha fet una ajustada interpretació de la Circular del 18 de març i d'això es dedueix que s'ha iniciat el camí que conduirà l'educació física cap als seus objectius més alts. Se sent satisfet de l'organització de les classes per seccions i adaptades a la constitució i edat dels alumnes, de la pràctica de jocs nacionals i estrangers i de les excursions de caràcter científic i artístic; justament els tres aspectes en els quals les disposicions van posar més èmfasi, almenys mentre Vincenti va tenir responsabilitats sobre el tema.

Dirigeix a l'Institut de Guadalajara un clar agraïment, que fa extensiu a tots els centres que hagin seguit «idéntica conducta», a la vegada que pretén servir d'esperó per a aquells centres «que por circunstancias diversas no hayan podido imitar ejemplos tan loables».

### **2.2.4.** Maneres d'aprovar l'assignatura

En la Reial ordre de setembre de 1893 no es fa cap referència al tipus de proves o requisits necessaris per aprovar la matèria de gimnàstica. En la Circular de març de 1894, i immediatament abans d'exposar les deu regles per les quals ha de regir-se l'assignatura, assenyala que aquestes es dicten «sin perjuicio de las disposiciones especiales que, relacionadas con los exámenes de la asignatura de gimnástica, se dictarán en breve»; possibilita la presumpta brevetat el fet d'haver efectuat ja la corresponent petició d'informe al Consell d'Instrucció Pública. Aquestes disposicions no es van arribar a publicar, i els exàmens no es van regular: al contrari, van ser eliminats.

És en l'article 60 del Reial decret del 18 de setembre de 1894, que regula la secundària, on s'explicita que «no habrá exámenes de prueba de curso para las enseñanzas de dibujo, caligrafía i gimnasia», sense especificar com s'avaluaran aquestes matèries. En l'article 54 s'estableixen les bases de les qualificacions: faltes d'assistència, conducta, aptitud i aprofitament. Podríem pensar que aquests paràmetres servirien per qualificar les tres assignatures especials, encara que no hi hagués exàmens finals, però sembla es refereix més aviat a altres matèries.

En la Reial ordre del 18 d'octubre no es fa menció a les proves o requisits que han de complir els alumnes oficials, però en l'article 5 es dedica exclusivament a la manera com ho faran els alumnes de l'ensenyament privat o lliure. Aquests alumnes acreditaran mitjançant un certificat haver efectuat les pràctiques de gimnàstica en el centre on estan matriculats o amb un professor particular; el certificat serà visat pel professor oficial. Aquest tipus de certificació restava tot el caràcter acadèmic a l'assignatura i permetia tota mena de picaresca perquè els centres privats no eren inspeccionats amb el degut rigor i als alumnes lliures no els resultaria costós aconseguir que un gimnàs privat els acredités les hores que calguessin.

El 20 d'octubre es dicta una circular que recorda les disposicions publicades per regular l'estudi de la gimnàstica (C del 20 d'octubre de 1894). Com a recordatori que és, i mancat de part dispositiva, tampoc no hi afegeix res de nou. En el Reial decret del 30 de novembre declara voluntàries les assignatures de cal·ligrafia i dibuix, que, juntament amb la gimnàstica, no estaven sotmeses a prova de curs. La gimnàstica seguirà sense examen (article 2).

Amb tot, i segons la condició sisena del dictamen emès pel Consell d'Instrucció Pública amb data del 30 de novembre de 1894, s'aprova per assistència si aquesta és considerada bona i no se superarà el curs si és considerada dolenta. És la primera referència clara i definida, encara que mantingui la mateixa tendència de les disposicions anteriors.

En ser declarada voluntària pel Reial decret del 12 de juliol de 1895, no calia considerar com havia d'aprovar-se, però Alberto Bosch semblava voler assegurar-se'n i insisteix sobre el caràcter voluntari i sense examen en l'article 2 del citat Reial decret.

En restaurar Linares Rivas el caràcter obligatori de l'assignatura mitjançant el Reial decret del 14 d'octubre de 1896, recupera el certificat de pràctica expedit pel professor que ja havia estat establert amb anterioritat (article 4), encara que en aquesta ocasió es tracti d'una disposició de rang més elevat que una Reial ordre. De fet, aquest Reial decret suposa una novetat en tant que, en establir l'obligatorietat de la matèria, en queden exceptuats «aquellos alumnos que por su salud deban ser relevados de tal obligación».

Ens trobem davant la primera regulació de la dispensa d'educació física per motius d'incapacitat: aquí s'inicia un dels aspectes de regulació més complexos de la matèria i dels que han creat més controvèrsia. Potser tan sols en el moment present, i mercès a una nova concepció educativa, s'iniciï el procés de regulació d'un element tan polèmic. Fins aleshores no s'havia previst la possibilitat total de l'exempció, i sí la d'atenció particularitzada; només en la conclusió cinquena del Dictamen del 30 de novembre de 1894 es deia:

> Para los niños enfermos, el Profesor tendrá como guía, al señalar los ejercicios corporales, la certificación médica que el alumno deberá presentar, ó para exceptuarlos absolutamente.

En termes actuals diríem que el text proposat consisteix en una adaptació curricular, plantejament que tan sols té cabuda en una concepció educativa que fixi els seus objectius a educar a l'individu fins al màxim de les seves capacitats i no en la consecució d'unes metes concretes fixades per endavant.

No van arribar a preveure's, més que en casos particulars, altres tipus de dispensa de la matèria com podria ser la validació. El 1897 es va dispensar un alumne (O del 4 de novembre de 1897) de cursar l'assignatura de gimnàstica perquè es va considerar que havia iniciat l'ensenyament per un pla d'estudis que no preveia l'obligatorietat de la matèria, i a més, en el cas de no dispensar-lo, hauria hagut d'allargar els seus estudis un curs més i ja tenia esgotades les convocatòries.

El 1897 s'avança una mica més pel que fa a aprovar l'assignatura en qüestió, atès que en l'article 3 de la Reial ordre del 27 d'agost s'aclareix que el certificat que equival a l'examen de fi de curs inclourà els «adelantos obtenidos por cada alumno, según los datos que arroje el Registro pedagógico higiénico de dicha enseñanza». Queda clar que es refereix al certificat que ha de lliurar el professor, i suposem que el registre és l'establert en la Circular del 18 de març de 1894, encara que la seva elaboració no hagi estat completada com en el registre mateix s'establia. D'idèntica manera que amb els alumnes oficials caldrà fer amb els dels centres incorporats o lliures, encara que els certificats corresponents hagin de ser visats pel professor de l'institut, tal com queda establert en l'article 4. Poc temps més tard es facilita que aprovin la matèria aquells alumnes matriculats en centres incorporats, en establir-se que és suficient que els directors d'aquests centres remetin als instituts respectius els fulls antropomètrics dels seus alumnes perquè siguin revisats i signats pels professors oficials de gimnàstica (RO del 7 de maig de 1898).

Una altra novetat que apareix en aquesta Reial ordre de 1897 és el contingut de l'article 6 d'aquesta disposició, que regula la possibilitat de lliurar el certificat

al setembre a «los alumnos que por falta de aplicación ó por su conducta reprensible» no se'n facin mereixedors el mes de juny.

La reforma introduïda per Gamazo l'any 1898 afegeix al món de l'educació física una nova complicació pel fet d'incorporar als continguts ja tradicionals la fisiologia i la higiene. Com ja ha quedat exposat, es produeix una situació difícilment resoluble si, com passava en molts casos, el professor de gimnàstica no ho era alhora de fisiologia i higiene i es volia complir amb els principis establerts en l'article 31, prescripció novena, del Reial decret del 13 de setembre de 1898. Si per superar l'assignatura de gimnàstica «los exámenes serán substituidos por certificados de asistencia», no té sentit que s'hagi de preguntar sobre les assignatures de fisiologia i higiene a l'hora d'examinar-se de zoologia. En el pitjor dels casos no se suspendria a un alumne per no respondre correctament a aquestes preguntes si havia superat la matèria mitjançant el certificat.

En la *Gaseta* del 6 de setembre de 1898 es publica una Reial ordre (RO del 5 de novembre de 1898) signada per Sagasta, que aprova els índexs de les matèries del primer curs del nou pla d'estudis. Quan es refereix a la gimnàstica reprodueix la regla vuitena de l'article 4 del Reial decret del 13 de setembre del mateix any, com ho fa, respectivament, amb les altres matèries. En el paràgraf final acaba assenyalant que no hi haurà exàmens, ni programes, ni llibres de text. No crida l'atenció la manca d'exàmens perquè així havia estat fins aleshores; que no hi hagi programes deu referir-se a continguts de tipus teòric, ja que no programar les activitats podria ser un caos, i que no hi hagi llibres de text és raonable si no hi ha programa teòric. És curiosa la situació que es planteja quan poc temps abans es declara útil entre d'altres (RO del 8 de juny de 1898) com a llibre de text *La educación gimnástica*, de l'exprofessor de l'Escola Central Francisco Pedregal Prida, el valor pedagògic del qual pot ser qüestionat obertament.

Amb el pla d'estudis del marquès de Pidal torna la voluntarietat de la gimnàstica. El pla entrava en vigor en el moment de publicar-se —apareix en la *Gaseta* del 30 de maig— i no hauria, per tant, d'afectar els alumnes ja matriculats. En les disposicions transitòries posa, en part, remei al disbarat: en la segona estableix que els alumnes de primer curs continuaran els seus estudis d'acord amb les modificacions establertes; en la tercera, que els altres seguiran segons els plans d'estudis anteriors. A falta d'explicació suficient, és obligat algun aclariment, que en cas de la gimnàstica es produeix de manera immediata: l'endemà de la publicació en la *Gaseta* el ministre firma una Reial ordre, que en l'article 2 estableix que, igual que l'any anterior, els directors dels col·legis incorporats han de remetre als respectius instituts les dades dels seus alumnes perquè, una vegada examinats i visats, serveixin de prova de curs. Atès que aquesta Reial ordre del 31 de maig té més caràcter econòmic que acadèmic, hem de pensar, encara que si-

gui tan sols per indefinició, que en aquell curs es van respectar les normes anteriors.

### **2.2.5.** Presència quantitativa de la gimnàstica en els programes

Si alguns dels aspectes de l'assignatura van mantenir al llarg del període que estem estudiant una certa estabilitat, com per exemple la tendència als continguts pràctics i l'absència d'exàmens, una cosa tan fonamental per obtenir bons resultats com el temps de dedicació i la població a qui va dirigida van experimentar canvis constants. Les hores de classe variaven segons ho feien els plans d'estudis, i el nombre d'alumnes —referit exclusivament als que cursaven l'ensenyament secundari— no va arribar en cap moment a coincidir amb el total dels matriculats en els diferents cursos a causa del canvi en l'obligatorietat. Cap dels plans d'estudis implantats des del 1894 fins al final de segle va durar prou com perquè cap alumne iniciés i acabés els seus estudis sense que s'hagués produït una nova reforma.

Aquests canvis permanents es produeixen amb tanta freqüència que alguna de les normes no té temps material de ser aplicada, i encara que en tingués, no es pot comprovar la consecució de la seva aplicació, perquè abans de fer-ho, ja han estat substituïdes per altres de sentit diferent, quan no contrari.

Ja hem fet referència, en part, a les hores de classe i al caràcter voluntari o obligatori de la matèria de gimnàstica en els diferents plans d'estudis. Si amb l'educació física es volia, i encara es vol, entre d'altres aspectes, millorar la condició física de la població, hi ha un mínim de condicions que s'han de complir, entre les quals hi hauria que s'apliqués amb la major efectivitat, a la major part de la població i en el millor moment.

L'efectivitat s'aconsegueix amb procediments adequats i amb dedicació suficient i continuada. Per arribar a tota la població serviria l'escola ja que per allà haurien de passar tots els individus —l'obligatorietat de l'ensenyament és un objectiu que en segle XIX es feia inabastable— a una certa edat i sense distinció de sexe. Ningú no dubta que el millor moment per a l'educació del tipus que sigui és aquell en el qual l'individu presenta una major plasticitat, que coincideix amb les primeres etapes de la vida.

Aquests principis, exposats amb la màxima simplicitat, no semblen haver-se tingut en compte mai a Espanya pel que fa a l'educació física, i això pot ser a causa que quan es va iniciar aquesta matèria, les circumstàncies i les idees no van ser del tot encertades i *a posteriori* es va mantenir la inèrcia.

Per començar recalquem, altra vegada, l'escassa presència institucional de l'educació física en l'ensenyament primari i en els centres de formació que han d'im-

partir-la. Un altre aspecte destacable, propi de les concepcions del segle XIX, és la pràctica prohibició de la matèria per a la meitat, almenys, dels ciutadans: les dones. Malauradament, el sexe femení va restar allunyat de les pràctiques físiques —i de moltes altres activitats— durant molts anys. Com a reflexió final, cal apuntar, quant al privilegiat grup a qui podia correspondre l'exercitació física, que es va qüestionar la seva importància, la seva presència i la seva metodologia.

Centrem-nos finalment en la dedicació que els diferents plans d'estudis van concedir als exercicis físics des que la matèria es va implantar.

En declarar-se obligatòria a partir del curs 1893-1894, segons l'article 4 de la Reial ordre de l'1 de setembre de 1893, es fixa en una franja horària que comprèn les dues primeres hores del matí en dies alterns, però, com ja ha quedat palès, només per als alumnes del primer curs. Aquests alumnes gaudirien, doncs, d'un temps total de sis hores de classe setmanals, que en termes de temps útil es reduirien significativament; tot i així, suposava un horari bastant ampli. Aquesta situació es va mantenir durant tot el curs i es va incrementar en el següent.

Mitjançant el Reial decret d'Alejandro Groizard de 1894 s'estableix l'horari de «gimnasia» més ampli de tots els plans d'estudis. Al final de l'article 3 s'assenyala que «las prácticas de gimnasia serán diarias y se harán en los cuatro años de Estudios generales». En el context que es troba el paràgraf anterior, no deixa cap dubte, ja que la resta de les matèries són de lliçó alterna. La durada de les classes és d'hora i mitja (article 41 del Reial decret). En la disposició addicional tercera, que regula la transició entre el pla que s'implanta i el de 1880, no fa referència a l'assignatura de gimnàstica perquè no existia, i no acaba d'especificar si els alumnes dels cursos de segon, tercer i quart han de cursar-la. Segons l'addicional segona, el Reial decret esdevindria obligatori, a partir de la seva publicació, per als alumnes de nou ingrés, que haurien de cursar totes la matèries del nou pla, gimnàstica inclosa. Els alumnes que haguessin de matricular-se del segon curs haurien d'haver-ho fet també de gimnàstica el curs anterior, cosa que fa suposar que continuarien amb la matèria, tot i que aquest aspecte no s'explicita.

Aquest dubte que es planteja en el text del Reial decret respecte de la gimnàstica obliga a la publicació d'una «norma especial», la Reial ordre del 18 d'octubre del mateix any, que hem analitzat parcialment en referir-nos al concepte i sentit que es va donar a l'assignatura. En l'article 2 aclareix que hauran d'assistir a classe tots els alumnes d'estudis generals.

Aquesta Reial ordre contradiu allò dictaminat en el Reial decret del 16 de setembre en dos aspectes concrets: la durada de les classes i la seva freqüència. Les classes que segons el Reial decret haurien de durar una hora i mitja en passen a durar una, i el que eren «prácticas diarias» passen a ser lliçons bisetmanals. L'ar-

ticle 3 no es presta a ambigüitats i no es respecta, una vegada més, la jerarquia de les disposicions:

> Las clases durarán una hora, distribuyendo el profesor por secciones á los escolares de primero y segundo año los lunes y jueves. Los de tercero asistirán los martes y viernes y los de cuarto los miércoles y sábados.

Les pràctiques continuen sent diàries, com deia el Reial decret, però tan sols per als professors.[13] Els alumnes veuen frustrades les seves expectatives, en passar de nou hores a la setmana a dues: d'una classe diària d'hora i mitja, a dos dies a la setmana d'una hora. El que s'exposa en el Reial decret de Groizard era massa bo per arribar a ser cert.

Li correspon al ministre López Puigcerver una nova transgressió del principi jeràrquic de les disposicions en firmar la Reial ordre del 31 de desembre de 1894 per tal que es «cumpla rigurosamente» el dictamen del Consell d'Instrucció Pública del 30 de novembre. Si en el Reial decret que fixava el quadre d'assignatures deia de la gimnàstica que seria «bisemanal y sin examen» —que equivalia a mantenir el que estava preceptuat: classe bisetmanal durant quatre cursos— quan firma la Reial ordre del 31 de desembre, diu:

> Las prácticas de la gimnástica durarán tres cursos en la segunda enseñanza. Para matricularse en el año último de ésta es necesario haber ganado dos cursos de Gimnástica: para matricularse en el año penúltimo se necesita haber ganado un solo curso.[14]

Les classes eren diàries i per quatre anys en el Reial decret de Groizard, passen a ser bisetmanals per una Reial ordre i per una altra deixen d'impartir-se en un dels quatre cursos. És cert que amb el pla de Puigcerver s'havia reduït en un curs la durada dels estudis i havien desaparegut els preparatoris, però això no tenia perquè haver afectat a la gimnàstica i, si ho feia, hauria d'haver-se regulat en el Reial decret i no en una norma de rang inferior.

Els canvis no s'aturen aquí; en la següent conclusió fixa un nombre d'hores que tampoc no es correspon amb l'establert, dues hores setmanals per alumne:

13. Així s'estableix amb posterioritat (C del 31desembre de 1894), quan es volen ajustar les plantilles dels centres a allò establert en el Reial decret de 30 de novembre, que precisava el nou quadre d'assignatures i que, malgrat declarar voluntària la gimnàstica, la mantenia amb una freqüència bisetmanal. En fixar les plantilles i indicar les hores que corresponen a cada professor, assenyala, referint-se als cursos que ha d'impartir, «los cuatro en la forma establerta (una diaria)» (disposició 1a-11a).

14. Conclusió tercera del Dictamen del 30 de novembre.

> Los ejercicios de Gimnástica durarán tres horas semanales dentro del aula, dos horas semanales al aire libre y habrá excursiones cada año escolar, las que deberán tener lugar por la tarde.

D'aquesta manera, el que estava establert com dues hores setmanals durant quatre cursos passa a cinc hores durant tres, i sense comptar les hores que es necessitin per a les excursions, que no queden fixades. Sorprèn que s'estableixin tres hores a l'aula, quan el més normal era defensar l'exercici a l'aire lliure o en tot cas en un local adequat.

Pocs mesos després, el juliol concretament, es produeix un altre canvi, i aquest fonamental. En el pla d'Alberto Bosch es torna a les lliçons de dues vegades per setmana i durant els cinc anys que dura el batxillerat. Aquest fet no té cap importància, ja que la matèria es declara voluntària, fet que gairebé en provoca la pràctica desaparició.

Recuperada l'obligatorietat de la matèria de gimnàstica mercès al Reial decret del 14 d'octubre de 1896, se'n recupera també la pràctica diària, encara que, això sí, en aquest cas, només en dos cursos, que els alumnes podran triar d'entre els cinc (article 2 del Reial decret citat).

Es mantenen els dos cursos, però les classes es tornen alternes en el pla d'estudis promogut per Gamazo el 1898. La durada de les classes, per a totes les assignatures, serà d'entre una hora i una hora i mitja.

En declarar-se voluntària la matèria per segona vegada, mitjançant el Reial decret del 26 de maig de 1899, ni tan sols s'indiquen els anys que haurà cursar-se; cal suposar que la voluntat de fer-ho podria ser present en els set que de què consta el pla d'estudis. En un pla en el qual cada matèria té adjudicat un nombre d'hores setmanals en cada curs de manera inequívoca, la gimnàstica no apareix més que com a voluntària, sense més aclariment. És quan es refereix al professorat que es fixa un mínim de sis hores setmanals i un màxim de nou, igual que el dibuix (article 10).

Amb el constant anar i tornar de plans, matèries i classes, no és difícil plantejar-se el caos que havien de patir els alumnes per acabar l'ensenyament secundari i la problemàtica amb què s'havien de trobar els centres per controlar els expedients acadèmics d'uns alumnes que en cap cas començaven i acabaven els seus estudis en un mateix pla. En el cas de la gimnàstica, com en altres matèries, els canvis són tan freqüents i variats que intentar establir un pla d'estudis mínimament coherent es fa sens dubte impossible. Això no és res més que una petita mostra del que ocorria en aquest i en altres àmbits de la societat espanyola de finals de segle XIX, quan el tombant cap al segle XX era a tocar.

## BIBLIOGRAFIA


*Anuario Legislativo de Instrucción Pública*. [Consultat a partir de 1889]

Ballesteros, F. «Un registro escolar antropológico». *La Escuela Moderna*, vol. IV (1893), p 53-67.

Cañellas, C.; Toran, R. «Els plans d'estudi de batxillerat a España (1857-1903)». A: *Actes de les 7enes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. [Jornades celebrades a Perpinyà del 2 al 5 de maig de 1985]

Carbonell, Raimundo. *La enseñanza en España: Los dos bachilleratos.* Barcelona: Imp. de Subirana Hnos., 1901.

*Colección de Reales Órdenes y Órdenes Ministeriales Relativas a Instrucción Pública*. Madrid: Joaquín Baquedano, 1896. 2 v.

*Colección Legislativa de España*. [Anys consultats de 1846 a 1890]

Díaz de la Guardia, E. *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 a 1930: Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: CIDE. MEC, 1988.

Fernández Nares, S. *La educación física en el sistema educativo español: Curriculum y formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada, 1993.

*Gaceta de Madrid*. [Anys consultats a partir de 1886]

García Álix, A. *Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza*. Madrid: Imp. Col. Nal. de Sordomudos y Ciegos, 1900.

Guzmán, M. de. *Cómo se han formado los maestros, 1871 a 1971*. Barcelona: Ed. Prima Luce, 1973.

López Gómez, S. *Programa de teoría y práctica de la gimnástica*. Sevilla: Tip. de Díaz y Carballo, 1894.

— *La gimnástica en España: su historia y legislación*. S. ll., 1911. [Exemplar mecanografiat]

Martínez Navarro, A. «Anotaciones a la Historia de la Educación Física española en el siglo XIX», *Historia de la Educación*, núm. 2 (1983), p. 153-164.

— «Los primeros espacios de educación física en centros públicos del distrito de la Universidad Central», *Revista Complutense de Educación*, núm. 5 (1994), p. 59-91.

Melcón Beltran, J. *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: MEC. Centro de Publicaciones, 1992.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Historia de la educación en España.* Vol. II: *De la Restauración a la II República*. Madrid: MEC. Centro de Publicaciones, 1979, 1982.

Pastor Pradillo, J. L. *Guía legislativa de educación física en España*. Madrid: COPLEF, 1979.

— *El espacio profesional de la educación física en España: Génesis y formación (1883-1961).* Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1997.

Puelles Benítez, M. de. *Textos sobre la educación en España: S. XIX*. Madrid: UNED, 1988.

— *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Editorial Labor, 1991.

Quintana de Uña, D. «La política educativa de España entre 1850 y 1939». *Revista de Educación*, núm. CCXL (1975), p. 30-40.

Turin, I. «1898, el Desastre ¿Fue una llamada a la "educación"?», *Revista de Educación,* núm. CCXL (1975), p. 23-29.

Viñao Frago, A. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI de España, 1982.

# Educació i sexualitat: de la crisi de final de segle a l'època d'entreguerres

**Ángel C. Moreu Calvo**

Universitat de Barcelona

## RESUM

L'article, en una primera part, intenta fixar la profunditat dels canvis que es van produir al discurs de la moral sexual tradicional durant aquest període marcat pels efectes de la industrialització a les ciutats, les reclamacions dels primers feminismes, les denúncies de l'higienisme, l'eugenèsia i la psicoanàlisi, les preocupacions del moviment regeneracionista europeu a l'entorn de la prostitució, la irrupció de la joventut en el panorama sociopolític, i les demandes generalitzades d'educació sexual. En una segona part de l'article, s'analitza com es viu aquesta situació a Catalunya i Espanya, i es destaca la recepció a casa nostra dels diferents factors de canvi mencionats, la major o menor incidència que es detecta dins dels diferents sectors socials, científics, intel·lectuals i educatius, i les peculiaritats que es manifesten des de la idiosincràsia sociopolítica i cultural de l'Espanya del període. Tant a la primera part com a la segona, ocupen un lloc preferent els protagonistes i les seves obres més significatives. La conclusió de l'anàlisi és que allò que semblava l'inici d'una revolució sexual al període d'entresegles no va arribar a canviar sinó aspectes formals de la moral tradicional que difícilment permeten acceptar les conclusions d'alguns entusiastes que qualifiquen de primera revolució sexual aquests canvis.

PARAULES CLAU: història de l'educació, educació sexual, educació moral, higienisme, psicopedagogia.

## ABSTRACT

The first part of the article tries to determine the depth of the changes that took place in the discourse of the traditional moral sexuality during this period, marked by the effects

of industrialization in the cities, the claims of the first feminisms, the denunciations of hygienism, eugenesy and psychoanalysis, the concerns of the European Regenerationist Movement around prostitution, the irruption of young people in the sociopolitical panorama and the general demands for sexual education. In the second part, the article analyses how this situation is felt in Catalonia and Spain, highlighting the reception of the mentioned changing factors in Catalonia, the degree of incidence detected in the different social, scientific, intellectual and educational sectors, and the peculiarities shown from Spain's own sociopolitical and cultural idiosyncrasy of the period. Both in the first and the second part of the article, the central characters and their most significant works occupy a preferential place. The conclusion of this analysis is that what looked like the beginning of a sexual revolution in the period between the 19th and the 20th centuries only changed formal aspects of the moral tradition, therefore making hardly acceptable the enthusiastic conclusions of some analysts that qualify these changes as the first sexual revolution.

L'educació i la sexualitat fan referència a mons d'una gran complexitat conceptual. Només la seva permanència en el temps, la seva llarga història, seria suficient per justificar l'amplitud contextual que arrosseguen ambdós mons; i és que tant l'educació com la sexualitat han estat presents a l'entorn cultural de l'esdevenidor humà des dels inicis de l'aparició de l'espècie humana sobre el planeta. Una mirada globalitzadora com aquesta obliga a contemplar l'educació i la sexualitat des d'un punt de vista extensiu que proporcionarà al nostre discurs l'enfocament enriquidor d'aquella posició estratègica on naturalesa i cultura dialoguen.

Com que no hi ha camí fet en aquest tema de la història de l'educació sexual,[1] cal deixar clara la nostra pretensió de bon començament, que no és cap altra que dur a terme una aproximació a l'estudi de l'educació sexual, durant el període assenyalat, tot cercant la contextualització de l'objecte, és a dir, la identificació dels nuclis, gairebé sempre aliens a la pedagogia, que van aconseguir millor o pitjor l'entroncament de l'educació sexual en els processos de construcció de la pedagogia científica. Aquesta història s'inicia, doncs, quan els moviments feministes i anarquistes de l'últim terç del segle XIX van començar a exigir la coeducació dels sexes, i acaba amb l'anomenada *pedagogització de la sexualitat*, que es generalitza a

1. La història de l'educació sexual es troba disgregada en obres que tracten de la història de la sexualitat, el feminisme, la medicina, la psicologia, la pedagogia i altres disciplines afins. Vegeu a tall d'exemple: A. Giddens, *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid, Cátedra, 1995; A. Wettley, *Revista de Sexología*, núm. 43 (1990), *De la «psychopathia sexualis» a la «ciencia de la sexualidad»*, monogràfic; M. Foucault, *Historia de la sexualidad*, Madrid, Siglo XXI, 1998, 3 v.; D. Karlheinz, *Historia sexual del cristianismo*, Saragossa, Yalde, 1993; C. Fernández de Castro, *La otra historia de la sexualidad*, Barcelona, Martínez Roca, 1990; M. Potts, *La historia de la sexualidad desde Adán y Eva*, Madrid, Cambridge University Press, 2001.

Occident durant el període d'entreguerres (1919-1939). Aquesta contextualització que anunciem requereix algunes consideracions prèvies que mostren l'amplitud i les connotacions d'aquesta branca fonamental de la història de l'educació.

Tant la història de la sexualitat com la història de l'educació descobreixen com els avenços de les ciències naturals i socials, les conviccions religioses, les ideologies polítiques o l'art, entre d'altres factors, han anat configurant concepcions diferents d'aquests dos grans àmbits, amb una incidència directa en el desenvolupament individual i social dels humans durant els diferents períodes que ens han precedit fins avui. El mateix es pot dir quan s'estableix la relació dels dos objectes en l'anomenada *educació sexual* o *educació de la sexualitat humana*.

I com que sembla que, avui dia, no queda gaire clar què es vol dir quan es parla de sexe o de sexualitat,[2] autors de diferent procedència —científics, intel·lectuals, religiosos, etc.— continuen publicant les seves aportacions amb una intenció divulgadora o crítica.[3] Encara l'any 1916, Freud es preguntava irònicament si el sexe no era allò que és indecent, allò de què no es pot parlar. I, pel que fa a l'educació, aquesta dispersió o complexitat en el significat es detecta en una necessitat ineludible d'acotar-ne el contingut; així es fan servir sintagmes de diversa mena: *educació formal*, *educació moral*, *educació infantil*, *educació musical*, *educació a distància*, entre molts d'altres. La mateixa *educació sexual* constitueix una província en l'extens mapa conceptual de l'*educació*.

Aquesta diversitat en la procedència dels estudis referits a la sexualitat i a l'educació sexual és el resultat de la llarga evolució d'una realitat ja en els seus orígens diversa i polifacètica. Durant molts mil·lennis la presència social de la sexualitat va ser una part important del corpus màgic i religiós que regia les vides

2. Aquesta dispersió augmenta quan se'n vol fer una anàlisi lexicogràfica, ja que les paraules que avui fem servir són relativament recents. Abans del segle XVI, la paraula *sexe* és poc freqüent a l'àrea romànica. Etimològicament, encara que no hi ha unanimitat entre els lingüistes, *sexe* es relaciona amb el verb llatí *secare*, que vol dir 'tallar', 'dividir', 'separar', 'diferenciar'. *Sexus*, servia, doncs, per diferenciar el mascle i la femella, de manera que gairebé sempre anava amb els qualificatius *virilis* o *muliebris*. L'adjectiu *sexual* és molt posterior i es feia servir al llatí utilitzat per la medicina (*sexualis*) per qualificar comportaments i diferències relacionades amb el sexe. Finalment, *sexualitat* apareix a la primera meitat del segle XIX, i coincideix amb els avenços en biologia; a la darreria del segle XIX s'identifica amb *vida sexual*, i amb la consolidació de la psicoanàlisi durant el primer terç del segle XX, adopta un significat semblant al que pot tenir avui.

3. Una de les darreres aportacions és signada pel filòsof Dorian Sagan, un dels primers descriptors de la teoria del caos, i per la seva mare, la biòloga Lynn Margulis, codirectora de la Secció de Biologia Planetària de la NASA i catedràtica de la Universitat de Massachusetts. Vegeu D. SAGAN i L. MARGULIS, *¿Què és el sexe?*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1999. La rellevància d'aquest llibre rau en la consideració de la sexualitat des d'una perspectiva no antropocèntrica, la qual cosa esclareix bastant el camí en el moment de posar-se a reflexionar avui sobre la sexualitat, la seva història i la seva educació.

dels humans a les antigues civilitzacions. Aquesta presència, ben estudiada per l'antropologia des del segle XIX, s'explica, entre d'altres factors, per la implicació de la sexualitat en estructures socials com la família, o en processos de socialització com els ritus d'iniciació. La regulació de les diverses manifestacions de la sexualitat (desig, aparellament, reproducció, plaer, diferenciació home/dona, etc.) mitjançant l'educació i les lleis forma part del patrimoni cultural de les més antigues tradicions als cinc continents. Així, per exemple, a la tradició hindú, el *Kamasutra* (tractat de la satisfacció sexual) regulava el *kama*, un dels dos àmbits de la quotidianitat en la vida dels adults —que eren el *kama* (plaer) i l'*artha* (interessos materials). El mateix podem dir de l'anomenat *art d'alcova* a la literatura xinesa.

A Occident, si bé en un primer moment hom participa del tronc comú màgic i religiós plasmat a les diferents mitologies, l'extensió i la primacia del cristianisme obren un període caracteritzat per l'ocultació, pel manteniment de la qualificació de tabú per a la vida sexual, i per la castedat com a estat de perfecció, amb unes conseqüències que han mediatitzat la ciència, la cultura i la moral d'Europa i Amèrica fins avui.[4] Cal dir, però, que la tradició grega i romana anterior havia produït textos d'educació sexual[5] bastant propers a l'actual definició d'aquest corpus didàctic. L'ocultació de la sexualitat mantinguda durant tant de temps va acabar consolidant una axiologia que considera la procreació com a únic valor de la sexualitat, i que qualifica el plaer, les diferents opcions sexuals i altres aspectes de la sexualitat humana d'immorals. En aquest context, l'educació sexual quedava restringida a l'àmbit social privat de la família; eren els pares els responsables d'explicar als fills els secrets de la procreació i les conseqüències negatives de la immoralitat.

Els efectes d'una tal productivitat moral mil·lenària (Foucault parlava del caràcter productiu dels discursos, en el sentit de la seva capacitat per conformar subjectivitats) van ser que es va acabar imposant una ètica sexual eminentment restrictiva. Però la història, l'art i sobretot la literatura donen testimoni tant del manteniment durant segles d'aquest corpus normatiu caracteritzat per l'ocultació de la sexualitat, com de les peculiaritats de la seva observança, poc respectuosa amb la norma tant per part dels poderosos com de les classes populars. Això justifica que es parli de doble moral o falsa moral en el moment de caracteritzar la situació generada per l'ètica restrictiva que va imposar el cristianisme.

Exemples propers i ben coneguts d'aquesta dicotomia existent entre la doctrina oficial i la realitat social son *La Lozana andaluza* de Francisco Delicado,[6] el *Deca-*

4. P. Aries, A. Bejin i M. Foucault, *Sexualidades occidentales*, Barcelona, Paidós, 1987.

5. Vegeu, per exemple, P. Ovidi Nasó, *Ars amatòria*, Barcelona, Fundació Bernat Metge, 1977.

6. J. M. Martín, «Memoria e identidad en *La Lozana andaluza*», *Artifara*, núm. 2 (gener-juny 2003), secció «Addenda» (en línia), <http://www.artifara.com/rivista2/testi/lozana.asp>.

*meron* de Boccaccio o *La Celestina* de Rojas. La doble valoració que han obtingut obres d'aquestes característiques entre els seus glosadors constitueix una prova evident de l'existència d'una doble moral; també de la repercussió que va tenir la literatura didàctica o moralitzant de temàtica sexual durant l'època medieval i renaixentista. D'altra banda, la presència habitual en els *curricula* universitaris de textos com l'*Ars amandi* d'Ovidi i la llista extensa d'autors i obres que segueixen el deixant de la literatura amatòria ovidiana,[7] juntament amb la producció doctrinal de l'església,[8] conformen una situació que evidencia també aquesta dualitat paradoxal de la qual parlem.

La medicina medieval i renaixentista, al seu torn, ofereix una línia de treballs sobre la higiene del coit que, en principi, podrien considerar-se també elements paradoxals d'aquesta situació. Són autèntics tractats d'educació sexual destinats als homes casats, i la seva presència es justifica, d'una banda, perquè donen resposta al manament bíblic del «creixeu i reproduïu-vos», i de l'altra, perquè respecten l'ortodòxia eclesiàstica en el sentit que la relació sexual s'ha de limitar a la seva funció reproductora. Un dels llibres que obeeixen aquesta línia de l'higienisme premodern, publicat el 1572, va ser escrit pel metge F. Núñez de Coria i porta com a títol *Tractado del uso de las mugeres*.[9] Coria parteix de la doctrina que es pot trobar al *Corpus Hipocraticum* sobre allò particular, respecte a les relacions entre la complexió física i la pràctica del coit, i a l'obra d'autors com Galè, Avizena, Averroes o Rhazes, sobre altres extrems que van servir a Coria per elaborar el seu discurs didàctic i per defensar el valor profilàctic del coit,[10] en el sentit que en constituïa una activitat necessària si es volia assegurar la salut del cos.

7. J. L. Canet ha estudiat aquesta utilització de la literatura ovidiana a les universitats des del segle XII. Vegeu J. L. Canet, «Ars Amandi et reprobatio amoris: trois formules de l'amour medieval», a D. Jiménez i C. Abramovici (ed.), *Eros volubile: Les métamorphoses de l'amour du Moyen Age aux Lumières*, París, Editions Desjonquères, 2000, p. 11-21.

8. Els expeditius missatges de sant Pau contra les pràctiques sexuals van tenir continuïtat durant l'època de consolidació del cristianisme. Recordem les denúncies de sant Agustí contra la luxúria, o les de Tertulià contra l'avortament, els comentaris de sant Isidor de Sevilla a la literatura ovidiana, la sistematització tomista al segle XIII, o les conclusions del Concili de Trento (segle XVI), que anatematitzava tota persona que negués que la virginitat o el celibat eren estats superiors a la vida matrimonial.

9. Durant l'època medieval ja havien aparegut altres textos de la mateixa temàtica, com el *Constantini liber coitu (De coitu)* (segle XI), *Liber minor de coitu* (segle XIII), o *Speculum al foderi* (segle XIV), escrit en català.

10. Coria, però, no obvia el tema del plaer en la sexualitat i el dilema moral que amaga. Així podem llegir: «[...] el coyto o obra de engendrar, no es otra cosa sino vn ayuntamiento del macho y hembra en los miembros de la generacion, con el qual se expelle lo superflo de la postrera digestion, ordenado para la conseruacion del indiuiduo y especie, y como el fin de este acto sea en dos maneras. El vno y mas principal para la generacion y multiplicacion del linage, y el otro necessario para la salud del cuerpo y gouernacion y regimiento del, no tractaremos del sino en quanto toca para este segundo fin o intento, aunque a cerça de algunos y de muchos su fin no sea sino para sola la delectacion y deleyte

Aquesta ètica restrictiva rep el suport inestimable de la burgesia triomfant al segle XVIII mitjançant la institució del control. «No el deixeu sol ni de dia ni de nit», clamava Rousseau trenta anys abans que Bentham inventés el panòptic. En la mateixa línia, l'evolució del moviment antimasturbatori durant més de cent cinquanta anys constitueix un indicador inestimable a l'hora d'entendre els efectes de la racionalització moral de l'entorn de la sexualitat a l'Occident modern i contemporani.[11] Juntament amb Rousseau, l'edició el 1760 d'un llibre titulat *Onanisme*, escrit per Samuel Tissot, metge de Lausanne, o la publicació de diverses obres de la feminista il·lustrada Mary Wollstonecraft, produeixen efectes importants dels quals es tracta detalladament més endavant. Deixem dit, de moment, que durant la segona meitat del segle XVIII hom assisteix a un gradual procés de medicalització de les anomenades *perversions sexuals*, una secularització creixent dels discursos sobre ètica sexual, i la proliferació de noves teories, com el degeneracionisme, amb repercussions en l'àmbit de la justícia, l'educació i la qüestió social.

Però aquest equilibri inestable ja havia rebut més d'un cop des de les pròpies files de la religió en la persona de Martí Luter, que va negar el celibat, element basal de la moral sexual cristiana, tot negant un dels símbols que més havia afavorit la defensa de la castedat, representat per la Verge Maria. I encara més, va suprimir el sacrament del matrimoni ja que pensava que es tractava d'un contracte civil i que, per tant, la seva regulació corresponia a la jurisdicció de l'Estat. Com era previsible, la reacció del conservadorisme catòlic va ser contundent. Durant el període que estudiem, encara continuaven els atacs a la persona de Luter quan calia contrarestar l'ascens dels discursos reformadors, tot acusant-lo fins i tot d'haver sexualitzat i prostituït la imatge de la Verge Maria.[12]

I des del món de la cultura, el marquès de Sade va intentar un expeditiu desemmascarament de la hipocresia i la pertinàcia de les instàncies del poder polític i religiós en el manteniment d'una moral sexual repressiva contra la qual va voler lluitar. Lluny del que considerava una ètica sexual irracional, Sade va construir

---

de la tal obra, empero porque esta delectacion, no es sino para que mediante ella se continue la generacion, y no para que sea fin, por esso no tractaremos de esto sino en quanto toca para la gouernacion y salud del cuerpo» (fol. 289 v i 290 r).

11. Vegeu un treball centrat en l'àmbit espanyol que estudia en profunditat aquesta qüestió: M. VÁZQUEZ i F. MORENO, *Sexo y razón: Una genealogía de la moral sexual en España (siglos XVI-XX)*, Madrid, Akal, 1997.

12. Alexandre Pidal i Mon, director de la Real Acadèmia de la Llengua i defensor d'una ideologia ultraconservadora, qualificava Luter de monjo apòstata, bàrbar i gelós, culpable d'haver expulsat la Verge del claustre «para unirse con ella en nefando y sacrílego consorcio». Vegeu N. ARESTI, «La nueva mujer sexual y el varón domesticado. El movimiento liberal para la reforma de la sexualidad (1920-1936)», *Arenal*, vol. IX, núm. 1 (2002), p. 126 i s. (referència a la p. 129).

*la utopia del plaer*, tot pensant que l'exterioització de les inclinacions sexuals de qualsevol mena podia ser una eina potent per a la demolició de la perniciosa moral del sistema politicoreligiós imperant.

Com és sabut, ni Luter ni Sade van obrir esquerdes definitives en aquest edifici tragicòmic de la moral sexual moderna. Tampoc la definitiva liquidació de l'Antic Règim no va provocar canvis substancials en els comportaments sexuals que una productivitat social restrictiva mil·lenària tenia ben assumits; la fotografia de la societat victoriana il·lustra bé allò que diem. Però, com veurem a continuació, s'havia iniciat un camí sense retorn que ha permès a més d'un autor descriure moviments socials i situacions de canvi radical a l'entorn de la sexualitat qualificats fins i tot de revolucions sexuals durant determinats períodes del segle XX.

## 1. L'educació de la sexualitat i la reforma de la moral sexual

La informació que proporciona una mirada mínimament acurada al fris cronològic dels segles XIX i XX permet concloure que el qüestionament de la moral sexual tradicional, durant aquest període, abandona els terrenys de l'excepcionalitat i inicia una dinàmica d'enfrontaments entre els partidaris d'una major llibertat sexual i els partidaris d'una major regulació, que no s'aturarà fins avui. Aquesta corba ascendent mostra tres moments especialment significatius per al canvi de mentalitat envers el sexe: el primer ocupa els anys finals del segle XIX i des del començament del segle XX fins a l'època d'entreguerres; el segon coincideix amb l'anomenada *revolució sexual dels seixanta*; i el tercer, l'estem vivint durant aquests inicis del nou mil·lenni. De moment, en aquest article, estudiarem el primer període, uns anys convulsos on es consolida el primer corpus discursiu sobre *educació sexual* amb aquest nom.

El paisatge que mostra Occident al darrer terç del segle XIX és políticament molt actiu. Europa i Amèrica es recuperen de greus enfrontaments bèl·lics (Guerra de Secessió, Guerra Francoprussiana, Guerra de la Triple Aliança), i els estats s'ocupen d'enfortir el sentiment nacionalista i d'impulsar l'imperialisme econòmic. El creixement de les ciutats i l'augment de població obrera desvetllen noves situacions que agreugen la problemàtica de la qüestió social tradicional i que obliguen els governs a prendre mesures per donar resposta a les reclamacions d'un ampli moviment regeneracionista en el qual participen científics, intel·lectuals, polítics i professionals de tota mena i condició, que promouen, des dels parlaments o des de la iniciativa privada, campanyes de prevenció i educació social.

D'altra banda, sectors de població tradicionalment apartats dels grans discursos, com les dones i els infants, es fan cada vegada més presents en la vida social. La progressiva incorporació de la dona al món del treball, principalment en els països capitalistes, eixampla i complementa les reivindicacions de les pioneres del moviment sufragista, de manera que durant aquest període les dones no només exigeixen el dret a la participació política,[13] sinó també la millora de l'educació i la capacitació professional, l'equiparació dels sexes en la família, i denuncien la doble moral sexual que comporta efectes degradants per al sexe femení. Pel que fa als infants, cal parlar d'un protagonisme creixent propiciat pels estudis de la nova ciència positiva. La pedagogia, la psicologia, la medicina, la sociologia i el dret, principalment, dediquen a la infància i la joventut una bona part de la seva activitat investigadora. Es va arribar, fins i tot, a descriure una nova ciència, la paidologia,[14] en el si d'un moviment anomenat *estudi de l'infant* (*Child Study Movement*).

La Guerra Francoprussiana per l'hegemonia continental desvetlla un enfrontament també dins l'àmbit de la cultura: «L'any 1870 entren en conflicte, a més de dos exèrcits, dues mentalitats, dues cosmovisions.»[15] El lideratge cultural d'ambdues potències permet les definicions bipolars, la diferenciació en dos blocs, el llatí i l'anglogermànic, el catòlic i el protestant, el contrareformador i el reformador, amb un reflex en el desenvolupament de la ciència i el pensament del període. Aquest reflex, però, resulta quasi insignificant pel que fa al tractament de la sexualitat, on no s'observen diferències substancials, més enllà de les ja citades quan ens hem referit a la reforma luterana.

Amb el triomf del paradigma biologista i la sistematització de la medicina científica de la mà de Claude Bernard es produeix un avenç que afavoreix els descobriments d'una incipient ciència genètica, amb efectes positius per al tema de la sexualitat per com permetia reforçar amb raons de caràcter científic algunes de-

13. El moviment sufragista no es limita a exigir el dret de vot. Ja Stuart Mill deixa clar el component liberal i el potencial futur del sufragisme en una obra que apareix l'any 1869, en plena eclosió del sufragisme britànic i dues dècades després de la primera Convenció pels Drets de la Dona a Seneca Falls, Nova York. Ens referim al llibre *The Subjection of Women*, que el mateix Mill reconeix que fou inspirat per la seva amiga, i més tard esposa, Harriet Taylor. Mill pensava que el dret al sufragi suprimiria les traves legals discriminatòries que impedien el desenvolupament de la personalitat de les dones i obriria el camí al ple exercici de les seves capacitats amb efectes importants per a tota la societat. El llibre de Mill i Taylor va ser traduït al castellà l'any 1892 per Emilia Pardo Bazán, que en va escriure el pròleg, i el va incloure en la col·lecció de la «Biblioteca de la Dona» que ella mateixa dirigí. Vegeu E. Pardo Bazán, «Stuart Mill (prólogo a *La esclavitud femenina*)», *Nuevo Teatro Crítico*, any II, núm. 17 (1892), p. 41 i s.

14. Á. C. Moreu, *El entorno paidológico en el horizonte de la educación de la infancia, la adolescencia y la juventud*, treball inèdit.

15. C. Vilanou, *El pedagogismo europeo y la España del siglo XIX*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1985, p. 10.

mandes dels regeneracionistes europeus, tot arribant a configurar un discurs potent a l'entorn de l'eugenèsia,[16] aquella ciència que, aprofitant la millor tradició de l'higienisme i els avenços de la investigació genètica, cercava millorar l'espècie mitjançant un conjunt d'ambicioses propostes, entre les quals apareixia com a fonamental l'educació de la sexualitat, en el marc d'una nova pedagogia que cercava també un nou estatus com a ciència de l'educació experimental i positiva.

### 1.1. *A la recerca d'una nova ètica sexual*

Hi ha un denominador comú en tots aquests factors de canvi polític, social i científic, que evidencia una paradoxa d'ordre moral. Per avançar pel camí de l'alliberació de determinades restriccions relacionades amb la sexualitat que proposaven els reformadors calia desfer les contradiccions que amagava la doble moral sexual tradicional. Això no significava res més que renunciar a la institució del control social per part del poder polític, i, per part de l'església, admetre una definició extensiva de la sexualitat en contra de la seva doctrina mil·lenària; quasi res.

Potser convé, en aquest punt i abans d'avançar en la nostra exposició, introduir una reflexió sobre expressions del tipus *doble moral sexual*, *falsa moral*, *nova ètica sexual*, que trobem habitualment en la literatura especialitzada i que apareixen també al nostre escrit. La *doble moral* té a veure amb la possibilitat d'adoptar una actitud diferent davant una realitat determinada, depenent de l'entorn, del moment o d'altres circumstàncies. *Actitud* fa referència a acte, actuació. L'ésser humà, al llarg de la seva vida, actua i repeteix els actes que valora i així configura hàbits, costums (*mores*). La moral és, doncs, allò que l'ésser humà fa i valora; mentre que els actes que no tenen valor han de considerar-se com a immorals. Segons això, parlar de *doble moral sexual* vol dir adoptar un comportament o un altre davant el sexe depenent de les circumstàncies, o, el que és el mateix, tolerar —i per tant admetre que té un cert valor— allò que es considera immoral.

En aquest context, parlar de *falsa moral sexual* no sembla que tingui gaire sentit. Si la moral es correspon amb la manera d'actuar que socialment o individual té valor en un moment determinat, la falsa moral no es pot identificar sinó amb la immoralitat. I, encara que no ens costaria gaire qualificar d'immoral la doble moral, la immoralitat no constitueix una qualificació que, per si mateixa, pugui

16. Com és sabut, el terme *eugenèsia* va ser encunyat per Francis Galton l'any 1883. Vegeu F. Galton, *Herencia y eugenesia*, Madrid, Alianza, 1988. L'evolució posterior d'aquesta disciplina va tenir efectes, com l'esterilització de deficients, que avui consideraríem inacceptables. És per això que es diferenciava, ja durant aquells anys, entre l'eugenèsia positiva i l'eugenèsia negativa.

descriure una situació com la que envolta la història de la sexualitat; cosa que sí que pot fer el concepte de doble moralitat.

D'altra banda, l'ètica hauria d'aclarir, reflexionar, fonamentar i sistematitzar aquesta experiència humana que és la moral. És l'ètica la que ha de desvetllar situacions de doble moralitat, comportaments immorals o convencionalismes perniciosos o allunyats de l'habitual activitat humana amb valor; i correspon a l'ètica, també, orientar i apuntar possibles solucions als dilemes morals als quals l'experiència humana s'enfronta dia a dia. Per contra, i òbviament, no és possible, des de l'ètica, justificar actituds ambivalents, a la vegada morals i immorals. Vegem ara qui eren i què deien els teòrics de l'època sobre això.

Ja l'any 1903 va aparèixer un llibre de difícil classificació titulat *Sexe i caràcter*,[17] obra del malaguanyat Otto Weininger, un autor que es va suïcidar als vint-i-tres anys, poc després de veure publicada la seva obra única. El llibre no va passar desapercebut, i de manera immediata es van succeir les edicions (sis en un any) i les traduccions a diversos idiomes. El text, dens i extens, amaga una proposta ètica polèmica, original però de difícil inclusió en el discurs dels reformadors de l'entresegle, ja que menysprea la nova psicologia experimental i científica, i cerca la proximitat amb Natorp i Husserl, per desenvolupar una ètica personalista que el porta a negar qualsevol deure que no tingui a veure amb un mateix. Francisco Romero, que ha estudiat l'obra de Weininger, afirma que la seva filosofia és «la transposició teòrica o reflexiva d'una postura espontània que no és rara durant els anys de l'adolescència i primera joventut». I afegeix: «A aquest pensador li ha faltat viure, rebre en si la rica experiència dels anys nombrosos.»[18]

Poc després de l'aparició del llibre de Weininger, el metge filòsof espanyol Diego Ruiz publicava al BILE un extens article titulat «Les antinòmies de l'educació sexual» (1904), i Sigmund Freud, els *Tres assaigs de teoria sexual* (1905).[19] Així, des dels inicis del segle XX, els moralistes van orientar les seves reflexions cap a aquesta qüestió de la construcció d'una nova ètica sexual amb una intensitat que no es coneixia en èpoques anteriors. En general, si ens referim als texts filosòfics, tenen una importància relativa que ens serveix per exemplificar la demanda social generalitzada de canvis en la moral sexual, i, per a la nostra indagació sobre la història de l'educació sexual, per fer ressaltar la seva procedència intel·lectual, ja que, en molts casos, són signats per psicòlegs i pedagogs.

17. O. Weininger, *Geschlecht und Charakter*, Viena, Braumüller, 1903. Losada el va publicar en castellà l'any 1942, en una traducció de F. Jiménez de Asúa amb pròleg de Franciso Romero. I ara, amb motiu del centenari, ha aparegut una nova edició amb els mateixos crèdits datada el 2004.

18. F. Romero, *Ideas y figuras*, 2a ed, Buenos Aires, Losada, 1958, p. 37.

19. D'aquests autors ens n'ocupem més endavant en aquest mateix article.

És el cas de Friedrich Wilhelm Förster, filòsof i pedagog alemany, editor de la revista *Ethische Kultur* i catedràtic de la Universitat de Viena fins a 1935, que va emigrar cap als Estats Units, on va acabar els seus dies. La seva obra com a pedagog està orientada envers la formació ètica de la persona i es pot trobar en bona part traduïda al castellà. Förster va escriure, ja l'any 1907, una de les primeres monografies sobre educació sexual titulada *Sexualethik und Sexualpädagogik*, que, als anys seixanta, encara es continuava reeditant a Espanya. L'èxit de les idees de Förster aquí, i a d'altres països amb una moral sexual tradicional catòlica molt arrelada, rau en la moderació idealista que caracteritza l'obra d'un autor com aquest, que no vol trencar amb la tradició; no en va la traducció de l'obra que comentem fa referència en el títol a una nova lectura d'antigues veritats.[20]

Aquest mateix any de 1907 hom assisteix a un esdeveniment amb unes connotacions xocants per l'època i amb unes repercussions realment excepcionals. Ens referim a la publicació d'una obra d'Eduard Fuchs[21] titulada *Història il·lustrada de la moral sexual des de l'edat mitjana fins al present*,[22] que va ser un autèntic *best seller*. Si el contingut del llibre de Weininger fa pensar que l'èxit de vendes es devia a un interès de caràcter intel·lectual junt amb la curiositat sobre la sexualitat, característica d'una societat encara dominada per l'ocultació d'aquest àmbit de la vida humana, en el cas del llibre de Fuchs els mitjans intel·lectuals no es van fer ressò de l'esdeveniment, però sí un públic ansiós per contemplar l'extraordinari recull d'imatges eròtiques que per primera vegada sortien a la llum reproduïdes en una publicació enciclopèdica. En aquest sentit, Walter Benjamin, un dels pocs intel·lectuals que es van ocupar d'aquesta obra, va considerar Fuchs com a pioner, el primer que publicava un arxiu d'aquestes característiques.[23]

Des de l'anarquisme individualista, *Émile Armand*, pseudònim d'Ernest-Lucien Juin, es presenta disposat a recuperar i amplificar les teories que sobre l'amor ha-

20. F. W. Förster, *Sexualethik und Sexualpädagogik*, Rempten i Munic, F. R. Buchhandlung, 1907. L'edició que hem consultat: F. W. Förster, *Ética y pedagogía sexual: Nueva exposición de antiguas verdades*, 2a ed., Alcoi, Marfil, 1965.

21. Periodista i antiquari alemany, Eduard Fuchs havia nascut en el si d'una família de treballadors. Amb una formació d'impressor, va arribar a tenir una gran cultura, i, a causa de les contínues reimpressions dels seus llibres, va aconseguir una posició econòmica benestant. Va ser cofundador de l'SPD (Partit Socialista Alemany) amb Rosa Luxemburgo i Karl Liebknecht.

22. E. Fuchs, *Historia ilustrada de la moral sexual*, Madrid, Alianza, 1996, 3 v.

23. W. Benjamin, «Historia y coleccionismo: Eduard Fuch y tesis de filosofía de la historia», a *Discursos interrumpidos*, Madrid, Taurus, 1973. Pot ser interessant recordar que, el 1822, Friedrich Karl Forberg va publicar un recull de textos grecs i romans antics, amb una gran varietat de comportaments sexuals, titulat *Manual clàssic de doctrina eròtica*. Naturalment, es tractava d'un manual no il·lustrat.

via exposat mig segle abans Charles Fourier.[24] Autor d'una obra extensa, Armand evoluciona des de la seva militància en moviments naturistes a finals del segle XIX fins al descobriment de l'individualisme anarquista de Stirner, per centrar-se finalment en el tema de la moral sexual durant el període d'entreguerres.[25] Entre els seus treballs, destaca *La Révolution sexuelle et la camaraderie amoureuse* (1934), on culmina un llarg recorregut didàctic i de consolidació de la seva teoria de la companyonia amorosa, com hem dit, arrelada al nou univers amorós de Fourier, actualitzada pels debats que sorgien de la pràctica a les comunes, on s'intentava posar en pràctica aquesta nova manera de viure la sexualitat a partir de noves fórmules d'associació i cooperació alternatives a la família tradicional.

D'altra banda, Aurel Kolnai, autor d'orientació psicoanalítica, va publicar l'any 1930 un llibre titulat *Sexualethik: Sinn und Grundlagen der Geschlechtsmoral* (*Ètica sexual: Sentit i bases de la moral sexual*).[26] Un any després, August Messer, filòsof i psicopedagog alemany, feia públic un manual titulat, igualment, *Sexualethik*.[27] Messer, que va ser professor de filosofia a Giessen i a Heidelgerg, és més conegut entre nosaltres per la seva *Història de la filosofia*, traduïda al castellà per Zubiri i Xirau, o per *Fonaments filosòfics de la pedagogia*, publicada per l'editorial Labor el 1935. Arribats a aquest punt, cal no perdre de vista que, durant aquest període en estudi, l'església catòlica es preocupà d'anar donant resposta a les publicacions de filòsofs, polítics, científics, etc., que difonien continguts crítics o contraris a la doctrina oficial de l'església. Un exemple d'aquests anys és l'encíclica *Casti connubii* de Pius XI, que regulava la moral dins l'àmbit del matrimoni i que trencava l'estratègia del silenci que s'havia mantingut sobre aquesta temàtica en el conjunt de les cartes

24. Com és sabut, Fourier va escriure sobre sexualitat en uns termes revolucionaris que van ser criticats fins i tot per anarquistes com Proudhon, i que van inspirar, ja durant el període en estudi, l'organització de comunes on es practicava l'amor lliure. L'ètica sexual de Fourier descriu un univers en el qual tothom pot expressar la seva individualitat mitjançant una pluralitat de relacions que permeten qualsevol orientació sexual i qualsevol manera d'associació; vegeu C. FOURIER, *El nuevo mundo amoroso*, Madrid, Siglo XXI, 1972. Fourier és també un pioner en el tema de l'alliberament de la dona i la seva promoció social en total igualtat amb l'home.

25. L'obra d'Armand va gaudir d'una significativa difusió entre nosaltres, principalment a València i Barcelona, a través de les publicacions i les activitats dels ateneus llibertaris. La informació sobre la seva activitat i la traducció de les seves obres més emblemàtiques es recullen a revistes barceloneses, com *Ética* (després, *Iniciales*), o a editorials, com la llavors valenciana Biblioteca Orto. Avui es continuen editant les obres d'Armand a tot el món; vegeu a tall d'exemple, É. ARMAND, *Individualismo anarquista y camaradería amorosa*, Barcelona, Fundació d'Estudis Llibertaris i Anarcosindicalistes, 2000. Sobre Armand, vegeu J. MAITRON, *Le Mouvement Anarchiste en France*, París, Maspero, 1983.

26. A. KOLNAI, *Sexualethik: Sinn und Grundlagen der Geschlechtsmoral*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1930.

27. A. MESSER, *Sexualethik*, Berlín, Wegweiser, 1931.

papals des de sempre.[28] Potser aquest trencament era exigit per la presència creixent dels nous discursos sobre ètica sexual procedents de la filosofia natural i la ciència positiva, i inspirats, principalment i com ja hem explicat, en els avenços de la biologia.

Des de l'altre extrem, Bertrand Russell va publicar un breu assaig titulat *La nostra ètica sexual*.[29] Es tracta d'un llibre que va produir un cert escàndol el 1936, l'any de la seva aparició. De manera clara i concisa Russell explica, en primer lloc, les dificultats per construir una ètica sexual viable, degut, entre d'altres causes, al sentiment tradicional de pudor davant el món de la sexualitat, a la tendència a la poligàmia i al sentiment de gelosia; factors que generen infelicitat en amplis sectors de població. És per això que una nova ètica sexual ha de començar per interrogar-se sobre quina regulació moral pot contribuir més eficaçment a la felicitat humana des d'un punt de vista pragmàtic, tot pensant en les seves possibilitats reals. Russell, com a mitjà per aconseguir els objectius de la nova ètica sexual, considera que l'esclariment de la sexualitat ha de ser un element fonamental en l'educació dels infants, denunciant els efectes perniciosos de l'ocultació de la veritat, l'engany o la ignorància.

L'evolució de la sexualitat, amb la perspectiva dels cent anys transcorreguts des de l'aparició de *Sexe i caràcter*, no ha seguit —potser afortunadament— els camins que descobreix el tractat de Weininger, ni en l'articulació del sexe masculí amb el femení, ni en l'explicació dels *estats sexuals intermedis* en el plànol de la realitat, ni en la definició ideal de la figura de l'home i la dona. Tampoc la qüestió no ha evolucionat d'acord amb els radicals plantejaments fourieristes d'Armand, ni, des de l'altre extrem, d'acord amb l'ultraconservadorisme d'alguns sectors del catolicisme contrareformador. En aquest sentit, les reflexions d'altres moralistes, com Russell per exemple, sembla que van encertar més els camins pels quals havia de derivar la nova ètica sexual, i, per tant, es poden considerar més assenyades.

Alguns treballs d'investigació sociològica descobrien, ja a començament del segle XX, dinàmiques de canvi en adolescents i joves que poc tenien a veure amb els discursos dels uns i els altres. I. Helman va dur a terme una interessant investigació sobre la joventut russa d'ambdós sexes entre 1922 i 1932 mitjançant una enquesta sobre els seus costums sexuals, tot arribant a la conclusió que s'enfronta-

28. Poden servir d'exemple també les encícliques de Lleó XIII *Aeterni patris* (1879), sobre la restauració de la filosofia cristiana d'acord amb la doctrina tomista, i la *Rerum novarum* (1891), sobre la qüestió social, sense oblidar tampoc l'encíclica *Quadragesimo anno* (1931), dictada per Pius XI sobre la mateixa temàtica.

29. L'obra es troba inclosa a B. Russell, *Por qué no soy cristiano y otros ensayos*, Barcelona, Edhasa, 1999. L'autor ja havia tractat el tema l'any 1929 a *Marriage and moral*, traduït al castellà per Manuel Azaña un any després: B. Russell, *Vieja y nueva moral sexual*, Madrid, España, 1930.

ven als problemes de la sexualitat i els solucionaven per si mateixos.[30] Molt abans d'aquestes investigacions, s'havien iniciat moviments de joventut on eren notòries també noves actituds envers la sexualitat, al marge de la moral religiosa tradicional i al marge també de la moral burgesa dels seus pares. Les primeres associacions d'adolescents i joves havien aparegut a Alemanya a les acaballes del segle XIX. Els noms, avui mítics, d'aquests pioners de l'associacionisme juvenil (Retorn a la Natura!, Ocells Errants, etc.) reflecteixen el que era llur objectiu prioritari: la llibertat i un contacte pur amb la naturalesa, cercat també a la mateixa època per Lietz, Wyneken i les escoles neoromàntiques i llibertàries de Bremen i Hamburg, tot recuperant la idea de Schiller que parlava «de viure com a recerca contínua de la individual realització estètica i de la sublimació espiritual».[31] Hans Blüher va seguir de prop l'evolució d'un d'aquests grups i va publicar, ja l'any 1912, *Wandervögel, història d'un moviment de joventut*.[32] Es tracta d'una trilogia que dedica un dels seus volums als aspectes sexuals de la vida del grup.

Podem concloure en aquest punt que la participació dels filòsofs al debat sobre ètica sexual i sobre sexualitat en general durant aquest període es pot qualificar de curta i poc brillant, tret d'aquestes interessants aportacions ressenyades als paràgrafs anteriors i d'alguna altra de construïda a partir dels discursos de la sociologia, la medicina, la psicoanàlisi o la pedagogia, que troben el seu lloc en altres apartats d'aquest article. I és que —com anem dient— parlem d'una època en la qual el paradigma biologista i la medicina, com a ciència millor situada en el context general d'una ciència triomfant, marquen el camí de la sistematització, del mètode positiu, que vol ordenar fins a l'última expressió de les ciències humanes, socials i naturals.

### 1.2. *Biologia i medicina. El paper dels metges en l'esclariment social de la sexualitat*

Juntament amb les aportacions de la filosofia, la investigació biològica i mèdica d'orientació positivista s'obre camí amb força durant el segle XIX, un cop que

30. «En la nueva manera de vivir, en la nueva moral, en el hombre nuevo, la vida sexual constituye uno de los elementos principales. [...] El cuadro que trazamos es una fotografía hecha en un momento de transición social [...]. El fin que perseguimos con estas páginas es decir la verdad sobre la vida sexual de la juventud trabajadora y explicar cómo intenta solucionar, sin ayuda de nadie, los conflictos con que tropieza en este terreno». Vegeu I. HELMAN, *La vida sexual de la juventud contemporánea*, Madrid, Aguilar, 1932, p. 6-7.

31. A. SANTONI, «Moviments, associacionisme i educació juvenil entre el vuit-cents i els primers anys del nou-cents», *Educació i Història*, núm. 6 (2003), p. 9 i s. (referència a la p. 13).

32. H. BLÜHER, *Wandervögel, histoire d'un mouvement de jeunesse*, París, Les Dioscures, 1994. El tercer volum porta com a títol «El Wandervögel sota la llei d'Eros».

l'aura de l'idealisme hegelià inicia el seu declivi després de la mort del que havia estat durant molts anys el seu valedor. Efectivament, després de la mort de Hegel l'any 1831, comencen a cobrar protagonisme tot un seguit de tendències i moviments que fins llavors havien ocupat un segon pla. Així, Schopenhauer, Darwin, Helmholtz, Bernard, Mendel, Charcot, Burton, Forel i molts d'altres van contribuir per diferents vies a la fonamentació d'un nou cientifisme, que acabarà inspirant-se en el mètode positivista comtià, beneficiós principalment per a les ciències naturals, i, per tant, per a l'estudi i la investigació biològica i mèdica de la sexualitat.

Ja el 1843 un metge rus, Heinrich Kaan, va publicar un tractat titulat *Psychopathia sexualis*, on apareix la primera reinterpretació, des d'un punt de vista mèdic, de les perversions que fins llavors havien estat descrites des de l'àmbit religiós del pecat mitjançant una terminologia procedent de la teologia medieval (*desviació*, *aberració*, *perversió*, etc.). És l'inici de l'anomenada *medicalització del pecat*. De manera que les transgressions del sisè manament de la llei divina es van incorporant a l'àmbit d'una naixent psicopatologia, un indicador més de la generalització del paradigma biologista i de la progressiva secularització del món de la sexualitat.

Juntament amb la medicalització dels pecats de la carn, la descripció del concepte de *degeneració* pel metge francès Benedict Morel l'any 1857[33] obre una línia argumentativa que aviat serà adoptada per diversos teòrics del dret, la política o l'educació. El caràcter religiós i moralista de la teoria de Morel va evolucionar cap a terrenys més en concordança amb els desenvolupaments de la ciència mèdica positiva de la mà, entre d'altres, de V. Magnan, que va publicar els seus treballs al tombant del segle XIX. Pel que fa a la sexualitat, el degeneracionisme sentencià la *impertinència* sexual, i deixà així el camí lliure a pràctiques controvertides d'esterilització fins ben entrat el segle XX.[34]

33. B. A. Morel, *Traité des degenerances physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine*, París, Baillière, 1857.

34. L'any 1902, Vaschide i Vurpas sintetitzaren la següent definició de *degenerat*: «El ser que, en relación con sus progenitores más inmediatos, se presenta esencialmente disminuido en sus condiciones biopsíquicas y no realiza más que de una manera imperfecta las necesidades que impone la lucha diaria por la existencia, siendo esta disminución, que se traduce por estigmas exteriores y permanentes, esencialmente progresiva, salvo regeneración intercurrente, produciendo con mayor o menor rapidez la extinción de la especie». Vegeu I. Bernaldo de Quirós, «La eliminación y la esterilización de los anormales», *La Infancia Anormal*, III època, núm. 29 (1958), p. 79 i s. (referència a la p. 80). Determinats autors de reconegut prestigi i ideologia ben allunyada del feixisme, com Rodríguez Lafora, consideraren com a possibilitat durant el primer terç del segle XX les propostes eugenèsiques relacionades amb l'esterilització dels anomenats *degenerats*. L'argument justificador, més o menys deia que si la naturalesa trigava dos segles a extingir una estirp degenerada, segons els estudis realitzats a l'època sobre algunes famílies

D'altra banda, la consolidació de la medicina científica afavoreix durant el darrer terç del segle XIX l'aparició d'un conjunt d'obres que conduiran a la fonamentació de la sexualitat com a ciència ja durant els primers anys del segle XX. Efectivament, la *sexologia*, amb aquest nom, serà descrita per Iwan Bloch el 1907. Però, com diem, l'obra de Bloch es pot considerar com el resultat d'un procés que disposa, als anys finals del segle XIX, de personatges, obres i iniciatives importants en aquest camí de la fonamentació de la sexualitat com a ciència, en alguns casos amb una orientació clarament educativa. És el cas de l'obra de l'italià Paolo Mantegazza, metge i antropòleg italià, fundador del Museu Etnològic de Florència i autor de *Trilogia dell'amore* (1873-1886), un ambiciós tractat que inclou l'estudi de la sexualitat des de tres punts de vista: el fisiològic, l'higiènic i l'antropològic.[35] El llibre de Mantegazza és un autèntic manual d'educació sexual, que va ser utilitzat pels fills de la burgesia italiana durant dècades.

En el camí de la fonamentació de la sexologia com a ciència trobem als anys d'entresegles la personalitat del pare de la psicoanàlisi, Sigmund Freud, del qual ens ocupem més endavant; l'holandès T. H. van de Velde, autor l'any 1927 d'un llibre d'educació sexual per a adults titulat *Het volkomen el huwelijk* (*La unió perfecta*);[36] Auguste Forel, autor d'importants textos de pedagogia sexual; Magnus Hirschfeld, un metge considerat l'iniciador del moviment per a la defensa dels drets dels homosexuals;[37] Celia Mosher, metgessa nord-americana que ja el 1892 va estudiar els hàbits sexuals de les dones, o el ja anomenat Iwan Bloch, un dermatòleg berlinès que va encunyar el terme *sexualwissenschaft*, traduït com a *ciència sexual* o com a *sexologia* en la seva obra més coneguda, *La vida sexual del nostre temps*.[38] Val a dir que Bloch és considerat el pare de la sexologia contemporània.

---

reals (per exemple, els Àustries a Espanya, des de Joana la Boja fins a Carles II *el Hechizado*), l'esterilització no feia —argumentaven— més que accelerar el procés. La polèmica es va produir entre aquests poc previnguts eugenistes i d'altres que, com Diego Ruiz, proposaven una *pedagogia conservadora de l'anormal*.

35. M. Boni, *L'erotico senatore: Vita e studi di Paolo Mantegazza*, Gènova, Name Edizioni, 2002.

36. T. H. van de Velde, *El matrimonio perfecto: Estudio de su fisiología y de su técnica*, 3a ed., Madrid, Morata, 1933. El llibre va ser molt popular a Europa i Amèrica. Des del seu caràcter didàctic, animava les parelles a desenvolupar la sensualitat en les seves relacions.

37. Hirschfeld va ser un metge que va invertir la seva vida i la seva fortuna a favor de la investigació sobre l'homosexualitat i a favor també de la integració social dels homosexuals. Ja l'any 1897 va fundar el Comitè Científic Humanitari per lluitar contra la llei alemanya antihomosexual, i fins a la seva mort, l'any 1935, realitzarà enquestes, fundarà revistes, impulsarà congressos i participarà en organitzacions científiques i humanitàries relacionades amb l'homosexualitat de l'home i la dona.

38. I. Bloch, *La vida sexual contemporánea*, Madrid, Berlín, Buenos Aires, Editora Internacional, 1924, 2 v.

Educat enmig de l'estricta moral victoriana, trobem la personalitat i l'obra de Havelock Ellis, metge i psicòleg anglès, protagonista d'una turmentada i a la vegada tempestuosa vida sexual, i autor d'una obra enciclopèdica en sis volums titulada *Studies in the Psychology of Sex*, publicada entre 1897 i 1910.[39] D'aquest treball crida l'atenció el tractament que dóna a temes com la masturbació, sobre la qual ell manifesta, enmig d'una societat angoixada encara per la por als efectes perniciosos d'aquesta activitat, que constitueix una pràctica habitual en ambdós sexes i que no és necessàriament dolenta. Afirma igualment, quan l'escàndol pel processament de Wilde (1895) encara està present en la consciència de mitja Europa, que l'homosexualitat i l'heterosexualitat poden ser naturalment complementàries i no contràries.

En aquest context d'oposició frontal a la moral tradicional, Havelock Ellis planteja la necessitat d'una educació sexual per als infants des de l'inici de la seva escolaritat. I és en aquesta mateixa línia d'iniciatives orientades a la fonamentació d'una sexologia científica, que Ellis, Forel i Hirschfeld funden, l'any 1928, la Weltliga für Sexual Reform (Lliga per a la Reforma Sexual), dedicada a reivindicar la igualtat social i legal dels dos sexes, l'anticoncepció, la reforma de la legislació en matèria sexual i l'educació sexual.

Juntament amb les aportacions d'aquests i d'altres metges, durant aquest període apareixen gran quantitat de revistes especialitzades,[40] s'organitzen comitès, lligues i associacions, i s'observa una intensa activitat congressual a l'entorn de la sexualitat,[41] en reunions monogràfiques o amb comunicacions a congressos d'altres especialitats com la higiene o l'educació. L'higienisme integra, a més a més, les aportacions de la psiquiatria, que desemboca en l'organització de lligues nacionals i internacionals d'higiene mental, i la implicació antropològica i sociopolítica d'importants sectors de la classe mèdica treuen solidesa al discurs medicalitzador. En arribar als anys trenta, el discurs sexològic ja no es limita a l'àmbit de la religió i la medicina, i la mentalitat positivista dista molt de l'entusiasme inicial. És en aquest moment quan els moviments regeneracionistes més crítics troben en el desenvolupament de la sexologia i l'eugenèsia nous arguments per a la reivindicació d'una nova moral sexual i d'una nova educació sexual concordant amb nous plantejaments ètics.

39. Una edició parcial d'aquesta obra es va traduir al castellà poc després de l'aparició de la primera edició anglesa; vegeu H. Ellis, *Estudios de psicología sexual*, Madrid, Hijos de Reus, 1913.

40. Destaquem, com a exemple, la primera revista de l'especialitat, *Zeitschrift fur Sexualwissenchaft* [*Revista de Sexologia*], que va aparèixer el 1908, un any després de l'obra fundacional de Bloch.

41. La primera Reunió Internacional per a la Reforma Sexual es va reunir a Berlín, l'any 1921, amb quatre seccions: 1, endocrinologia sexual; 2, sexe i llei; 3, control de natalitat; 4, educació sexual.

### 1.3. *Les aportacions de la psicoanàlisi*

Un dels factors que més va impulsar el debat sobre la sexualitat humana durant aquest període va ser l'aparició de l'obra de Sigmund Freud. La seva definició d'una estructura psíquica individual dividida i la seva extensió a l'àmbit sociocultural, el desenvolupament d'una novíssima teoria de la libido, o les referències a l'educació en general i a l'educació sexual en particular, van afegir nous elements al debat sobre la sexualitat humana. La veritat és que el freudisme va constituir un autèntic revulsiu per a la reflexió dels moralistes, per a la investigació dels científics i per a l'obra dels artistes[42] fins a la Segona Guerra Mundial, quan la psicoanàlisi es pot considerar consolidada i institucionalitzada en gran quantitat d'escoles i associacions.

El freudisme apuntava a un mateix temps contra els defensors de la moral tradicional en la seva teoria sobre la libido, i contra els sectors més progressistes partidaris de la llibertat sexual, ja que Freud identificava el progrés i la civilització amb la sublimació d'una repressió mil·lenària. La civilització per al pare de la psicoanàlisi no és sinó el conjunt de les produccions i institucions humanes «que distancien la nostra vida de la dels nostres antecessors animals i que serveixen a una doble finalitat: protegir l'home contra la naturalesa i regular les relacions dels homes entre si».[43] Aquesta regulació és un element cultural necessari en la substitució del poder basat en la llei del més fort pel poder de la comunitat, amb les consegüents restriccions a la llibertat individual, i amb una institució judicial que miri que tothom respecti aquest poder. Amb això es produeix una sublimació de les tendències instintives que permet afirmar a Freud que la civilització es fonamenta sobre la repressió dels instints.[44]

Tampoc el moviment feminista no es va mostrar satisfet amb les teories freudianes perquè no reconeixien l'existència d'allò femení. La contestació es va produir, fins i tot, dintre de les pròpies files de la psicoanàlisi per part de la seva col·laboradora Helene Deutsch i per part també de la psiquiatra i psicoanalista Karen Horney,[45] una dona jueva que va haver d'emigrar als Estats Units fugint de la re-

42. La literatura, molt especialment, es veurà influenciada pels descobriments freudians. Un cas interessant el constitueix la personalitat i l'obra de John Robinson Jeffers, poeta nord-americà educat a Alemanya i Suïssa, que és autor d'una obra influenciada per Freud i pel món de la tragèdia grega. Obsessionat pel tema de la diversitat sexual i per la relació entre matèria i esperit, la poesia de Jeffers expressa angoixa, dolor i repugnància envers la societat i la cultura del seu temps, tot proposant l'exaltació de l'individualisme i el retorn a etapes més primitives de la civilització.

43. S. Freud, *El malestar en la cultura*, Madrid, Alianza, 1990, p. 33.

44. S. Freud, *El malestar en la cultura*, Madrid, Alianza, 1990, p. 41.

45. N. Corral, *El cortejo del mal: Ética feminista y psicoanálisis*, Madrid, Talasa, 1996.

pressió nazi. Entre 1922 i 1935 Horney va publicar tot un seguit de treballs on mostrava i rebutjava la tendència antifeminista de Freud i assenyalava la importància dels factors socioculturals, més que dels biològics, en la determinació de la diferència entre els sexes.

I és que la psicoanàlisi no va deixar indiferent ningú. Quan Freud publica *Tres assaigs de teoria sexual* (1905) existia encara la creença que era el ritme trepidant de vida exigit per la societat industrial el culpable de l'augment de les psicopaties entre la població de les ciutats. Però Freud argumentava que la causa de les neurosis s'havia de buscar en el caràcter repressiu de la moral sexual convencional i que el vehicle transmissor d'aquesta moral restrictiva i d'ocultació no era altre que l'educació. Aquest plantejament permet reflexionar, des de l'aportació freudiana, sobre les relacions que la psicoanàlisi va establir entre moral, sexualitat i educació. Aquí ho farem des d'un triple vessant: el de la teoria sexual psicoanalítica, el de la crítica a la moral sexual tradicional i el de l'educació sexual.

La teoria sexual freudiana distingeix una primera fase, caracteritzada per la desorganització dels corrents pulsionals, en la qual l'infant es presenta com un «pervers polimorf» fins que arriba al denominat «període de latència» cap als cinc o sis anys. Sorgeixen llavors tendències com el pudor, la repugnància i altres sentiments que s'oposen a l'activitat sexual. El desenllaç d'aquest procés s'identifica amb el predomini de la genitalitat i el rebuig de les activitats sexuals perverses, que no desapareixen sinó que entren en un procés de sublimació i es deriva la seva finalitat sexual cap a altres àmbits relacionats amb la cultura, la ciència, l'art o l'ètica; en una paraula, cap a la civilització. De manera que allò que s'havia considerat com a prohibit o condemnable adquiria valor social.

Aquesta breu referència a la primera teoria sexual freudiana fa comprensible la crítica a la moral sexual convencional. Efectivament, Freud va acusar els defensors dels discursos de la moral tradicional i els pedagogs de ser els culpables d'una bona part de les neurosis de la població adulta. Va denunciar, així mateix, el rigor excessiu que es mostrava a l'hora de reprimir tant les manifestacions pròpies de la sexualitat infantil com aquelles altres, producte de la sexualitat genital, que tenien lloc a l'adolescència. Aquesta repressió indiscriminada destorbava la normalització de la funció reproductora alhora que obria portes a la satisfacció sexual a través d'altres vies; a més a més, generava neurosis i obstaculitzava el desenvolupament intel·lectual. El més greu d'aquest abús ètic, segons Freud, era l'engany al qual eren sotmesos els educands, ja que se'ls ocultaven les previsibles repercussions que la sexualitat havia d'obrar en la seva vida futura, fet que generava indefensió a l'hora d'enfrontar-se a les agressions del món real.

La data de publicació de *Tres assaigs de teoria sexual* (1905) explica la presència de la psicoanàlisi en el gran debat que té lloc sobre la sexualitat durant el perío-

de en estudi. D'altra banda, el discurs paidològic mantenia obert el discurs sobre la reforma en educació. La psicoanàlisi també va estar present en aquest àmbit, dominat llavors pels desenvolupaments d'una incipient psicopedagogia. En un principi, i d'acord amb els primers lliuraments sobre la teoria de la sexualitat infantil, Freud proposava una educació no repressiva i alliberadora en els costums sexuals, més amb el propòsit de contrarestar els excessos de la moral sexual convencional que amb el d'elaborar una teoria educativa sistemàtica des de la perspectiva psicoanalítica.[46] Per a Freud, l'exercici de l'educació constituïa una professió impossible, ja que el subconscient estava en disposició permanent d'impedir l'èxit de qualsevol previsió o estratègia educativa.[47]

Freud mirava l'educació com el procés que cerca la maduresa del subjecte i el desenvolupament del seu patrimoni genètic, en el qual es troba impresa l'evolució històrica de la humanitat. Segons això, l'educació ha de permetre recórrer el camí que ha conduït l'espècie humana cap a la civilització present; o, dit d'una altra manera, l'educació ha d'aconseguir la substitució del principi de plaer pel principi de realitat. Així, l'educador ha d'obrar amb molta cura, tot ocupant-se a un mateix temps d'evitar tant la neurosi com la desviació sexual, que poden ser provocades per la coacció o els requeriments de la civilització. Això volia dir que el mestre no havia d'educar l'esperit infantil segons els propis ideals, sinó segons les disposicions i la idiosincràsia del subjecte, controlant la possible identificació. Aquest control es considerava fonamental, ja que la identificació és sempre ambivalent, i, per tant, pot orientar-se cap a l'expressió de la tendresa o cap al desig de supressió.

I pel que fa a l'educació sexual, Freud recomana que l'educador no actuï com a repressor moral, ja que tal cosa constitueix un engany de repercussions imprevisibles per al subjecte. La renúncia que exigeix l'educació cal aconseguir-la des del

46. Encara que Freud admet en *Esclariments, aplicacions, orientacions (34a conferència)* que en el conjunt de la seva obra ha descuidat el tema de l'educació, la veritat és que es va ocupar de l'educació amb certa extensió amb motiu de l'historial clínic del petit Hans (1909), també en els pròlegs dels llibres de Pfister (1913) i Aichhorn (1925), i en els capítols IX i X de *L'avenir d'una il·lusió* sobre educació religiosa. També es va referir a l'educació sexual en *L'esclariment sexual de l'infant* (1907) i en *Anàlisi terminable i interminable* (1937). Possiblement allò que intenta dir Freud en aquesta *34a conferència* és que no se n'ha ocupat d'una manera sistemàtica, o simplement es tracta d'un recurs per introduir la referència a la tasca educativa de la seva filla, ja que diu: «M'omple de satisfacció poder dir que almenys la meva filla Anna Freud s'ha imposat aquest treball [l'aplicació de la psicoanàlisi a la pedagogia] com la missió de la seva vida, tot reparant el meu descuit.»

47. Kant ja s'havia preguntat com conciliar en educació la necessària coacció amb l'ensenyament d'un exercici raonable de la llibertat; vegeu I. KANT, *Sobre pedagogia*, Barcelona, Eumo, 1991, p. 19. Per la seva banda, Freud es plantejava l'antinòmia en clau psicoanalítica, i destacava la dificultat de compaginar, d'una banda, les exigències egoistes de l'individu, i, de l'altra, les renúncies que imposava la civilització.

coneixement i no des de l'ocultació. Per tant, es fa necessari proporcionar la informació suficient als educands per a l'esclariment de la sexualitat.

Durant la darrera etapa de la seva elaboració teòrica, aquella que privilegiava la maduresa moral que fa possible l'accés a la realitat, Freud va intentar la descripció d'un jo ferm, capaç de controlar el principi de plaer, i capaç, per tant, de suportar el desplaer, tot concedint el predomini al principi de realitat. El futur d'aquesta possibilitat no podia ser més que una il·lusió. Europa mostrava una imatge trencada per guerres i persecucions, i, per tant, només el desig podia inspirar aquesta utopia realista. Un desig orientat cap a l'autocreació d'una vida interior i d'una vida social amb capacitat per obrir insòlits accessos a allò possible.[48] Amb posterioritat, diversos autors van freqüentar aquesta província de la construcció psicoanalítica des d'una posició heterodoxa, per confeccionar els seus discursos sobre l'alliberament sexual en l'anomenada *revolució sexual dels anys seixanta*. Ens referim a Wilhelm Reich, autor controvertit de qui cal apuntar que ja abans de l'any 1933 havia publicat algunes de les seves obres més emblemàtiques, com ara *La funció de l'orgasme*, *Psicoanàlisi i marxisme* o *La revolució sexual dels joves*.

Molt abans que aquests llibres fossin reeditats en innumerables reimpressions per a consum dels joves que havien de protagonitzar les mobilitzacions que van tenir lloc durant l'anomenada *revolució sexual de la dècada dels seixanta*, el freudomarxisme de Reich va inspirar Alexander S. Neill a l'hora de constituir l'ideari de *Summerhill*,[49] en el sentit que la inexistència de *thanatos* treia sentit a la repressió sexual. És per això que a *Summerhill* es pretén alliberar l'infant de la imatge parental i social de manera que pugui, a partir de si mateix, aconseguir l'objecte del seu propi desig. Com recorda Fullat,[50] la família i l'escola, en la teoria de Reich, actuen com a tallers de l'ordre social burgès per aconseguir subjectes discrets i obedients.

## 2. Pedagogia i educació sexual. La situació a Espanya

Anem veient com aquest discurs de la sexualitat contemporània (consolidat a través de la investigació però també a través de l'acció reivindicativa) s'havia anat ordenant a l'entorn de grans nuclis secularitzadors com la sexologia, l'eu-

48. Rorty destaca com a moralment interessant aquesta darrera elaboració moral freudiana relacionada amb el desenvolupament del caràcter; vegeu R. Rorty, *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*, Barcelona, Paidós, 1993, p. 215.

49. L'orientació psicoanalítica de les teories de Neill sobre la llibertat, l'educació sexual, el paper dels pares i els professors, etc., es troben a A. S. Neill, *The Problem Child*, Londres, Herbert Jenkins Ltd., 1929.

50. O. Fullat, *Filosofías de la educación: Paideia*, Barcelona, Ceac, 1992, p. 260.

genèsia, el feminisme, la paidologia i el dret, principalment. D'altra banda, hem anat comprovant també com, en tots els casos, s'havia arribat a considerar l'educació com a instrument capaç d'aconseguir una regeneració sexual de la societat per a la qual tant el púlpit com la tribuna parlamentària havien mostrat la seva ineficàcia. Superada la medicalització de la sexualitat, es pretén, doncs, una pedagogització de la sexualitat tant en l'àmbit familiar, com en l'escolar i el social, en el marc sempre inestable d'una confusa nova ètica sexual, que, com hem pogut comprovar, no comparteix un discurs unitari entre els diferents nuclis secularitzadors.

Aquesta manca d'unitat per la qual s'enfronten els renovadors sexuals al nucli dur de la moral sexual defensada des de l'església i tolerada des dels sectors més reaccionaris de l'estat burgès capitalista a mitja Europa i als Estats Units, presenta uns trets diferencials a l'Espanya de la Restauració que no es donen a d'altres països de l'entorn. Julián Marías identifica —pensem que encertadament— la imatge de la ciutat de Vetusta que ofereix Clarín en la seva novel·la *La Regenta* —un món tràgicament limitat—, amb la imatge de l'Espanya del segle XIX.[51]

Si sembla indiscutible que la moral sexual restrictiva havia estat un element de dominació des de la prescripció mosaica, no està tan clar que el poder polític, divers i canviant durant aquests anys que estudiem, adoptés d'una manera intencional els vaivens de la secularització moral de la sexualitat (medicalització, primer; pedagogització, després), com un instrument de control i regulació de la inestabilitat social, tal com han afirmat diversos autors com Reich o Foucault.[52] La prova d'això la tenim en la legislació de l'època, incapaç d'introduir canvis per reconduir els tràgics efectes de la doble moral sexual tradicional.[53] Agreujats pels canvis socials i econòmics que afectaven el conjunt de la població —principalment les ciutats—, aquests efectes haurien aconsellat un gir radical en política social oposat al manteniment de la moral tradicional. Però aquest gir del poder polític no es va produir ni als estats organitzats d'acord amb el liberalisme clàssic ni als que varen adoptar les noves tesis del socialisme científic.

51. J. MARÍAS, *La educación sentimental*, Madrid, Alianza, 1992, p. 205.

52. El cas de Reich ha quedat anotat més amunt (vegeu la nota núm. 50). Per a l'argumentació de Foucault, que inspira la seva trilogia sobre la història de la sexualitat, vegeu M. FOUCAULT, *Histoire de la Sexualité*, vol. 1, *La Volonté du Savoir*, París, Gallimard, 1976, p. 177.

53. Les Corts espanyoles poden testimoniar que l'any 1931 van accedir al parlament molts reformadors (Gregorio Marañón, César Juarros, Sanchís Banús, Jiménez de Asúa, etc.). Hi van presentar un bon nombre de propostes sobre educació sexual que no van arribar a ser aprovades. Un altre exemple el trobem en els intents de regulació de la prostitució, pràcticament inútils des de sempre; també durant el període en estudi.

És així que entenem la pedagogització del sexe que s'inicia als anys de l'entresegle com el gir teòric que descobreix la necessitat d'incloure la dimensió sexual en el conjunt dels continguts socialitzadors de la pedagogia; un descobriment que no va ser secundat ni pel poder religiós ni pel poder polític. La seva poca o molta incidència, segons els temps i les zones, cal cercar-la en els discursos i les iniciatives que s'anaven produint en el si del creixent moviment regeneracionista. Es podria dir que tant la dissolució del tabú sexual preconitzat pels nous discursos ètics i científics, com la gradual normalització de la presència del sexe en la societat, acabaran generant l'autèntic gir pedagogitzador que il·luminà la creixent demanda d'educació sexual en tots els àmbits que es registra a finals del primer terç del segle XX.

La pregunta, en aquest punt, és si la pedagogia es trobava en disposició d'assolir aquesta demanda. I, encara que Alexander Bain havia intentat la sistematització de la pedagogia com a ciència de l'educació l'any 1879,[54] cal respondre que no. La pedagogia a l'entresegle cercava encara el seu estatus científic, tot mantenint les seves fronteres obertes per beneficiar-se amb les demandes de la nova psicologia experimental, amb les aportacions de les noves especialitats emergents de la medicina científica, o amb un incipient discurs sociològic. Així, doncs, la pedagogia estava immersa en un procés que, durant més de mig segle, cercarà la sistematització del seu discurs com a ciència de l'educació. La primera ordenació de l'entorn psicopedagògic durant el període d'entreguerres va ser un dels fruits d'aquest procés,[55] i l'educació sexual, un element cabdal amb una presència significativa en la construcció social de la nova pedagogia.

La pedagogia —o la ciència de l'educació— va integrar discursos que, sobre educació sexual, venien gairebé sempre de fora de les seves competències professionals i discursives, però no va exercir el lideratge que les instàncies d'una lògica epistemològica podien reconèixer com de la seva competència. Als apartats anteriors d'aquest mateix article hem pogut veure les demandes d'educació sexual que es generen des de produccions discursives no específicament pedagògiques. Efectivament, les demandes d'educació sexual venien, principalment, dels filòsofs, dels metges, dels juristes, dels psicòlegs i psicoanalistes, dels polítics o de determinats sectors i moviments socials, com ara el naturisme o el feminisme; també hi ha aportacions de pedagogs. Però la teoria, la pràctica i la reivindicació de l'educació

54. A. BAIN, *Education as a science*, Londres, Kegan Paul, Trench & Co., 1879. Domingo Barnés es va ocupar de la versió castellana; vegeu A. BAIN, *La ciencia de la educación*, Madrid, Est. Tip. Artística F. Beltrán, 1915.

55. Á. C. MOREU, «Claves para una historia de la psicopedagogía en España», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 210, any LVI, p. 311 i s.

sexual que es produeix des del món de la pedagogia es pot considerar excepcional, sense que aquesta circumstància signifiqui treure importància a la seva aportació.

Tal com s'afirma a l'inici d'aquest treball amb referència a la història de l'educació sexual a Occident, la història de l'educació sexual a Espanya només ha estat estudiada parcialment i mai en monografies específiques ressenyables. També en aquest cas, la informació referent a la història de l'educació sexual es troba disgregada en obres que tracten de la història de la sexualitat, del feminisme, de la medicina, de la psicologia, de la pedagogia i d'altres disciplines afins.[56] No disposem, doncs, d'una literatura específica sobre història de l'educació sexual espanyola. La nostra aportació —ho hem dit de bon començament— és una aproximació parcial a l'estudi d'aquest tema, i persegueix la identificació dels nuclis, generalment aliens a la pedagogia, que van intentar l'agregació de l'educació sexual en els processos de construcció de la pedagogia científica.

Amb la Revolució de 1868 i el subsegüent sexenni democràtic s'havia iniciat a Espanya un minoritari corrent renovador en educació que va permetre exteriorit-zar antigues reivindicacions relacionades amb el centralisme, la secularització i la coeducació. Enfront de les forces tradicionals, catòliques i conservadores, amb tot el seu potencial contrareformador ben consolidat (Espanya no havia experimentat ni la reforma ni la revolució), emergeixen els dos nuclis que preconitzen la renovació: l'un, liberal, laic, burgès; l'altre, integrat per socialistes i anarquistes. Tots ells denuncien la sensació d'aïllament que mira França com a única possibilitat de comunicació cultural amb l'entorn europeu.[57]

Ja al període que aquí s'estudia, hom pot observar per tota la geografia espanyola l'existència d'iniciatives renovadores que es relacionen amb els moviments de les escoles noves europees i americanes. D'altra banda, l'extensió de l'institu-

56. Vegeu, per exemple, E. Amezua, *Revista de Sexología*, núm. 49-50, *Sexología: Cuestiones de fondo y forma*, monogràfic; F. Vázquez i A. Moreno, *Sexo y razón: Una genealogía de la moral sexual en España (siglos XVI-XX)*, Madrid, Akal, 1997; R. Castejón, *Moral sexual y enfermedad: La medicina española frente al peligro venéreo (1868-1936)*, Granada, Universidad de Granada, 2001; G. Scanlon, *La polémica feminista en la España contemporánea, 1868-1975*, Madrid, Akal, 1986.

57. Aquesta consideració de la influència francesa com a quasi única referència de contacte amb l'exterior requereix alguna matisació. Així, el fet que el nom del moviment renovador del pensament vuitcentista a Espanya tingui nom alemany (*krausisme*) permet interrogar-se sobre l'aparent paradoxa que es genera davant l'entronització de les idees de Krause per Sanz del Río. A més a més, juntament amb aquesta entronització, s'observa la presència, des de 1805, de les metodologies renovadores del suís alemany Pestalozzi, o les dels anglesos Andrew Bell i Joseph Lancaster el 1818, o encara les de Fröbel a l'últim quart del segle xix. Val a dir, doncs, que quan Francisco Giner inicia els treballs per a la fundació de l'ILE, la diversificació de les vies d'intercanvi cultural amb Europa ja havien estat obertes per una minoria d'intel·lectuals liberals.

cionisme donarà els seus fruits amb institucions com la JAE, la Residència d'Estudiants o el Museu Pedagògic, i la promoció d'iniciatives editorials que permetran la difusió, entre d'altres teories, del darwinisme social, l'antropologia criminal, el monisme naturalista, la paidologia i l'eugenèsia, encara que en cercles reduïts i sense una infraestructura per a la investigació. Tot plegat havia de servir si més no per ampliar i enriquir el diàleg cultural i científic amb la resta d'Europa i els Estats Units.

I pel que fa al context que oferia Espanya respecte a la participació espanyola en l'adequació de la pedagogia als nous corrents de la ciència positiva, el panorama no era gaire encoratjador.[58] Quan a començaments de l'últim quart del segle XIX s'analitzen als ateneus i altres cercles culturals i educatius temes relacionats amb l'entronització del positivisme a Espanya, els únics que semblen disposats a adoptar el sistema positivista són els neokantians,[59] davant l'abstenció dels conservadors i el pessimisme dels biologistes per la quasi total inexistència de recursos mínimament adients per a la investigació biològica a les universitats i els laboratoris.

Deu anys després, un grup de joves que s'havia educat dins l'entorn del krausisme farà un esforç de síntesi i adaptació del nou paradigma positiu, tot construint un moviment positivista original, que, amb el nom de *krausopositivisme*,[60] propiciarà algunes de les aportacions més originals del pensament i la ciència espanyols de l'entresegle. Entre aquestes cal certificar el naixement de la psicopedagogia,[61] una nova demarcació educativa que, amb un grau d'encert no gaire brillant, es va haver d'encarregar de l'acolliment, la síntesi i la integració en un discurs unitari de tota la producció multidisciplinària relacionada amb l'educació de la sexualitat (higiene sexual, coeducació, esclariment de la sexualitat, moral sexual, sexualitat infantil, etc.). Aquesta integració en un discurs unitari era reivindicada pel psicopedagog Roura-Parella, l'any 1934, quan escrivia, citant

58. Á. C. MOREU, «La via psicopedagògica. Els discursos dels professors a Espanya des de 1875 fins a 1931», *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. I (2002), p. 341 i s.

59. Aquesta apreciació pertany a G. de AZCÁRATE, «El positivismo y la civilización», *Revista Contemporánea*, vol. II (1876), p. 230 i s.; vol. IV, (1876), p. 465 i s. Els neokantians, liderats a Espanya per J. del Perojo, tot i ser molt minoritaris, van aconseguir introduir un gir en el panorama metafísic idealista i dominar cap a uns plantejaments més positivistes; vegeu J. del PEROJO, *Ensayos sobre el movimiento intelectual en Alemania*, Madrid, Imp. Medina y Navarro, 1875.

60. El terme *krausopositivisme* va ser encunyat per González Posada el 1892; vegeu A. GONZÁLEZ POSADA, «Los fundamentos psicológicos de la educación según el Sr. González Serrano», BILE [*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*], vol. XVI, núm. 358 (1892), p. 1 i s.; núm. 359 (1892), p. 17 i s.

61. Á. C. MOREU i R. BISQUERRA, «Los orígenes de la psicopedagogía. El concepto y el término», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. XIII, núm. 1 (2002), p. 17 i s.

Spranger, que no es tractava tant de definir els termes d'una pedagogia sexual com de completar el discurs pedagògic amb aquesta part essencial de la vida humana que és la sexualitat.[62]

### **2.1.** *Les dones, pioneres. Feminisme i coeducació dels sexes*

Durant tot el segle XIX, i principalment a la segona meitat, la presència de la dona en els discursos de la ciència, en les obres literàries, en els debats socials que planteja la seva presència dintre i fora de la família o en les accions reivindicatives del nou associacionisme femení augmenta de manera considerable, encara que Espanya no registra grans esdeveniments ni moviments socials de caràcter sufragista.

Algunes imatges precursores, entre d'altres, podrien ser la de l'alumna oient Concepción Arenal en una de les aules de la Facultat de Dret disfressada d'home el 1841, o la dels conferenciants José Echegaray, Ramón María de Labra o Francesc Pi i Margall en la tribuna d'oradors del Saló de Graus de la Universitat de Madrid el 1869 amb motiu de les Conferències Dominicals per a l'Educació de la Dona. I poc més.[63] A Espanya el feminisme arribarà tard i de la mà de les filles de la burgesia.[64]

La primera dada que ens interessa per al nostre estudi se situa a la seu del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, reunit a Madrid el 1892, on Emilia Pardo Bazán i Concepción Arenal van plantejar per primera vegada el tema de la coeducació dels sexes. Van obtenir un suport relatiu, inferior al cinquanta per cent.[65] L'educació de la dona ja havia estat present als congressos pedagògics nacionals que s'havien celebrat anteriorment a Madrid (1882) i Barcelona (1888). La diferència, que enorgullia Emilia Pardo Bazán, era que en aquest congrés internacional de 1892, el tema de l'educació de la dona disposava d'una secció específica, i que vint-i-una dones formaven part del Comitè Organitzador i hi havia més de cinc-centes dones congressistes.

62. Roura Parella es referia a aquest repte d'integració de nous continguts que se li presentava a la pedagogia, i es manifestava en contra d'un tractament separat de l'educació sexual, ja que, segons les seves paraules «no és possible separar la vida sexual de la vida total de l'home. Estrictament no existeix cap Pedagogia sexual, sinó una Pedagogia i prou»; vegeu J. ROURA-PARELLA, «Pedagogía de la aclaración de la sexualidad», *Archivos de Neurobiología*, vol. XIV (1934), p. 283 i s. (referència a la p. 290).

63. Vegeu un estudi sobre aquests primers moments del feminisme espanyol a C. SAIZ DE OTERO, *La revolución del 68 y la cultura femenina*, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1929.

64. És la conclusió que es pot extreure de la lectura d'aquest ben documentat llibre: G. M. SCANLON, *La polémica feminista en la España contemporánea, 1868-1975*, Madrid, Akal, 1986.

65. P. BALLARÍN, «La construcción de un modelo educativo de *utilidad doméstica*», a G. DUBY i M. PERROT, *Historia de las mujeres*, Madrid, Taurus, 1993, p. 599 i s.

La nova imatge d'una dona inconformista amb el paper de submissió al marit i absent dels canals de participació política, científica i cultural, reservats a l'home, no passa desapercebuda per als novel·listes i assagistes de l'època; Miguel de Unamuno ofereix a *Amor i pedagogia* un exemple paradigmàtic d'aquesta realitat.[66] La comparació de les dues tipologies de dona, la tradicional-inculta i la inconformista-il·lustrada, apareixen, doncs, retratades als escrits de l'època, i fixen els termes d'un debat limitat —si exceptuem el radicalisme d'alguns discursos llibertaris, com els ja citats d'Armand, que arriben de França i que tenen un ressò circumscrit a determinades zones de la geografia espanyola, com Barcelona i València principalment— que cerca, com a molt, recuperar la vida sexual per a la femella i racionalitzar la incontrolable *fam sexual*, en paraules de Marañón, del mascle.

D'altra banda, a l'entorn del krausisme, trobem autors partidaris de la normalització de l'educació de la dona junt amb d'altres amb un posicionament radicalment contrari. L'obra de referència, en aquest cas, és *L'amistat i el sexe: Cartes sobre l'educació de la dona*, publicada el 1893.[67] Es tracta d'un conjunt de cartes que van intercanviar González Posada i González Serrano, on es mostra el progressisme del primer i el reaccionarisme del segon, que considera impossible una relació d'amistat entre un mascle i una femella perquè el sentiment d'amistat en aquest cas sempre es veurà condicionat per elements de caràcter sexual. Entre aquestes postures extremes, als entorns de l'institucionisme es propugnava un discurs d'educació sexual per al noi i la noia amb l'objectiu —ja mencionat més amunt— de modernitzar la sexualitat femenina i racionalitzar el llavors considerat irrefrenable impuls sexual masculí, amb efectes negatius per a la salut pública i l'ordre familiar.[68]

Poc després, l'any 1895, arribaven a Espanya notícies del pedagog J. H. Badley, que havia iniciat una experiència de coeducació a l'escola de Bedales amb continuïtat i bons resultats, a pesar de les crítiques. I, des de l'anarquisme, els discursos de la igualtat dels sexes van obrir el camí a experiències coeducatives, com la que va impulsar Ferrer i Guàrdia a la seva Escola Moderna de Barcelona l'any 1901

66. Teresa Marín ha estudiat el cas dels personatges femenins que apareixen a la novel·la d'Unamuno, tot comparant el discurs moral que amaga amb un altre, descrit per Galdós vint-i-cinc anys abans, a la seva novel·la *La família de León Roch*. Dos exemples paradigmàtics d'aquestes dues tipologies de dona presents a la societat espanyola durant el darrer quart del segle XIX i primers anys del XX, que expliquen l'estat de la qüestió d'aquest primer feminisme, que no inquietava gaire els partidaris de l'immovilisme; vegeu T. Marín Eced, «La educación asfixiante», a *En el fluir del tiempo*, Cuenca, UCLM, 1998, p. 357-364.

67. A. González Posada i U. González Serrano, *La amistad y el sexo: Cartas sobre la educación de la mujer*, Madrid, E. Rubiños, 1893. Vegeu també A. González Posada, *Feminismo*, Madrid, F. Fe, 1899.

68. N. Aresti, «La nueva mujer sexual y el varón domesticado. El movimiento liberal para la reforma de la sexualidad (1920-1936)», *Arenal*, vol. IX, núm. 1 (2002), p. 141.

i que va tenir continuïtat al moviment d'escoles racionalistes. Les crítiques no es van fer esperar, i el debat es va plantejar des de posicions diferents,[69] encara que es deixaven sentir més aquelles que consideraven inacceptable que nois i noies s'eduquessin compartint pupitre.

Potser l'aportació més rellevant sobre aquest tema de la coeducació la trobem a l'obra de Margarida Comas Camps, concretament al llibre *La coeducació dels sexes* (1931).[70] Del llibre destaca l'actitud de l'autora respecte al canvi en el paper social de les dones en l'àmbit mundial; un canvi que, un cop acabada la Primera Guerra Mundial, propiciava que homes i dones es trobessin en espais tradicionalment propis de l'home, ja que és convenient preparar nois i noies per a la vida que pràcticament viuen en comú. Comas argüeix altres consideracions en defensa de la coeducació des de la biologia, la pedagogia o la història social, que reclama la necessitat de canvis per la pròpia evolució social i la necessitat d'informació dels joves.

Comas es va ocupar de l'assignatura de biologia infantil en establir-se els estudis de la llicenciatura en pedagogia a la Universitat de Barcelona.[71] Juntament amb els seus interessos científics i pedagògics, va fer campanya a favor d'introduir canvis en la situació de les dones, més enllà de les proclames falsament progressistes que al voltant de l'educació femenina es deixaven sentir des de les tribunes. No va ser aliena al vessant biològic de la qüestió, i va mostrar una actitud responsable respecte als discursos més arriscats de l'eugenèsia, tot aconsellant la precaució i no la precipitació, atès l'estat encara imprecís de la nova ciència genètica.[72]

69. Vegeu una mostra de la producció editorial sobre el tema, ordenada cronològicament: J. Llarena, «Coeducación», *La Escuela Moderna*, vol. xxvii (1905), p. 25 i s.; P. Bertomeu, «La coeducación: casos en que es conveniente o cuando menos tolerable», a *Deliberaciones del Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona 1909-1910*, Barcelona, Imp. de M. Tasis, 1911, p. 288 i s.; A. Rosell, *Coeducación*, Montevideo, Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, 1911; J. H. Badley, «La Escuela de Bedales», BILE [*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*], vol. xxxvi (1912), p. 13 i s.; J. Blanc i Benet, *Ensayo crítico sobre la coeducación de los sexos*, Barcelona, P. Sanmartí, 1912?; A. J. Onieva, «Coeducación, construcción y convivencia», *Revista de Pedagogía*, vol. ix (1930), p. 247 i s.; M. Comas, *La coeducación de los sexos*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931; R. Blanco Sánchez, *La educación de la mujer y la coeducación de los sexos: datos, autoridades sobre la materia y bibliografía*, Madrid, Est. Tip. Huelves, 1931; F. Blanco Nájera, *Coeducación y educación sexual*, Barcelona, Luis Gili, 1935.

70. M. Comas, *La coeducación de los sexos*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931. A les seves pàgines, Comas fa referència a l'experiència coeducativa del pedagog i psicoanalista Kenneth Richmond, i als textos d'altres autores, com Alice Woods i Elisabeth Huguenin, que van escriure sobre la mateixa temàtica; vegeu E. Huguenin, *La coéducation des sexes: Expériences et reflexions*, Neuchatel i París, Delachaux & Niestlé, 1929; A. N. Woods, *Advance in co-education*, Londres, Sidwick & Jackson, 1929.

71. Quinze anys havien passat des de la publicació d'un decret signat pel ministre Burell, segons el qual s'autoritzava l'accés de les dones a càrrecs en el Ministeri d'Instrucció Pública. Gràcies a aquest decret, Emilia Pardo Bazán havia pogut ocupar la Càtedra de Llengües Neollatines a la Universitat Central.

72. M. Comas, «Genética y Eugenesia», *Revista de Pedagogía*, núm. 158 (1935), p. 72 i s.

### 2.2. *La controvertida entronització del freudisme. Implicacions per a l'educació sexual*

La recepció espanyola de les teories psicoanalítiques constituí un nou motiu de confrontació entre els sectors immobilistes i els progressistes ja des dels primers anys del segle XX. Crida l'atenció que és a Espanya on es produeixen les primeres traduccions de l'obra de Freud[73] i també on es publiquen les més esfereïdores desqualificacions de la nova doctrina. Es va arribar a publicar, l'any 1906, que la psicoanàlisi només servia per als jueus, que practicaven matrimonis consanguinis i, per tant, posseïen estigmes degeneratius i psicopaties de caràcter sexual. Encara el 1924 es podia publicar en una revista especialitzada que la pràctica psicoanalítica calia qualificar-la com un cas de corrupció de menors.[74] Com en d'altres països de l'entorn, la psicoanàlisi no deixava indiferent ningú. Ortega havia propiciat la idea d'editar l'obra completa de Freud, i Gregorio Marañón, el tractadista més conegut de la primera sexologia espanyola,[75] es va ocupar durant un temps de cercar una explicació biològica a la teoria freudiana de la libido, i, en general, es va referir a l'obra de Freud amb paraules de crítica i també d'elogi.

D'altra banda, hi va haver autors que apareixen en un principi com a psicoanalistes convençuts, però que van optar després per unes altres orientacions; és el cas de Ramon Sarró, que fins i tot va viatjar a Viena per estudiar junt amb Freud, i que finalment va derivar cap a un mètode fenomenològic introspectiu per al desenvolupament de les seves teories psicoterapèutiques,[76] abans de fer-se càrrec de la Càtedra de Psiquiatria a la Universitat de Barcelona en substitució del professor Mira.

Amb un major convenciment per seguir la doctrina de Freud i convertir-la en la seva professió, com a psicoanalista, trobem la personalitat d'Ángel Garma. Metge psiquiatra format a Tubingen i Berlín, es va establir com a psicoanalista a Madrid, i va treballar com a psiquiatra del Tribunal de Menors, fins que es va autoexiliar a Buenos Aires, on fundaria, juntament amb altres psicoanalistes argentins,

73. J. Breuer i S. Freud, «Mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos», *Revista de Ciencias Médicas de Barcelona*, vol. XIX (1893), p. 54 i s.; p. 85 i s. El mateix any, encara que amb posterioritat, va aparèixer també aquest article a la *Gaceta Médica de Granada*. D'altra banda, la primera edició de l'obra completa de Freud la va dur a terme l'editorial Biblioteca Nueva, que en va publicar disset volums entre 1922 i 1934.

74. M. Gayarre, «La génesis sexual del histerismo y de las neurosis en general», *Revista Clínica de Madrid,* vol. I (1906), p. 65 i s.; J. M. Villaverde, «Las últimas "novedades" en materia de psicoanálisis», *El Siglo Médico*, vol. LXXIII (1924), p. 81 i s.

75. G. Marañón, *Tres ensayos sobre la vida sexual: Sexo, trabajo y deporte, maternidad y feminismo, educación sexual y diferenciación sexual*, 2a ed., Madrid, Biblioteca Nueva, 1927.

76. R. Sarró, «Valor de las nuevas orientaciones antropológicas para la psicoterapia», *Archivos de Neurobiología*, vol. XVI (1936), p. 405 i s.

l'Associació Psicoanalítica Argentina. De la seva extensa obra publicada durant els anys anteriors a la Guerra Civil, cal destacar la sèrie d'articles publicats a *Arxius de Neurobiologia*, o el llibre *La psicoanàlisi, la neurosi i la societat* (1936),[77] prologat per Theodor Reik.

Garma va tenir sempre present la relació entre la psicoanàlisi i l'educació; així, trobem al llibre citat un capítol dedicat a les relacions entre psicoanàlisi i pedagogia, on mostra el seu acord amb l'obra d'altres pedagogs d'orientació psicoanalítica com August Aichhorn i S. Bernfeld. El seu interès sobre els temes educatius el va portar a participar en l'Escola d'Estiu de 1934, precisament amb una conferència sobre sexualitat infantil.

Val a dir, però, que el sector que aporta més informació al tema de la recepció de la psicoanàlisi a Espanya està representat per un nombrós grup d'autors que el van estudiar amb profunditat, conscients de la seva importància, i que van publicar els resultats de la seva relació amb la nova doctrina. Pedagogs, metges, filòsofs i juristes, principalment, varen parlar de psicoanàlisi des de les tarimes universitàries, des de les tribunes d'oradors o des de les seves publicacions. Molts d'ells van estudiar les controvertides relacions de la psicoanàlisi amb la pedagogia i amb la incipient sexologia. En aquest grup, destaquen els noms de Luis de Zulueta, César Juarros, Emili Mira i Gonzalo Rodríguez Lafora.

Des de la seva Càtedra a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri, Zulueta explicava la relació de la psicoanàlisi amb la pedagogia, i en el conjunt de la seva obra apareix aquest interès divulgador.[78] La biografia del psiquiatra César Juarros, al seu torn, mostra una gran diversitat d'interessos professionals i intel·lectuals, encara que ha trobat el seu lloc a la història per la seva obra escrita, també diversa i sensible als temes científics i socials més candents del període.[79] De la seva relació amb l'educació sexual i la psicoanàlisi en van quedar tot un seguit de llibres i articles, on es fa referència tant a l'educació sexual dels infants normals

77. Á. Garma, *El psicoanálisis, la neurosis y la sociedad*, Madrid, Archivos de Neurobiología, 1936.

78. Vegeu L. de Zulueta, «La educación sexual», BILE [*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*], vol. LIII (1929), p. 242 i s. Els pedagogs Jaén i Peinado, alumnes de Zulueta, confessaven el deute contret amb el seu professor en el moment de la publicació d'un manual de psicologia pedagògica, escrit en col·laboració amb ell, amb una clara orientació psicoanalítica; vegeu J. Peinado i J. Jaén, *Psicología pedagógica: Lo subconsciente y la educación*, Madrid, Bolaños y Aguilar, 1932. Jaén i Peinado van coincidir a Ginebra amb Pere Rosselló, en aquelles dates col·laborador de Piaget a l'Oficina Internacional d'Educació. Rosselló, interessat també per la psicoanàlisi, havia traduït un llibre de Bovet sobre psicoanàlisi i educació l'any 1922.

79. Vegeu, per exemple, C. Juarros, *Los horizontes del psicoanálisis*, Madrid, Mundo Latino, 1927. També C. Juarros, *La crianza del hijo*, 3a ed., Madrid, Mundo Latino, 1930. En aquesta tercera edició, Juarros va incloure un capítol titulat «Nociones de Psicoanálisis», on ofereix als pares orientacions per a l'educació dels seus fills des d'una perspectiva psicoanalítica.

com dels deficients;[80] no en va ocupà la plaça de director de l'Escola Central d'Anormals, juntament amb la pedagoga María Soriano i el doctor Palancar, des de la seva fundació.

Parlàvem també del doctor i psicopedagog Emili Mira, que havia començat a publicar textos sobre la seva experiència psicoanalítica, com a metge, el 1921, i sobre divulgació de la teoria freudiana, el 1926. A partir d'aquí, Mira mantindrà les referències a la psicoanàlisi en tota la seva obra fins al final.[81] Sobre la relació d'aquesta doctrina amb la pedagogia, Mira tracta, entre d'altres temes, de la definició freudiana de l'infant com a subjecte de l'educació, de la derivació de les forces afectives innates dels educands com a missió primordial del mestre, i, més extensament, d'educació sexual. Sobre aquest últim punt, Mira s'alinea amb els autors que van descriure la possibilitat de compatibilitzar un perfecte desenrotllament de la libido sexual amb les més estrictes normes de la moralitat.[82] Intentava així sortir a l'encontre dels que qualificaven la doctrina freudiana d'immoral.

Finalment, ens hem de referir al psiquiatra Gonzalo Rodríguez Lafora, que va mantenir relacions esporàdiques amb el món de l'educació amb una presència desigual en el conjunt de la seva activitat i de la seva obra escrita. Els seus assaigs dins l'àmbit de l'educació especial tant al Patronat d'Anormals amb Achúcarro, com a la clínica pedagògica que va obrir a Madrid amb la pedagoga Mercedes Rodrigo, van produir moltes polèmiques i un llibre sobre els infants mentalment anormals[83] que va resultar també polèmic a causa dels errors conceptuals que conté i a causa també de la inclusió i defensa de temes controvertits com l'esterilització de deficients, ja anotat més amunt.

Una apreciació diferent mereix la seva obra titulada *L'educació sexual i la reforma de la moral sexual*.[84] Es tracta d'un llibre que comença amb un recorregut per la

80. Al III Congrés Nacional de Pediatria reunit a Saragossa l'any 1925, Juarros defensava que no era possible abordar l'educació dels infants deficients sense conèixer el tema de la sexualitat infantil, i que, per tant, s'havia d'estudiar Freud tant com Decroly o Montessori; vegeu C. Juarros, *Educación de los niños anormales*, Saragossa, Imp. Torrent, 1925.

81. Á. C. Moreu, «Presència de la psicoanàlisi a l'obra d'Emili Mira», a C. Vilanou (coord.), *Emili Mira: Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1998, p. 73 i s. Pròxim a les tesis de Mira, trobem Jeroni de Moragas, metge i psicopedagog, autor de diverses obres sobre sexualitat infantil i educació sexual; vegeu J. de Moragas, «El comienzo de la sexualidad en el niño», *Revista Médica de Barcelona*, vol. I (1934), p. 434 i s. També J. de Moragas, *Evolució sexual de l'infant*, Barcelona, 1935, col·l. «Monografies Mèdiques».

82. Concretament, Mira fa referència a Pfister, Maeder i Mesmer. També a Adler, a qui qualifica com l'autor que va més enllà del pansexualisme; vegeu E. Mira, *Aplicacions pràctiques del psico-anàlisi*, Barcelona, 1926, col·l. «Monografies Mèdiques», p. 42.

83. G. Rodríguez Lafora, *Los niños mentalmente anormales*, Madrid, Espasa Calpe, 1917.

84. G. Rodríguez Lafora, *La educación sexual y la reforma de la moral sexual*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933.

història dels costums sexuals que justifica la demanda de l'autor d'una educació sexual eficaç i d'una reforma urgent de la moral sexual. Pel que fa a l'educació, Lafora segueix l'evolució sexual freudiana de l'infant, tot referint-se als diferents períodes: pregenital, anal, oral, edípic, de latència, etc. L'autor no oblida les recomanacions d'allò que resulta més adequat als diferents estadis, des de la primera infància a la joventut. En aquest apartat de les recomanacions, Lafora aconsella la coeducació i les consultes prematrimonials, però es mostra ambivalent i, fins i tot, contradictori en el seu tractament de la masturbació, l'abstinència, l'amor lliure o la monogàmia. I sobre la reforma de la moral sexual, s'acosta al discurs de Russell, al qual ja ens hem referit més amunt.

La nòmina d'autors que van tractar el tema de l'educació des de pressupòsits psicoanalítics no s'acaba aquí. Caldria citar el metge i psicopedagog Amador Pereira Redondo, fill del llegendari Francisco Pereira, que desenvolupava un mètode psicopedagògic per al diagnòstic i el tractament dels alumnes deficients a l'Institut Psiquiàtric Pedagògic que no obviava el referent psicoanalític.[85] També l'extensa obra de Domingo Barnés conté un text sobre psicoanàlisi i educació.[86] D'altra banda, i com veurem més endavant, molts dels treballs sobre educació sexual que van veure la llum durant les dècades dels anys vint i trenta, inclouen referències a la psicoanàlisi. I, pel que fa a les traduccions, la disponibilitat de l'obra completa de Freud es complementava amb traduccions de l'obra dels principals col·laboradors de Freud ja a la dècada dels anys vint.

### **2.3.** *La important col·laboració de metges i pedagogs. Eugenèsia i educació sexual*

La creixent demanda d'educació sexual que es deixa sentir des de l'ampli moviment regeneracionista no disposava durant aquests anys d'un objectiu ben definit. Cadascú mirava a allò que li era més proper o més conegut o més desitjat; sense la sistematització que avui es pot fer amb la perspectiva del temps transcorregut. Podríem dir que la demanda social d'educació sexual apuntava a dos fronts principalment, que, si no som molt estrictes, podríem identificar com el de l'educació formal i el de l'educació social. Tot continuant amb l'esquematisme didàctic, podríem continuar dient que el primer front estava en mans, principalment, de

85. A. Pereira i J. M. Pardo, «Tratamiento psico-pedagógico de algunos casos de hebefrenia y catatonia», *Archivos de Medicina, Cirugía y Especialidades*, vol. xix (1924), p. 433 i s. El text és una ponència on s'exposen les referències mèdiques, psicològiques, pedagògiques i psicoanalítiques del mètode que s'aplicava a l'establiment dirigit per Pereira.

86. D. Barnés, «El psicoanálisis y la educación», BILE [*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*], vol. lxix (1925), p. 78 i s.; p. 107 i s.

pedagogs i metges, primer, i de pedagogs, metges i psicòlegs, després; i que al segon front intervenien els mateixos més un conjunt bastant nombrós de grups, moviments i associacions de molt diversa procedència i amb objectius també molt diversificats. Aquest panorama complex és el que hem d'intentar ordenar en aquest apartat final del nostre treball.

Els pedagogs i els metges que es van implicar en la recerca de respostes per al tema de l'educació sexual escolar van trobar en l'higienisme el marc conceptual inicial. L'evolució de l'higienisme, des de sempre, havia possibilitat interessants aliances entre els metges i els pedagogs, que ara, durant el període en estudi, els permetia compartir espais, discursos i interessos a les escoles, als laboratoris psicopedagògics, i en altres institucions relacionades amb l'orientació, la reeducació i l'educació especial. La higiene era matèria comuna a les facultats de medicina i a les escoles de magisteri. I als congressos d'ambdues ciències freqüentment es feia visible aquesta presència interdisciplinària.[87]

Dins d'aquest àmbit d'intersecció que, entre la medicina i la pedagogia, tenia la higiene (pública, privada, mental, escolar, etc.) com a sostre comú, els pedagogs i els metges havien d'intentar donar sortida als temes relacionats amb l'educació sexual quan es parlava de la sexualitat dels infants, els adolescents i els joves. Els temes eren la coeducació, l'esclariment de la sexualitat, els espais i els temps d'aquest nou bloc de continguts, la participació dels pares, juntament amb l'adequació dels vells temes (masturbació, homosexualitat, etc.) a la nova ètica sexual que s'anava construint. I això no era tot, ja que aquest procés havia de defugir l'oposició frontal de l'església i de les forces reaccionaries de l'economia i la política, que, com ja hem dit, van anar abandonant les seves casernes d'hivern i van anar sortint al camp de batalla amb tota la seva artilleria, que era molta, a mesura que l'activitat dels reformadors anava creixent i prenent forma.

L'any 1903, apareix publicat al BILE un article titulat «Assaig sobre les antinòmies de l'educació sexual», signat per Diego Ruiz,[88] un jove metge doctorand al Col·legi Espanyol de Bolonya. L'article va passar desapercebut, com el llamp que anuncia la tempesta enmig de la calma. Es tracta d'un text extens i profund

87. Pot servir d'exemple d'allò que diem la participació dels metges F. Xercavins, B. Garriga i Puig, etc., al Congrés de Primera Ensenyança de Barcelona (1909-1910), o l'existència d'una ponència sobre pedagogia, presidida per Rufino Blanco, al Congrés Nacional de Pediatria celebrat a Saragossa el 1925. Aquesta interdisciplinarietat es fa més evident si s'analitzen les comunicacions al Primer Congrés Espanyol d'Higiene Escolar, que es va reunir a Barcelona l'any 1912.

88. D. Ruiz, «Ensayo sobre las antinomias de la educación sexual», BILE, vol. XVII (1903), p. 108 i s. Per a una ampliació de la informació sobre la vida i l'obra d'aquest controvertit metge filòsof, vegeu Á. C. Moreu, «Biografía intelectual de Diego Ruiz (1881-1959): Un filósofo del entusiasmo», Seminari IDUNA, *Noves reflexions a l'entorn de l'educació estètica*, Barcelona, Publicacions UB, 1998, p. 127 i s.

que indaga les causes de l'existència de la doble moral que dificultava les possibilitats de desenvolupar l'acció educativa en aquest camp de la sexualitat. Probablement sigui aquest text el que inaugura a Espanya la literatura sobre *educació sexual* amb aquest nom. En qualsevol cas, contrasta amb la tradicional tendència a l'ocultació i el silenci sobre el tema, i amb la tipologia dels únics llibres que oferien informació sexual,[89] molt mediatitzada per la ideologia religiosa de procedència, i normalment dirigida a pares i educadors.

També en aquests primers anys del segle XX es van llegir comunicacions sobre higiene i educació sexual tant als congressos pedagògics com als mèdics. No obstant això, cal recordar en aquest punt que, dos anys després de la publicació de l'article de Ruiz, Freud inicia les seves publicacions relacionades amb l'esclariment de la sexualitat,[90] i que, des de la higiene, apareixen textos que criden a la moderació sexual com a instrument de lluita contra les malalties venèries i contra altres trastorns derivats, podem pensar avui, de la desinformació sexual.

Potser és el moment d'apuntar que el tema de l'esclariment de la sexualitat o el de la informació sexual en general arrossegava ja, en aquestes dates, una llarga i diversa tradició. L'esforç de l'ètica sexual religiosa per l'ocultació, des de sempre, havia hagut d'enfrontar-se amb demandes de formació o iniciació procedents de la filosofia o la medicina, principalment. Ja al segle XVIII, Rousseau acceptava respondre a la curiositat infantil si aquesta es produïa. Diderot o Fourier proclamaven les bondats d'una sexualitat alliberada dels obstacles de la cultura. I Marià Cubí, a mitjan segle XIX, aconsellava la instrucció de l'*amativitat* en el seu sistema de frenologia. Poc després, l'higienista Pere Felip Monlau aconsellarà la informació sexual «ponderant sempre la dignitat i importància d'aquelles misterioses funcions, que es degraden i profanen amb l'exercici prematur i il·lícit».[91]

Aquest discurs de la moderació era defensat ja l'any 1905 per Blanc i Benet, amb continuïtat durant tot el període. Així, J. Bugallo Sánchez defensarà encara, molts anys després, la necessitat d'una certa continència sexual en un llibre premiat per la Societat Espanyola d'Higiene titulat *La higiene sexual escolar* (1929).[92] Aquest pensament dels renovadors més moderats mantenia la creença que des de

89. Vegeu, per exemple, S. STALL, *Pureza y verdad: Lo que debe saber el niño*, Madrid, Bailly-Baillière, 1907; M. WOOD-ALLEN, *Pureza y verdad: Lo que debe saber la niña*, Madrid, Bailly-Baillière, 1907; R. RUIZ AMADO, *Educación de la castidad*, 4a ed., Barcelona, Tip. La Educación, 1925.

90. Ens referim, concretament, a *Tres ensayos de la teoría sexual* (1905), *El esclarecimiento sexual del niño* (1907) o *Sobre las teorías sexuales infantiles* (1908), entre d'altres (títols procedents de l'obra completa de Freud segons la versió d'Amorrortu).

91. P. F. MONLAU, *Higiene del matrimonio*, Madrid, Imp. y Est. de M. Rivadeneyra, 1853, p. 625.

92. J. BLANC I BENET, *Ensayo de higiene especial: La moderación de la libídine*, Barcelona, Imp. Casa Provincial de Caridad, 1905; J. BUGALLO, *La higiene sexual en las escuelas*, Madrid, Morata, 1929.

la informació hom estava en millor situació per lluitar contra els perills d'un impuls sexual irrefrenable, principalment contra els derivats de la prostitució i de la criminalitat associada a les desviacions sexuals.[93] Però aquest solar conformat per la intersecció de la pedagogia i la medicina encara va donar molts més fruits en les persones del ja citat Joan Roura-Parella i Joaquim Xirau,[94] que es van ocupar del tema de l'educació sexual des de la defensa de l'esclariment de la sexualitat; un tema que, com anem veient, es considerava element clau per a qualsevol plantejament sobre educació sexual.

Amb més intensitat, el metge i psicopedagog José de Eleizegui i el pedagog eugenista Luis Huerta Naves van treballar també el tema de l'educació sexual de la infància i la joventut. El primer, que havia cursat els estudis de mestre quan ja era metge, és autor d'un llibre titulat *La sexualidad infantil: Normas de educación,*[95] un manual on apareixen, d'una banda, els aspectes biològics, psicoanalítics, fisiològics, patològics, etc., de la sexualitat humana, i, de l'altra, els relacionats amb el seu tractament educatiu, com ara la necessitat de la coeducació, la denúncia dels errors, prejudicis i tabús sexuals presents a l'entorn infantil, o el quan, el com i el qui de l'esclariment de la sexualitat. Eleizegui va publicar el seu llibre tot pensant en els mestres; pretenia, segons les seves pròpies paraules, «educar els educadors» en aquest tema de l'educació sexual; un objectiu de formació perseguit també per l'infatigable pedagog Luis Huerta,[96] des del camp, però, de l'eugenèsia.

Els referents intel·lectuals en la vida de Huerta, que havia estudiat a la Facultat Internacional de Paidologia de Brussel·les,[97] s'inicien amb un contacte prime-

93. A. Piga, *Relaciones entre la lujuria y las perturbaciones del instinto sexual con la criminalidad*, Toledo, 1912. Citat a F. Vázquez i Moreno, *Sexo y razón: Una genealogía de la moral sexual en España (siglos XVI-XX)*, Madrid, Akal, 1997, p. 125.

94. J. Roura-Parella, «Pedagogía de la aclaración de la sexualidad», *Archivos de Neurobiología*, vol. xiv (1934); J. Xirau, «Educación sexual», *Archivos de Neurobiología*, vol. xv (1935), p. 109 i s. Sobre aquest article de Xirau, vegeu C. Vilanou, «Un article de Joaquim Xirau sobre l'educació sexual», *Educació i Història*, núm. 3 (1997), p. 143 i s. El psiquiatra César Juarros es farà present també en aquesta línia de publicacions amb el seu llibre C. Juarros, *Normas de educación sexual y física*, Madrid Renacimiento, 192? Vegeu igualment: J. M. Zapatero, *Pedagogía sexual: Lo que se debe saber*, Barcelona, Isart, 1922.

95. J. de Eleizegui, *La sexualidad infantil: Normas de educación*, Madrid, Biblioteca Médico-Pedagógica, 1934. Amb anterioritat, ja havia publicat un llibre sobre l'infant en edat escolar des d'un punt de vista biològic, titulat *Biología de la edad escolar*, i publicat a Madrid per Paracelso l'any 1929.

96. L. Huerta, «La eugenesia y la preparación del maestro», *Revista de Pedagogía*, vol. xiii (1934), p. 296 i s.

97. L'evolució ascendent que experimenta la paidologia durant les primeres dècades del segle xx afavoreix la fundació de càtedres de paidologia als més importants centres pedagògics. La universitat de Brussel·les instituí la primera Facultat Internacional de Paidologia sota la direcció de la doctora Josefa Ioteyko, col·laboradora de Decroly, membre de l'Acadèmia de Ciències de París, defensora del naturisme i autora d'una extensa obra de caràcter psicopedagògic. Desgraciadament, la flamant Facultat de Paidologia va tenir una vida breu, ja que els seus treballs s'interromperen amb motiu de l'esclat de la Primera Guerra Mundial.

renc amb el naturisme que el porta a aprofundir en l'estudi de l'eugenèsia infantil.[98] Així, des de l'esperit del naturisme, Huerta realitzarà una síntesi original entre els corrents de l'eugenisme, com a referent conceptual; la interdisciplinarietat entre l'higienisme mèdic i l'higienisme escolar, com a estratègia de concreció curricular, i la paidotècnia (antropometria i psicometria), com a instrument metodològic. Aquest recorregut intel·lectual va imprimir un segell original a la seva trajectòria vital, caracteritzada per una constant activitat educativa, política, social i publicística, que es recull, pel que fa al tema de l'educació sexual, en una monografia publicada l'any 1930 i destinada als estudiants que porta per títol *L'educació sexual per a l'infant i l'adolescent*.[99]

La nostra indagació, amb el suport dels estudis bibliomètrics disponibles del període, ens permet afirmar que hi ha una tendència creixent pel que fa a la publicació de treballs sobre sexualitat en general i sobre educació sexual en particular, que, en el cas d'Espanya, s'inicia durant l'últim terç del segle XIX i es manté durant tot el període. Aquesta línia ascendent del volum de publicacions s'estabilitza durant els anys de la dictadura primoriverista —sobretot pel que fa al tema específic de l'educació sexual—i mostra una pujada molt significativa en la dècada dels anys trenta, amb la República. Curiosament, aquesta variació observable durant els anys de la dictadura coincideix paradoxalment amb un dels darrers moments àlgids del regeneracionisme, que aconsegueix ordir una xarxa d'associacions, lligues, instituts, cursos, etc., des d'on els nuclis reformadors, tot concentrant esforços contra la dictadura, intenten l'elevació del nivell cultural de la població, també en el tema de la sexualitat en general i de l'educació sexual en particular. De manera que l'educació sexual, per primera vegada, abandona l'àmbit restringit dels tractats i les monografies científiques, i aconsegueix una insòlita presència al carrer.[100]

Aquests processos, que hem anomenat *educació social de la sexualitat*, es nodreixen, principalment, amb les orientacions de l'higienisme, les reivindicacions del feminisme respecte a l'educació de la dona i la coeducació dels sexes, les referències a l'educació sexual de la població incloses en revistes, monografies i tractats especialitzats, la presència del tema sexològic en la premsa (debats, enquestes,

98. Aquest autor va escriure diversos textos sobre eugenèsia. Vegeu el més difós: L. HUERTA, *Eugénica, maternología y puericultura*, Madrid, s. r., 1918. Huerta explica com va patir a causa d'una demanda judicial per corruptor de menors que va rebre amb motiu de la publicació de la segona edició d'aquest llibre, que s'havia editat a València amb el títol *Eugénica*, l'any 1927. La demanda no va prosperar gràcies als judicis elogiosos que li van dedicar des de diferents revistes i a la intervenció de personalitats rellevants per al món de la infància com Tolosa Latour.

99. L. HUERTA, *La educación sexual para el niño y el adolescente*, Madrid, Instituto Samper, 1930.

100. A. de M., «La sexualidad en la calle», *Sexualidad*, núm. 80 (1926), p. 15.

etc.), i les aportacions teòriques i pràctiques a l'entorn de l'esclariment de la sexualitat, que, com ja hem dit, era un tema considerat basal des de tots els fronts del reformisme per aconseguir una nova moral sexual. Aquesta eclosió va ser possible gràcies a una certa permissivitat que es veurà finalment reprimida per pressions de la premsa catòlica i conservadora a partir de 1928, però que rebrotarà amb la instauració de la República.

Efectivament, la instauració de la República trenca l'atonia pel que fa al nombre de publicacions sobre educació sexual i sobre sexualitat en general, tant de producció pròpia com forana. Apareixen col·leccions editorials especialitzades en la divulgació sexològica, i autors prolífics, com Martín de Lucenay, assagista, literat i director de cinema, que va escriure seixanta-dos volums en dos anys (1932-1934) sobre temes relacionats amb la sexualitat; també s'editen enciclopèdies monogràfiques sobre el sexe. Per la via de la traducció, els agents del reformisme sexual i el públic en general es van poder nodrir amb les obres dels principals protagonistes de la sexologia i de l'educació sexual ja ressenyats més amunt.[101] D'altra banda, van proliferar nombroses revistes específiques sobre informació sexual o que incloïen seccions fixes sobre el tema.[102] De vegades, els editors de les revistes complementaven la seva activitat amb l'edició de llibres,[103] o amb altres activitats quan les revistes eren l'òrgan d'alguna societat o partit, com és el cas de la revista *Sexus*, òrgan de la Lliga per a la Reforma Sexual des de 1932.

De les noves generacions de joves que s'afegeixen a aquest corrent regeneracionista tardívol que treballa per l'educació social de la sexualitat cal destacar la personalitat del jove doctor Fèlix Martí Ibáñez, que va freqüentar els cercles del naturisme llibertari i l'eugenèsia, i que va tenir molt present el tema de l'educació sexual en la seva trajectòria professional a Barcelona durant els primers anys de vida professional, anteriors al seu definitiu exili nord-americà. Aquest interès pedagògic, que ell admet inspirat pel seu pare,[104] es fa present a la seva extensa

101. A més, entre el gran nombre de traduccions que apareixen durant aquest darrer període sobre educació sexual destaquen: R. Kehl, *Pedagogía sexual: Lecciones de eugenesia*, Madrid, 1930; C. S. Read, *Luchas de la adolescencia masculina: Psicología sexual educativa*, Madrid, 1930; J. W. Fielding, *La educación sexual del niño*, València, 1932; H. Absaud, *Educación de la pureza*, Barcelona, 1933; H. Schilgen, *Normas morales de educación sexual*, Madrid, 1935; G. Courtois, *Educación sexual*, Madrid, 1936.

102. Exemples de revistes que es van implicar en la croada de l'educació social de la sexualitat: *Cultura e Higiene* a Astúries, *Sexualidad* a Madrid, *Ética* (després, *Iniciales*), òrgan de l'individualisme anarquista de J. Elizalde a Barcelona, *Gaceta Médica Española*, *Eugenia*, *Higia*, *Mundo Femenino*, etc.

103. És el cas de J. J. Pastor, editor de *Generación Consciente*, revista i editorial que després s'anomenarà *Estudios*, i on un jove Gregorio Marañón havia publicat la seva primera obra sobre educació sexual; vegeu G. Marañón, *La educación sexual y la diferenciación sexual*, València, Generación Consciente, 1910.

104. Fèlix Martí Ibáñez era fill de l'eminent pedagog Fèlix Martí Alpera. Vegeu P. Cuesta (ed.), *Fèlix Martí Alpera (1875-1946): La seva contribució a l'escola pública: En motiu del seu homenatge*, Barcelona, Graó,

obra escrita durant aquesta etapa i a la seva activitat política i mèdica, com a militant llibertari i com a psiquiatre i sexòleg. La preocupació de Martí Ibáñez per l'educació sexual es fa present en la seva obra *Higiene sexual*,[105] i en una fructífera col·laboració amb J. J. Pastor, editor d'una publicació periòdica important de nom *Estudis: Revista Eclèctica* (abans *Generació Conscient*). Aquesta revista tenia una secció anomenada «Consultori psíquic-sexual»[106] des d'on Martí Ibáñez orientava els lectors que enviaven les seves consultes anònimes.

D'altra banda, cal fer menció de la incorporació, en aquests últims moments, de dues joves universitàries, María Zambrano i Hildegart Rodríguez, que van tenir un paper rellevant en el conjunt del moviment per a l'educació social de la sexualitat. María Zambrano va ser l'ànima en la fundació de la LES (Lliga d'Educació Social) i responsable, l'any 1939, d'un curs titulat «L'amor al segle XX».[107] Hildegart Rodríguez, al seu torn, periodista, advocada i protagonista d'una truculenta i breu trajectòria vital,[108] va tenir un paper de primer ordre en el conjunt del moviment reformista, principalment per la seva participació en la fundació de la Lliga Espanyola per a la Reforma Sexual sobre Bases Científiques, filial de la Weltliga für Sexual Reform, fundada l'any 1928 a Alemanya —ja ho hem dit— per Ellis, Forel i Hirschfeld.[109] És autora almenys de dos llibres titulats *La rebel·lia sexual de la joventut* (1931) i *Malthusianisme i neomalthusianisme* (1932).[110] Les idees d'Hildegart so-

---

1979. Sobre Martí Ibáñez, vegeu J. V. Martí i A. Rey, «Félix Martí Ibáñez: Aportación biográfica a su etapa española (1911-1939)», *Medicina & Historia*, núm. 2, quarta època (2001), p. 1 i s.

105. F. Martí, *Higiene sexual*, València, Biblioteca de Estudios, 1936.

106. El consultori va funcionar des del gener de 1936 fins al juny de 1937. Aquest recull d'orientació psicopedagògica sobre sexualitat humana el publicarà Tusquets molts anys després; vegeu F. Martí, *Consultorio psíquico-sexual*, Barcelona, Tusquets Editor, 1975.

107. No és gaire coneguda aquesta empresa de María Zambrano. Els títols de les lliçons eren: 1, «Fenomenologia de l'amor»; 2, «L'amor com a fet social»; 3, «Amor i expressió»; 4, «Forma i estil en l'amor»; 5, «La idea de la diferenciació sexual»; 6, «L'amor al final del Romanticisme»; 7, «Variació en la idea de la dona i en la vida femenina»; 8, «Evolució de la idea de l'amor»; 9, «La situació de la postguerra»; 10, «El problema en l'actualitat». Vegeu A. Stanton, «Alfonso Reyes y María Zambrano, una relación epistolar», a *Homenaje a María Zambrano*, Mèxic, Colegio de México, 1998, p. 124.

108. La vida de Hildegart Rodríguez ha passat a la literatura i al cinema (*La Virgen Roja, Proyecto Hildegart, Mi hija Hildegart*, etc.). Amb una personalitat activa i una intel·ligència brillant, als divuit anys s'havia llicenciat en dret, i havia publicat una bona quantitat de llibres i articles; però l'any següent va morir assassinada per la seva mare. Sobre la curta però intensa vida d'aquest personatge vegeu R. Cal, *A mí no me doblega nadie: Vida y obra de Aurora Rodríguez (Hildegart)*, Sada (A Coruña), Ediciós do Castro, 1991.

109. Á. Llorca, *Revista Española de Sexología*, núm. 69 (1995), *La Liga Mundial para la reforma sexual sobre bases científicas (1928-1935)*, monogràfic.

110. Una antologia de la seva obra es troba a H. Rodríguez, *El problema sexual tratado por una mujer española*, Madrid, Morata, 1977.

bre educació sexual coincidien amb les defensades des de la Weltliga: una pedagogia sexual científica, instrucció sexual per a adults i esclariment sexual per als infants, defensa de l'amor lliure i responsable, i formació dels encarregats de l'educació sexual en els aspectes biològics, psicològics i sociològics del sexe.

L'any que va morir Hildegart, la Lliga per a la Reforma Sexual, que disposava d'una Secció de Pedagogia Sexual presidida per Huerta Naves, va organitzar les Primeres Jornades Eugèniques Espanyoles, amb seu a Madrid, en col·laboració amb l'equip que editava la *Gaceta Médica Española* i amb els estudiants de la FUE de Medicina.[111] L'estructura de les Jornades incloïa diferents cursets, un dels quals estava dedicat a educació sexual a la llar i a l'escola. La participació es pot qualificar de molt nombrosa, i entre els ponents hi havia pedagogs, com Luis Huerta, organitzador de les Jornades; juristes, com Quintiliano Saldaña;[112] literats, com Pío Baroja; professors universitaris de diferents especialitats; religiosos; feministes; metges, com Juarros i Rodríguez Lafora, autors de sengles ponències sobre l'amor venal i sobre pedagogia sexual respectivament. Els textos de les ponències dels més de cinquanta conferenciants van ser publicats en dos volums,[113] que es poden considerar com el certificat d'un canvi qualitatiu i conjuntural, els efectes del qual van desaparèixer el dia següent de la instauració del règim franquista sis anys després.

## 3. Epíleg

Podem dir, per concloure, que les iniciatives que es van dur a terme durant aquest període difícilment podien operar un canvi radical de les concepcions de la moral sexual tradicional. Ni l'ètica no admet canvis per decret, ni els efectes d'una productivitat moral mil·lenària caracteritzada per l'acomodació dels subjectes a l'ocultació, a la repressió i, per tant, a la doble moral, no es poden fer desaparèixer mitjançant estratègies a curt termini. Ben al contrari, la normalització d'un àmbit tan moralment deteriorat com el de la sexualitat en el període estudiat requeria qualque cosa més que proclames revolucionàries o reformes conjunturals. Ni els reformadors més moderats ni els revolucionaris més radicals van tenir en compte el factor temps; no va ser possible tampoc, si parlem d'Espanya, la conti-

111. L'any 1928 ja s'havia intentat l'organització d'un Curs eugènic espanyol, que es va arribar a inaugurar però que va ser suspès per l'autoritat governativa.

112. Saldaña va ser un dels pocs juristes sociòlegs que van donar resposta a les demandes d'inclusió de la nova sociologia científica en la investigació sexològica. Vegeu Q. Saldaña, *Siete ensayos sobre sociología sexual*, 2a ed. Madrid, Mundo Latino, 1929.

113. E. Noguera i L. Huerta (dir.), *Genética, eugenesia y pedagogía sexual*, Madrid, Javier Morata, 1934, 2 v.

nuïtat en la recerca ni la saludable pedagogització que alguns reclamaven. A més, la representació del període mostra un escenari en absolut adient per a l'estratègia pactista, l'única que ha donat algun resultat en temes de moral al llarg de la història; més bé, allò que es veu és un paisatge d'enfrontaments, que sempre resulta moralment perniciós.

L'any 1913, F. Climent Terrer traduïa per als lectors espanyols un llibre del nord-americà Orison Swett Marden amb un títol revelador: *El crim del silenci*. L'obra està destinada a demostrar «la necessitat imperiosa d'instruir la joventut en tot allò que no pot ignorar», segons es pot llegir al subtítol. Només alguns dels reformadors més clarividents van concedir al tema de l'esclariment de la sexualitat la importància cabdal que tenia en aquells moments. Els més la van arribar a incloure com un més entre el conjunt d'objectius de l'educació sexual.

D'altra banda, no tots van arribar a entendre que l'assumpció per part de la pedagogia dels objectius generals de l'educació sexual (coeducació, igualtat dels sexes, esclariment de la sexualitat, etc.) i l'avenç cap a una nova moral sexual no només eren elements de millora personal, sinó que estaven directament implicats en l'objectiu més global de la nova societat que el nivell de progrés requeria. Finalment, no tots van arribar a entendre tampoc que el manteniment d'una ètica de l'ocultació, amb la subsegüent doble moral que produïa, constituïa un fre per a la modernització i una font de perjudicis difícils de pal·liar mitjançant polítiques socials que no es plantejaven en cap cas prendre en consideració algunes de les causes primeres d'aquests perjudicis, com la desinformació sexual generalitzada o les taxes d'analfabetisme femení, entre d'altres.

Doncs bé, vist això, i al marge de la conclusió que cadascú pugui treure de la lectura d'aquestes dades i reflexions, per la nostra part pensem que, durant el període en estudi, no es va produir aquella primera revolució sexual de la qual parlen alguns historiadors entusiastes, i que l'acció de la croada regeneracionista no va arribar a canviar sinó aspectes molt superficials de la moral tradicional. Vistos els resultats de la també optimista revolució sexual dels anys seixanta, o els darrers resultats de l'educació sexual del present, sembla que tot condueix a parlar de la revolució sexual com d'una revolució pendent, o, potser millor, d'una revolució impossible.

# Futbol i cultura a Catalunya durant el període d'entreguerres

**Maria Lluïsa Berasategui**

Biblioteca de l'Esport

## RESUM

L'article ofereix una visió de les relacions entre el món de la cultura i l'esport, concretament el futbol, a la Catalunya del període d'entreguerres. Feta una definició de l'esport i de la introducció de les pràctiques a Catalunya, es descriu el marc de referència en què tingueren lloc algunes iniciatives culturals i esportives que van veure la llum durant aquest període a Barcelona.

PARAULES CLAU: esport, futbol, cultura, literatura, associacionisme.

## ABSTRACT

The article offers a vision of the relationship between the cultural world and sport, in particular football, during the Interwar period in Catalonia. Beginning with a definition of sport and an introduction to its practice in Catalonia, the article describes the context where some cultural and sportive initiatives of that period in Barcelona.

## Introducció

L'esport modern és un fenomen social de caràcter eminentment competitiu que sorgeix a Anglaterra i es desenvolupa a partir de la Revolució Industrial. Hom ha convingut a definir l'esport modern com un sistema organitzat d'unes pràcti-

ques de caràcter físic que reprodueix els esquemes de la societat capitalista, segons han determinat diferents especialistes.

A la dècada dels anys vint del segle passat hi hagué una popularització de l'esport, especialment del futbol, que influí en la societat catalana. La divulgació del futbol, l'espectacularitat del joc, els avenços tecnològics, els mitjans de comunicació de masses i els canvis de costums abocaren la societat al consum de l'esport com a espectacle. Els èxits del FC Barcelona i les proeses dels futbolistes contribuïren a fer que el futbol esdevingués l'esport espectacle per excel·lència.[1]

La repercussió del futbol en la societat catalana d'aquest temps es posa de manifest en les pàgines de la premsa contemporània. D'una banda, creix la demanda d'informació esportiva i, de l'altra, la premsa esportiva dedica al futbol més pàgines que no pas a cap altre esport. La dictadura de Primo de Rivera obligà molts escriptors a refugiar-se en el periodisme. Al llarg d'aquests anys, doncs, sovintegen les cròniques o articles d'opinió d'intel·lectuals i homes de lletres catalans a les pàgines de la premsa, que tracten de l'esport com a fenomen de masses i canten les passions i les virtuts del futbol.

## Marc de referència

Durant el període d'entreguerres es produí un procés de transformació de la cultura catalana. L'ideal d'ordre i refinament del Noucentisme europeista deixava pas als moviments d'avantguarda. Durant uns anys, a la cultura catalana conviuen «el nou i el vell», que proclamava Foix.

La Mancomunitat de Catalunya havia potenciat unes formes de cultura dirigistes però modernes.[2] La Ponència d'Educació Física, dependent del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat, va fer una tasca de planificació que no va poder desenvolupar. L'encert d'aquesta planificació ha estat definit per Santacana com «el primer intent de dotar de política esportiva una institució pública a Catalunya i a Espanya».[3]

La Mancomunitat realitzà una obra cultural de primer ordre. Amb afany divulgatiu creà la col·lecció «Minerva», dirigida per Eugeni d'Ors i publicada pel Consell de Pedagogia Popular. El propòsit de la col·lecció quedava reflectit en el subtítol de la sèrie, «Col·lecció Popular de Coneixements Indispensables». Entre els títols

1. X. Pujadas i C. Santacana, *Història il·lustrada de l'esport a Catalunya*, vol. 1, 1994, p. 194.

2. J. M. Roig Rosich, *La dictadura de Primo de Rivera a Catalunya: Un assaig de repressió cultural*, 1992, p. 158.

3. C. Santacana, *La Mancomunitat de Catalunya i la política esportiva*, 2003, p. 12.

editats dedicats a l'esport hi trobem dues obres de Josep Elias i Juncosa, *Els jocs de pilota* i *Exercicis de mar*.

L'adveniment de la dictadura de Primo de Rivera posà fi a la tasca cultural duta a terme per la Mancomunitat i a partir de gener de 1924 s'evidenciaren els signes de desmantellament de la institució. Acabades les subvencions oficials a la cultura catalana, hi hagué una resposta per part del catalanisme conservador i s'iniciaren alguns projectes editorials transcendentals per a la cultura del país.

La creació de la Fundació Bernat Metge el 1922, sota el mecenatge de Cambó, havia dotat la tradició humanística catalana d'un instrument científic i lingüístic i ajudava al ressorgiment nacional. El 1924 veieren la llum altres iniciatives editorials, com la creació de la *Revista de Catalunya*, dirigida per Antoni Rovira i Virgili. Josep M. de Casacuberta, d'una manera totalment altruista, fundava l'editorial Barcino amb dues col·leccions capdavanteres, «Els Nostres Clàssics» i la «Col·lecció Popular Barcino». Antoni López Llausàs, Josep M. Cruzet i Manuel Borràs fundaven la Llibreria Catalònia, que introduí una novetat en la història de la llibreria barcelonina consistent a aproximar els llibres als clients.[4] Hi havia, per tant, una preocupació per la producció bibliogràfica, atès que existia un mercat cultural català adreçat a un sector erudit. El règim de Primo de Rivera va permetre totes aquestes iniciatives perquè tenien el suport del catalanisme conservador que li feia costat. En canvi, el Directori no permetia l'ensenyament de la llengua a l'escola, ni l'ús del català en l'Administració. El mateix 1924 un grup d'escriptors castellans va enviar un manifest al Directori Militar en defensa de la llengua catalana.[5] L'escrit motivà una sèrie de trobades entre intel·lectuals catalans i castellans.[6] Aquesta mostra de suport per part dels escriptors castellans ha estat valorada per la crítica més com una reacció contra l'aferrissat tancament de la dictadura, que com una defensa veritable de la llengua catalana. Això no obstant, aquests encontres van propiciar que el 1927 se celebrés una magna exposició del llibre català a Madrid.

El 1928 es fundava Edicions Proa, i Salvador Dalí, Lluís Montanyà i Sebastià Gasch, fidels a la ideologia de la revista *L'Art Nouveau*, que propagava una nova modernitat fruit del maquinisme, van publicar el *Manifest antiartístic català* o *Manifest groc*. Aquest es va convertir en el manifest artístic més important de l'avantguarda catalana. Els seus signants proclamen la defensa dels nous corrents artístics enfront de la cultura tradicional i denuncien el que ells anomenen *antiart*. Com a reivindicació de la modernitat hi inclouen els esports i el cinema. Al costat de l'estadi, que aplega multituds, el tennis i la boxa s'incorporen a la nova cultura que pre-

4. J. Pla, *Josep M. Cruzet i la seva obra*, 1964, p. 31.
5. J. M. Roig Rosich, *La dictadura de Primo de Rivera a Catalunya: Un assaig de repressió cultural*, 1992, p. 613.
6. J. Ventalló, *Los intelectuales castellanos y Cataluña: Tres fechas históricas, 1924, 1927* y *1930*, 1976, p. 21.

gonen, i l'automòbil i l'aeronàutica representen els avenços del progrés. La crisi de 1929 i la caiguda de la dictadura afectaren els moviments literaris d'avantguarda a Catalunya.

Als anys trenta, amb el canvi polític, donà un tomb l'embranzida cultural encetada per la Mancomunitat. La Generalitat instituí el 1932 el premi Crexells, de novel·la, en record de l'insigne escriptor. Pompeu Fabra publicà el *Diccionari general de la llengua catalana* (1932), i Ferran Soldevila, la *Història de Catalunya* (1934-1935); ambdues obres havien estat finançades per Francesc Cambó.

Paral·lelament al desenvolupament de la cultura oficialista, els ateneus populars van dur a terme una gran tasca cultural amb cursos i conferències adreçades a sectors populars. Els intel·lectuals compromesos amb els moviments socials proclamaven un canvi en la concepció de la cultura. Jaume Miravitlles o Andreu Nin feien una interpretació marxista de la literatura.

## Literatura i esport

Literatura i esport formen un binomi que ha donat bons resultats. Narradors i poetes, periodistes i assagistes han glossat o han cantat alguna vegada les virtuts i els valors de l'esport, la passió que desencadena el futbol o el desencís que els provoca la pràctica del joc antiesportiu.

Conrad Vilanou[7] ha estudiat la figura i l'obra de Joan Crexells i, en descriure l'estada del filòsof a Londres, reprodueix la crònica d'un partit de futbol al camp de l'Arsenal publicada per Crexells a *La Publicitat* el 2 de gener de 1924. La crònica de Crexells és una brillant reflexió sobre la uniformitat alienant dels obrers a la feina i una dura crítica al maquinisme de la societat industrial. Crexells descriu minuciosament la sensació que li provoca el treball rutinari dels obrers a la fàbrica i quan aquests obrers, el dia de festa, formen una riuada arrenglerada d'homes que, en sortir del metro, caminen vers el camp de futbol per satisfer les seves emocions. L'autor ha percebut que el futbol és un fenomen urbà i un espectacle de masses —al camp hi ha calculat trenta mil persones.

> El diumenge en una gran ciutat, la gent es diferencia. Però el dia de feina tothom és igual [...]. Doncs bé; aquí el futbol és cosa de dia de feina. Per això té aquella invencible tristesa que té la societat moderna, on el treball està organitzat sobre la base del màxim menyspreu per la personalitat humana.

7. C. Vilanou, «Imatges metropolitanes: Joan Crexells descriu un partit de futbol jugat a Londres per l'Arsenal (1924)», *Apunts, Educació Física i Esports*, núm. 74 (2003), p. 86-93.

> Per anar al camp de l'Arsenal cal prendre el metropolità. Mentre hi anem sento discutir sobre el possible resultat del partit però sense aquella magnífica desproporció en l'apassionament que caracteritza el nostre públic [...].
>
> El camp és davant mateix de l'estació. [...] Però surten els jugadors i us oblideu del públic i tot. Heu vist com és de bell a casa nostra l'espectacle d'un partit quan el sol es comença a ponre? [...]

El futbol és un element integrador en què intervenen elements de diferents classes socials i diferents graus de cultura, que l'utilitzen com a instrument de passions i fins d'ideals. A Crexells no li ha passat per alt que, a la gran ciutat, per anar al futbol, els obrers es desplacen amb el mitjà de transport de la classe treballadora per excel·lència. El que passa dins el terreny de joc és cosa secundària.

Joaquim Molas,[8] per recalcar el grau de mitificació a què havia arribat el futbol, esmenta un fragment d'una carta del poeta noucentista Josep M. López-Picó a Carles Riba, en què li relata l'enrenou dels carrers de Barcelona amb motiu d'una victòria del Barça a Vigo. López-Picó advertia que la repercussió del triomf del FC Barcelona en la vida ciutadana li recordava el trasbals de les commocions socials de Solidaritat Catalana.

López-Picó, format en el simbolisme, tendí a una poesia culta, preciosista amb elements populars. Sota el títol de *Cinc poemes*, l'impressor Altés de Barcelona publicava el 1924 un volum de l'obra poètica de López-Picó que conté els poemes «Saviesa», «El meu fill i jo», «Un dia», «Futbol» i «A Nostra Dona de Montserrat». A la primera estrofa del poema «Futbol» el poeta proclama la quantitat de seguidors que té aquest esport. El públic envolta el terreny de joc, delerós de la passió que es desencadenarà amb motiu de la lluita que presidirà l'encontre.

> Milers i milers d'ànimes esperen.
> Ànimes són dins la figura d'homes;
> volten l'espai del joc, i semblen nues,
> meitat al sol meitat a l'ombra, totes
> amb una espera igual, immediatesa
> fossin on fossin, sense avergonyir-se
> de la nuesa amb què s'ensenyen, àvides
> de passió i d'instint ran de la lluita.[9]

El mite del futbol, en determinades ocasions, ens recorda la cultura de l'espectacle, com el *panem et circenses* que cantava el poeta llatí Juvenal a la sàtira 10.[10]

8. J. Molas, *Passió i mite de l'esport*, 1986, p. 11.
9. J. M. López-Picó, *Cinc poemes...*, 1924, p. 55.
10. Juvenal, *Sàtires*, 10, 81.

Antoni Rovira i Virgili, director de la *Revista de Catalunya*, en un article publicat en aquesta revista el 1926[11] exposa la seva visió sobre el que ell anomena «problema del futbol a Catalunya». L'autor ha percebut la popularització del futbol no sols per la gran quantitat de gent que mou i perquè «aplega vint o trenta mil espectadors a l'estadi», sinó perquè és també present a la premsa diària fins i tot en les pàgines que tracten la informació general. Accepta, al capdavall, que aquest esport «assoleix de ple la categoria de fenomen social».[12]

No creu Rovira que s'hagi de «fer el buit» a un espectacle que ha arrelat tan fort a Catalunya, però defensa que s'ha de distingir entre l'afecció i la passió pel futbol, perquè tota passió és malaltissa. Sap l'autor apreciar els beneficis per a la salut de l'exercici físic o que l'espectacle esportiu és de gran bellesa. Manifesta, en canvi, preocupació per allò que ell anomena «perills de l'esport». Alerta sobre aquests perills i n'enumera quatre, que són, l'abandó de la feina quotidiana, l'esperit de rivalitat, el menyspreu de les activitats intel·lectuals i el fet de ser *sportman* d'ofici. La tesi de Rovira i Virgili consisteix a afirmar que si es coneixen aquests perills es pot ennoblir l'esport. A l'article també ha menystingut l'esperit competitiu implícit en l'esport i considera que «el poeta i el científic tenen una categoria humana molt més alta i gloriosa que la del famós porter de futbol». Malgrat aquests menysteniments, s'hi veu una encertada reflexió sobre el joc net.

> El grau de noblesa en les lluites esportives és un bon índex de l'estat moral d'un poble. Qui juga brut en el camp de futbol, també juga brut en la vida quotidiana. El joc net és una escola de ciutadania [...].[13]

El discurs de Rovira i Virgili és d'un to altament moralitzant i s'expressa en termes antagònics i radicals. Bé i mal, correcte i incorrecte, intel·lectual i esportiu.

Carles Sindreu fou un poeta i periodista esportiu compromès amb la cultura del seu temps. El mateix Sindreu[14] va escriure el que havia estat la seva vida i les seves inquietuds de periodista i de poeta en una carta autobiogràfica adreçada a Sebastià Gasch el 1961 —arran de la publicació de *La Clàxon i el camí*. La carta fou reproduïda, a manera de pròleg, en un volum d'homenatge, publicat per Llibres del Mall el 1975. L'obra conté la primera producció poètica de Carles Sindreu recollida a *Darrere el vidre (1915-1920)* i *Radiacions i poemes (1920-1928)*.

11. A. Rovira i Virgili, «El futbol a casa nostra», *Revista de Catalunya*, núm. 28 (1926), p. 377-388.
12. A. Rovira i Virgili, «El futbol a casa nostra», *Revista de Catalunya*, núm. 28 (1926), p. 379.
13. A. Rovira i Virgili, «El futbol a casa nostra», *Revista de Catalunya*, núm. 28 (1926), p. 385.
14. C. Sindreu i Pons, *Darrere el vidre (1915-1920)*; *Radiacions i poemes (1920-1928)*, 1975, p. 6.

> Més que a les biblioteques dels ateneus culturals vaig fer la meva vida en els camps dels clubs esportius. Sempre amb el llibre a la mà, això sí, però en l'altra la raqueta de tennis. I vaig començar la pujada escrivint coses d'esport no d'una manera tímida, però sí anònima, emprant el pseudònim de «Fivaller» primer a «La Publicitat», més tard a «L'Esport Català» i després a «L'Auto» de París, diaris de Madrid, etc. A aquella època meva romàntica jo maldava com un desesperat per obtenir un maridatge feliç entre la intel·ligència i l'esport. Era un il·lús! Mireu si n'anava lluny d'osques!

Aquesta obra consta de dues parts, la primera, *Radiacions,* és un recull en prosa pròxim a les *Greguerías* de Gómez de la Serna,[15] i la segona, *Poemes,* és un conjunt de tres llibres de poesia i un epíleg. El vessant futurista de Sindreu cal cercarlo en els poemes que adopten la forma de cal·ligrama, com el que porta per títol «Futbol».[16]

Al pròleg de *Radiacions i poemes* Rossend Llates diu:

> «Radiacions i poemes» és un triomf de la imatge i el concepte. Però tot passat per un garbell personalíssim... Una altra característica del llibre és l'enginy portat fins al cal·ligrama...

El cal·ligrama, com l'esport, va ser sinònim de cultura, modernitat i transgressió. A Catalunya van conrear aquest gènere alguns poetes avantguardistes, que, per defugir la ideologia dominant, creaven unes composicions poètiques i tipogràfiques lliures.

Sindreu publicà una sèrie de vint-i-set cal·ligrames tennístics a *L'Esport Català*, dedicats als tennistes i a les tennistes del moment, Alonso, Juanico, Sindreu —el seu germà Paco—, Rosa Torras o Carola Fabra. L'interès d'aquests cal·ligrames, segons Carme Arenas,[17] rau en la novetat de publicar-los a la premsa, cosa que en suposà la popularització i divulgació entre un públic no vinculat al món literari.

## Associacionisme i cultura esportiva

La Federació Catalana de Futbol Associació desenvolupà una gran tasca de projecció cultural del futbol a Catalunya. El 1928 la Federació publicà el *Llibre d'or*

15. M. D. Madrenas i J. M. Ribera, «Carles Sindreu, prosista», a *Carles Sindreu: Centenari, 1900-2000*, 2001, p. 31.

16. C. Sindreu i Pons, *Darrere el vidre (1915-1920). Radiacions i poemes (1920-1928)*, 1975, p. 211.

17. C. Arenas, «Carles Sindreu, caçador d'imatges poètiques», a *Carles Sindreu: Centenari*..., p. 11.

*del futbol català*, que conté, tal com especifica el subtítol de l'obra, «unes interessants notes gràfiques i informatives a honor del futbol nacional i internacional». És una edició molt acurada que s'imprimí als tallers de la impremta Costa i Garcia. La coberta és de tela gofrada amb daurats al pla i al llom, deguts al gravador Roca. A la portadella es reprodueix un dibuix al·legòric del futbol del pintor valencià Josep Segrelles. Totes les pàgines contenen unes orles d'una estètica del tot noucentista.

Daniel Carbó,[18] redactor de futbol de *La Veu de Catalunya*, que utilitzava el pseudònim de *Correcuita*, en un article que titula «Psicologia de l'esport», aplegat al *Llibre d'or del futbol català*, descriu la seva visió del futbol. L'autor, imbuït d'una estètica noucentista, narra la bellesa plàstica i l'harmonia de moviments, la sensació d'ordre i de disciplina que li inspira aquest esport. Tot són elements que menen a l'enfortiment de la raça.

> No és el futbol ni deu ésser-ho mai [...] un assalt ininterromput de moviments desordenats, impetuosos i violents que res no diuen sinó ignorància, que res no revelen sinó incultura; deu consistir al contrari, en una ordenació metòdica, ràpida, matemàtica de l'esforç individual que meni, sempre, al fi harmònic del conjunt i que palesi en la voluntat de tots, com formant un desig únic, el desenrotllament d'una actuació influïda i preparada per l'habilitat, el càlcul, la destresa [...].
>
> Si així ho entenguessin tots els afeccionats a l'esport [...] tindríem una joventut disciplinada, forta i culta, allunyada dels vicis que destrocen el seu organisme i apta en tot moment per perpetuar la vitalitat i energia de la raça.

Ve a tomb esmentar l'article que Isidre Corbinos[19] publicà al *Llibre d'or del futbol català*, on lamenta com ha evolucionat tot un sistema generat a l'entorn de l'activitat futbolística. Alguns trets que s'hi assenyalen em semblen de plena actualitat. Afirma l'autor que al 1907 el futbol era a Catalunya un passatemps i que ningú no s'hauria pensat aleshores —el 1927— que l'esport esdevindria tan complicat, difícil, propi per aplicar-hi intuïcions diplomàtiques i coneixements crematístics, amb tot un saber al darrere. Però ai! —escrigué Corbinos— ens vam equivocar.

Seguint aquesta línia de difusió de la cultura esportiva, la Federació Catalana de Futbol Associació organitzà, de mitjan desembre de 1928 a primers de gener de 1929, un cicle de quatre conferències que tractaven diversos aspectes de l'esport a la Sala Mozart de Barcelona. Les conferències foren impartides per Josep M. de Sagarra, poeta; el doctor Tarruella, metge; Fernández Prida, advocat, i Manuel

18. D. Carbó, «Psicologia del futbol», a *Llibre d'or del futbol català*, 1928, p. 30.
19. I. Corbinos, «Veinte años de fútbol», a *Llibre d'or del futbol català*, 1928, p. 517.

de la Sota, literat. Josep M. de Sagarra,[20] amb una gran riquesa d'imatges i un domini absolut de la llengua, el 13 de desembre de 1928 glossà diversos aspectes de l'esport i es referí també a la massa d'espectadors que assisteix a l'estadi.

> En un estadi on es produeix l'arriscada aventura d'un campió, el públic és una massa heterogènia, complicadíssima, de valors morals i intel·lectuals.

Més endavant, a la mateixa conferència es preguntava Sagarra si era just que un home de lletres com ell, és a dir un professional de la cultura, se sentís atret per l'esport. I en la seva argumentació sostenia que l'home de lletres havia de ser fidel a la seva època i sincer amb ell mateix, i, sobretot, humà per acceptar tot allò que l'envolta.

La tasca cultural de la Federació Catalana de Futbol tingué continuïtat. El 1931 una de les conferències del tercer cicle que versava sobre «Esport i literatura» tingué lloc al Teatre Principal de Barcelona i s'encarregà a Ferran Soldevila. En dóna testimoni un cartell signat per Valentí Castanys.[21]

El FC Barcelona impulsà una activitat cultural remarcable els anys vint i trenta del segle passat. És prou conegut el fet —per motius extraesportius— que Gamper va oferir un partit d'homenatge a l'Orfeó Català en tornar d'uns exitosos concerts a Roma amb motiu de l'Any Sant. La Junta de l'Orfeó acceptà l'oferiment del club i decidí d'assistir-hi en ple. El partit tingué lloc el dia 14 de juny de 1925. A l'inici de l'acte, quan la banda de l'equip contrari —uns mariners anglesos ancorats al port de Barcelona— va interpretar la «Marcha real» se sentí una immensa xiulada del públic. El camp era ple de gom a gom i l'actuació dels assistents va suposar una gran manifestació antimonàrquica. La reacció governativa fou la clausura del camp per sis mesos i el tancament de l'Orfeó Català per temps indefinit.[22] Abans d'aquest fet ambdues entitats ja havien tingut problemes amb la censura.

L'octubre de 1932 es reprengué la publicació del *Butlletí del FC Barcelona*, que depenia del delegat de cultura. Formaven la redacció del butlletí un tècnic esportiu, un crític literari, un crític d'art, un tècnic administratiu, un atleta en ac-

20. J. M. de Sagarra, «Les ales líriques de l'esport», a *Cicle de conferències organitzat per la Federació Catalana de Futbol Associació*, 1929?, p. 7 i s. Sagarra té altres contribucions a l'esport, com s'exposa més endavant, i la lletra de l'«Himne de l'Olimpíada Popular» és seva.

21. V. Castanys, *Programa esportiu cultural: Esport i literatura*, 1931. [Cartell]

22. La notícia va ser publicada a la premsa. El *Xut!* publicava un dibuix satíric a la coberta del núm. 138 (1 de juliol de 1925) amb títol de «Sis mesos després» i un comentari del mateix to de *Dova,* pseudònim de Valentí Castanys. En canvi, *L'Esport Català*, setmanari constantment assetjat per la censura, a part d'alguna nota informativa molt breu sobre els fets, es veié obligat a reproduir la nota oficial sobre el tancament del camp, signada per l'autoritat militar, al núm. 13 (1 juliol 1925).

tiu, un filòleg, un historiador i un propagandista. N'era director Francesc Figuerola. A la salutació inicial, Antoni Cabestany,[23] delegat de cultura del club manifestava:

> D'acord amb el primer article del nostre Estatut social, entenem que el FC Barcelona és una entitat cultural que fa esport; que fa esport precisament per a fer cultura i que fa cultura per a dignificar l'esport.

El FC Barcelona anuncià a través de les pàgines del butlletí uns cursos de gramàtica catalana a tots els socis. Amb aquest motiu el club convocava els socis coneixedors de la llengua a presentar les sol·licituds per impartir les classes. La tria de sol·licituds i preparació del professorat seria feta per Pompeu Fabra.[24] També s'hi oferien uns cursos de gimnàstica a càrrec del prestigiós atleta i periodista esportiu Guerau Garcia, membre de la secció de gimnàstica del club, i s'anunciava tot un seguit d'activitats culturals.

Josep M. de Sagarra,[25] en un article publicat al butlletí del club que titula «La metamorfosi de l'esport», narra l'evolució de l'esport que ell ha viscut des de l'època «heroica del futbol», quan ell era universitari, fins al moment del relat. Amb referència a la funció de suplència de moltes mancances que exercí el futbol, diu el poeta:

> En una època políticament negra i ignominiosa, el nostre futbol va arribar a ésser un símbol; el símbol més fort, més directe, més realista d'un sentiment, i el que a hores determinades va poder acoblar una massa més gran i més heterogènia. Els nostres jugadors de futbol eren les «vedettes» més cotitzades i més enlluernants dins del concepte de la popularitat...

Més endavant manifesta la presència de l'esport en totes les activitats, fins i tot les més quotidianes. Això, precisament, és «la grandesa i triomf de l'esport», però alerta que el futbol pot convertir-se en tirania; per evitar-ho —diu Sagarra— és responsabilitat de tots no caure en el dogmatisme de l'esport i evitar que es construeixi una societat antihumana, perquè «humanisme vol dir reivindicació perfecta de tot allò que és humà en el sentit més noble de la paraula: intel·ligent equilibri del cos i de l'ànima».

23. A. Cabestany, «Represa», *Butlletí del FC Barcelona*, núm. 1 (1932), p. 3-4.
24. *Butlletí del FC Barcelona*, núm. 1 (1932), p. 16.
25. J. M. de Sagarra, «La metamorfosi de l'esport», *Butlletí del FC Barcelona*, núm. 8 (1934), p.132-133.

## A tall de conclusió

Hem de concloure, doncs, que durant el període d'entreguerres, hi hagué una demanda d'informació esportiva que portà a la creació de premsa especialitzada i a una popularització del futbol. Els escriptors catalans van ser sensibles a l'arrelament de l'esport com a exponent de la modernitat i se'n van fer ressò en nombroses ocasions a través de diferents mitjans: columnes de premsa, relacions epistolars o en els llibres, poemes i narracions que publicaven.

Els textos literaris o periodístics seleccionats, tot i no ser els més representatius de llurs autors, són d'intel·lectuals catalans adscrits a determinats moviments literaris que conrearen diferents gèneres, però tots van copsar que el futbol havia esdevingut un espectacle de masses. L'excel·lent periodisme de Rovira i Virgili, la poesia pura de López-Picó, la cal·ligramàtica, d'arrels simbòliques, de Carles Sindreu o l'excelsa narrativa de Josep M. de Sagarra aporten un testimoni excepcional d'allò que significà el futbol al període descrit.

## BIBLIOGRAFIA


Arenas, Carme. «Carles Sindreu, caçador d'imatges poètiques». A: *Carles Sindreu: Centenari 1900-2000*. Generalitat de Catalunya. Institució de les Lletres Catalanes, 2001, p. 11-30.

Brohm, Jean-Marie. *Sociologie politique du sport*. París: Jean-Pierre Delarge, 1976, p. 357 (Corps et Culture).

*Butlletí del FC Barcelona*, núm. 1 (1932), p. 16.

Cabestany, Antoni. «Represa», *Butlletí del FC Barcelona*, núm. 1 (1932), p. 3-4.

Castanys, V. *Programa esportiu cultura: Esport i literatura*. Federació Catalana de Futbol, 1931. [Cartell]

*Carles Sindreu: Centenari 1900-2000*. Generalitat de Catalunya: Institució de les Lletres Catalanes, 2001, p. 64.

*Cicle de conferències organitzat per la Federació Catalana de Futbol Associació.* Barcelona: Federació Catalana de Futbol Associació, 1929?, p. 64.

Carbó, Daniel. «Psicologia del futbol». A: *Llibre d'or del futbol català*. Barcelona: B. Ribes Bancells: Edicions Monjoia, 1928, p. 29-30.

Corbinos, Isidro. «Veinte años de fútbol». A: *Llibre d'or del futbol català*. [Barcelona], B. Ribes Bancells: Edicions Monjoia, 1928, p. 517-518.

«El FC Barcelona, clausurat». *L'Esport Català* [Barcelona], núm. 13 (1 juliol 1925), p. 2.

Juvenal, *Sàtires*, 10, 81.

López-Picó, Josep M. *Cinc poemes*: *Saviesa; El meu fill i jo; Un dia; Futbol; A Nostra Dona de Montserrat*. Barcelona: Altés Imp., 1924, p. 63.

Madrenas, M. Dolors; Ribera, Joan M. «Carles Sindreu, prosista». A: *Carles Sindreu: Centenari 1900-2000*. Generalitat de Catalunya: Institució de les Lletres Catalanes, 2001, p. 31-51.

MOLAS, Joaquim. *Passió i mite de l'esport*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1986, p. 266.
PLA, Josep. *Josep M. Cruzet i la seva obra.* Barcelona: Selecta, 1964, p. 231.
PUJADAS, Xavier; SANTACANA, Carles. *Història il·lustrada de l'esport a Catalunya*. Vol. 1. Barcelona: Diputació de Barcelona: Columna, 1994, p. 219.
ROIG ROSICH, Josep M. *La dictadura de Primo de Rivera a Catalunya: Un assaig de repressió cultural.* Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1992, p. 684. (Biblioteca Abat Oliva; 107)
ROVIRA i VIRGILI, Antoni. «El futbol a casa nostra». *Revista de Catalunya*, núm. 28, (1926), p. 377-388.
SAGARRA, Josep Maria de. «Les ales líriques de l'esport». A: *Cicle de conferències organitzat per la Federació Catalana de Futbol Associació.* Barcelona: Federació Catalana de Futbol Associació, 1929?, p. 7-12.
— «La metamorfosi de l'esport». *Butlletí del FC Barcelona*, núm. 8 (1934), p. 132-133.
SANTACANA, Carles. *La Mancomunitat de Catalunya i la política esportiva*. Esplugues de Llobregat: Consell Català de l'Esport, 2004, p. 87. (Textos de Cultura i Esport; 1)
SINDREU i PONS, C. *Darrere el vidre (1915-1920). Radiacions i poemes (1920-1928)*. Barcelona, 1975, p. 206. (Llibres del Mall)
«Sis mesos després». *Xut*! [Barcelona], núm. 138 (1 juliol 1925), p. 1.
VENTALLÓ, Joaquim. *Los intelectuales castellanos y Cataluña: Tres fechas históricas, 1924, 1927* y *1930*. Barcelona: Galba, 1976, p. 142. (Documento; 11)
VILANOU, Conrad. «Imatges metropolitanes: Joan Crexells descriu un partit de futbol jugat a Londres per l'Arsenal (1924)». *Apunts, Educació Física i Esports*, núm. 74 (2003), p. 86-93.

# Nemesi Ponsati (1897-1980): un pedagog de l'esport

**Miquel Robert i Ferrer**

Universitat de Barcelona

## RESUM

En aquest article s'aborda la trajectòria, la personalitat i l'ideari esportiu de Nemesi Ponsati (1897-1980), que ha estat un dels prohoms de l'esport català del segle XX. Al llarg de la seva vida va saber combinar el treball professional com a farmacèutic amb una inequívoca vocació esportiva al Club Natació Barcelona, que el va portar a cultivar la natació i l'atletisme, bo i partint d'una concepció integral de l'ésser humà que es manifesta en la idea de l'atleta complet. A més de ser un dels pioners de l'esport català, Ponsati va excel·lir en el camp de la direcció de l'esport i, sobretot, en el terreny de la pedagogia esportiva. A grans trets, es pot concloure que Ponsati —bon amic de Pere Vergés— va assumir en l'àmbit de la pedagogia de l'esport els principis i postulats de la filosofia noucentista.

PARAULES CLAU: història de l'educació, història de l'esport, història de Catalunya, pedagogia esportiva, olimpisme.

## ABSTRACT

In this article the trajectory, personality and sportive ideology of Nemesi Ponsati, one of the leaders of the Catalan Sport in the 20th century (1897-1980), is outlined. During his life he was able to combine his professional career as a chemist with an unequivocal sportive vocation at the Club Natació Barcelona, that led him to cultivate swimming and athletics from an integral conception of the human being which it manifests itself in the idea of the complete athlete. On top of being one of the pioneers of the Catalan Sport, Ponsati excelled in the field of Sport Management and, most of all, in the field of the pedagogy of sport. In

short, we can conclude that Ponsati —a very good friend of Pere Vergés— assumed the principles and postulates of the *Noucentista* philosophy in the area of the pedagogy of sport.

## 1. Introducció

Pot ser que per a la gran majoria dels que llegeixin aquest article el nom del seu protagonista representi un autèntic desconegut; fins i tot això pot ser així per a aquells que coneguin la pedagogia catalana del segle XX. L'explicació d'aquest desconeixement seria perquè Nemesi Ponsati va escriure molt pocs articles, mai no va plasmar en paper el seu pensament pedagògic, sempre va ser el que s'anomena «un home d'acció» o, millor encara, «un home de pista». Ara bé, per molts dels que van practicar l'atletisme o la natació a casa nostra al llarg del segle XX, el seu nom és conegut amb tendresa, afecte i reconeixement. La seva manera d'entrenar o, més ben dit, d'iniciar els joves en el món de l'esport va representar una veritable alenada d'aire fresc a l'Espanya dels anys cinquanta i seixanta, encotillada per la dictadura franquista.

Per les seves mans van passar alguns dels millors atletes catalans dels anys seixanta, com Martí Perearnau, *recordman* i campió d'Espanya de salt d'alçada diverses vegades; Llorenç Cassi, el millor llançador de martell de l'estat espanyol durant aquelles dècades, o Hans Ruf, un dels més destacats perxistes de la història de l'atletisme català. També van ser deixebles seus alguns destacats ciutadans del nostre país —Ernest Lluch n'és una bona mostra—[1] que van tenir un paper decisiu en el procés de recuperació democràtica d'Espanya. Però tots ells, des de l'atleta amb diversos records i campionats fins al que lluitava pel punt que permetés guanyar una eliminatòria entre clubs, des del polític més entrevistat fins al ciutadà anònim, tots —absolutament tots— reconeixen que la influència del nostre protagonista en el seu procés educatiu va ser cabdal i que, al llarg dels anys, han vist com es convertia en una de les persones que més havia influït en la formació de la seva personalitat.

Nemesi Ponsati neix el 1897 i forma part de la generació d'homes i dones que han estat coneguts com a *forjadors de l'esport català*; conèixer la seva vida permet seguir l'evolució tant del procés d'introducció i institucionalització de l'esport al Principat com de l'evolució de l'ensenyament a la nostra ciutat i del paper que l'educació corporal ha tingut en aquest procés. Al llarg de la seva vida va estar en contacte amb els principals moviments culturals relacionats amb l'esport i l'edu-

1. Miquel Robert, «En homenatge a Ernest Lluch: humanisme i esport», *Temps d'Educació*, núm. 24 (2000), p. 319-331.

cació o bé en va formar part. Va compartir mestres amb els alumnes de l'Escola de Mestres de Joan Bardina, un dels principals focus de difusió de l'escola nova a casa nostra, però també va estar estretament relacionat amb el corrent higienista de principi de segle. Igualment, va participar com a directiu en els Jocs Olímpics de París, però potser el moviment amb què millor podríem identificar-lo va ser el del Noucentisme, el qual creiem que és un model representatiu en l'àmbit de l'esport. Finalment, podem afegir que indirectament va impulsar la restauració de l'estadi olímpic de Montjuïc, que marca un abans i un després en la història de l'esport en la Catalunya contemporània.

## 2. Context esportiu del seu temps

Durant el segle XIX les pràctiques corporals foren completament marginades de la vida social i acadèmica espanyola, sobretot a les grans ciutats, ja que fora de les zones urbanes es mantenen alguns jocs competitius com les *corregudes*, curses a peu que se celebraven a les festes majors i que gaudien de gran acceptació a diferents comarques catalanes, principalment a les lleidatanes. Però malgrat el poc pes que les pràctiques corporals van tenir durant la primera meitat del segle XIX és obligat citar algunes iniciatives individuals que si bé no van arribar a grans capes de la població sí que van començar a sembrar la llavor que germinà durant la segona meitat d'aquell mateix segle.

Podríem citar, entre d'altres, les iniciatives de Francisco de Amorós (1770-1848), impulsor de l'anomenada Escola Francesa, o les de Pablo Montesino (1791-1849), que des de l'Escola Normal de Madrid va intentar transmetre als seus alumnes un concepte d'educació on la part física tenia tanta importància com la intel·lectual. Aquest concepte de *educació integral* també és divulgat pels socialistes utòpics catalans, que en els plantejaments pedagògics defensen una educació dividida en quatre aspectes fonamentals: físic, intel·lectual, moral i cívic. Narcís Monturiol va ser un dels molts catalans que van defensar aquests conceptes que trencaven l'ortodòxia d'una ensenyança decantada vers posicions passives i erudites. Cap a finals del segle XIX, i principalment a principis del segle XX, Catalunya havia viscut algunes transformacions que van fer que reunís les condicions òptimes perquè l'esport s'hi arrelés amb força. En qualsevol cas, val a dir que les pràctiques físiques penetraran a Catalunya per diferents vies:

*a*) A través dels metges higienistes, cosa lògica si tenim en compte que durant el segle XIX un dels principals problemes de les ciutats modernes, i consegüentment de Barcelona, era les pèssimes condicions sanitàries de la majoria de la població i, especialment, les que patien els infants; els nivells de tuberculosi entre els joves

arribaven a cotes alarmants. Davant d'aquesta situació, tota una generació de metges preocupats pel seu entorn van divulgar les pràctiques físiques per tal de millorar la qualitat de vida dels seus conciutadans i, com veurem més endavant, van ser els principals impulsors de la gimnàstica a casa nostra. La figura més destacada d'aquest moviment és, sens dubte, el metge establert a Barcelona José de Letamendi (1828-1897). Aquest metge-filòsof concebia l'educació com la medicina, d'una manera unitària, tal com ho va plantejar el professor Sansvisens,[2] que va sintetitzar el seu pensament, que comportava la idea d'educació integral, des d'una perspectiva global, segons la qual l'educació física és indispensable per a l'educació moral, de la mateixa manera que la medicina del cos requereix la cura de l'ànima.

*b*) Una altra de les vies de penetració foren els estrangers —això és, la colònia estrangera establerta a casa nostra—; dins del marc de la profunda revolució industrial que estava vivint el nostre país a finals del segle XIX, els contactes amb l'estranger, principalment amb el nord d'Europa, es van multiplicar per mitjà del cos consular instal·lat a Barcelona, dels molts tècnics que hi van venir per col·laborar en aquest procés de transformació industrial, i dels fills de molts empresaris que es van desplaçar a diferents indrets d'Europa per ampliar els estudis i per adaptar-se a les constants transformacions de la indústria. Alguns dels més coneguts serien el cas del suís Hans Gamper, fundador del FC Barcelona; el del Sant Andreu FBC, format exclusivament per jugadors escocesos, o el de la Sociedad Alemana de Gimnasia a Barcelona, que tenia entre els seus objectius practicar la gimnàstica i «cuidar de las costumbres alemanas y del amor a la patria». No tan coneguts foren els germans Charlot —propietaris d'unes tintories a l'Eixample de Barcelona—, que van introduir a casa nostra la pràctica de la marxa atlètica. Sigui com sigui, tampoc no podem oblidar el nom de Gaspar Matas, que en retornar d'un estada d'estudis a Anglaterra va fundar el primer club de futbol català: el Palamós.

*c*) La tercera via serien els pedagogs noucentistes, que van anar creant un moviment que valorava positivament el treball corporal com una part fonamental de l'educació i que, per tant, destacava els valors educatius de l'esport. Joan Bardina, Artur Martorell o Alexandre Galí —entre molts altres educadors— van ser alguns dels pedagogs més destacats d'aquest moviment, que, d'acord amb els plantejaments de Josep Elias i Juncosa, van defensar la validesa de la pedagogia de l'esport.[3]

2. Alexandre SANVISENS MARFULL, «Conversión de la gimnástica griega al cristianismo según José de Letamendi», *Historia de la Educación*, núm. 14-15 (1995-1996), p. 101-124.

3. J. ELIAS I JUNCOSA, «Pedagogia sportiva», *Quaderns d'Estudi*, any II, vol. I, núm. 1 (1916), p. 41-47, i any II, vol. I, núm. 4 (1917), p. 307-313; «Per què fem esport?», *Quaderns d'Estudi*, any III, vol. II, núm. 1 (1918), p. 28-30, i any III, vol. II, núm. 2 (1918), p. 122-131. Aquests quatre articles s'han inclòs a Carles SANTACANA (ed.), *La Mancomunitat de Catalunya i la política esportiva*, Barcelona, Generalitat de Catalunya i Consell Català de l'Esport, 2004, col·l. «Textos de Cultura i Esport», núm. 1.

## 3. Infància i joventut

L'any 1897 va néixer a la ciutat de Barcelona Nemesi Ponsati i Solà, i va fer-ho al si d'una família que en aquells anys es podria catalogar com de classe mitjana treballadora. Era el petit de cinc germans i el seu pare regentava un forn al carrer del Carme. La seva vida escolar va transcórrer a l'Escola del Carme, que estava situada al carrer del mateix nom, on va destacar com a bon alumne. Ben aviat, tant Ponsati com la seva família es van adonar de la seva constitució més aviat dèbil, i per això va prendre la decisió d'assistir a classes de gimnàstica en un dels primers gimnasos que es van obrir a la ciutat, el Gimnàs Vila. Aquest centre era dirigit per Jaume Vila, un dels introductors de la gimnàstica sueca a casa nostra. Quan el nostre protagonista s'hi va apuntar el gimnàs es trobava al carrer d'en Xuclà, però l'any 1917 es va traslladar al número 87 del carrer de Pau Clarís, amb motiu de la gran acceptació que tenia.

S'ha de dir que al Gimnàs Vila, a part de les sessions de gimnàstica, es fomentava l'esport en tots els seus vessants. El 1898, Jaume Vila va participar en la primera cursa atlètica que es va celebrar a Barcelona amb un caràcter netament esportiu. Aquesta cursa va sortir de davant del Gimnàs Tolosa, on aleshores treballava Jaume Vila. A més, ja com a director del seu propi gimnàs, va participar en la fundació del Català Sport Club, un dels equips pioners del futbol i que, el 1904, es va fusionar amb l'Espanyol de Barcelona, en què Jaume Vila passà a ocupar la presidència efectiva i, posteriorment, l'honorària. De fet, Joan Gamper va anar a veure'l amb la intenció que l'ajudés a crear un club de futbol ben estructurat, però Jaume Vila va refusar la proposta ja que rebutjava aquesta pràctica excessivament reglamentada. Al seu parer, el futbol era un complement de la formació integral que es donava amb la gimnàstica; a més, el Català Sport Club va seguir la política de no acceptar estrangers entre els seus socis, tot i que alguns dels que hi van col·laborar van ser nomenats socis honoraris.

Però per si no n'hi hagués prou i per tal de justificar l'impuls esportiu que aquest gimnàs va representar per a la ciutat de Barcelona, cada diumenge s'organitzaven festivals atlètics i gimnàstics al parc de la Ciutadella. En aquest ambient extraordinari, Nemesi Ponsati va entrar en contacte amb el món de l'esport i l'educació física i s'hi va mantenir fidel fins al final de la seva vida; i no tan sols ell, sinó que, en molts casos, quan un dels seus joves deixebles tenia una constitució no gaire robusta, feia els passos pertinents perquè combinés la gimnàstica amb els entrenaments atlètics.

Al Gimnàs Vila, però, també hi anaven als alumnes de l'Escola de Mestres de Joan Bardina, que com és sabut va tenir un paper clau en la introducció i arrelament dels principis de l'escola nova a casa nostra. Així, doncs, els alumnes d'a-

quella innovadora Escola de Mestres també acudien al Gimnàs Vila a rebre classes d'educació física. Convé tenir molt present aquest fet —ni que sigui a tall d'exemple— per remarcar la importància que l'educació física tenia en aquella incipient Escola Mestres que malauradament no va reeixir. No podem oblidar que Joan Bardina va posar al seu costat com a professor un jove Alexandre Galí i que, en condició d'alumnes, van assistir-hi alguns dels pedagogs més destacats del moviment de renovació pedagògica com Artur Martorell, Miquel Fornaguera o Joan Batllori.[4] Indubtablement tots aquests joves van anar adquirint un concepte de l'activitat física que després van traslladar als diferents projectes pedagògics que més endavant iniciarien a diferents indrets de Catalunya. I sens dubte Nemesi Ponsati també va adquirir alguns dels avançats procediments pedagògics que allí s'utilitzaven. A les memòries de l'Escola de Mestres Joan Bardina fa referència a la importància que donaven a l'exercici físic de la manera següent: «Som la única Normal d'Espanya en que les nòyes alumnes de mèstra fan gimnássia; la única en que'ls nòys alumnes la fassin realment, y no solsament' en un paper que firma a la fi del furs un professor, per òbra y grácia de 10 pessètes. Nosaltres-no obligats per la lley-tenim per la gimnássia un entussiasme gròs, una fe viva. Y la fan els nòstres alumnes amb una tan extraordinária afició, que gent vulgar tatxaria d'imprudenta.»[5]

Paral·lelament a aquests primers contactes de Nemesi Ponsati amb el món de l'esport, un altre fet de caràcter esportiu s'estava desenvolupant a la Ciutat Comtal: la fundació del Club de Natació Barcelona (CNB). Bernat Picornell, que havia viscut la seva infantesa a França, va tornar a Catalunya i va intentar continuar aquí les seves activitats natatòries, però es va trobar que a Barcelona no hi havia cap institució que agrupés les persones amb aquests tipus d'afeccions. És per això que el 1907 creà el CNB, a la platja de la Barceloneta, prop de l'escullera.[6] El nou club va fer l'acte fundacional al Gimnàs Solé del carrer del Carme de Montjuïc, i la majoria dels socis fundadors ja havien tingut algun contacte amb el món de l'esport; uns quants assistien amb assiduïtat al gimnàs de Jaume Vila; el mateix Vila va col·laborar en l'inici de l'entitat cenebista.

Durant els primers anys, predominava al Club de l'Escullera un ambient marcadament higienista, aspecte ben lògic si tenim en compte que el nivell de salut de la infància i la joventut catalana era esfereïdor. Encara que una mica posterior en el temps, pot servir per confirmar aquesta afirmació l'estudi que, per encàrrec

4. Alexandre Galí va dirigir (1910-1913) l'Escola Vallparadís de Terrassa, on es va introduir el bàsquet com a pràctica escolar. La tesi, que confirma la introducció del bàsquet per via col·legial a Catalunya, ha estat demostrada per Lluís Puyalto i Vicenç Navarro.

5. Joan Bardina, *Memòria del curs 1907-1908*, p. 14.

6. Antoni BUJ, «75 anys del Club Natació Barcelona. Esport, política i societat», *L'Avenç*, núm. 57 (febrer 1983), p. 24-31.

de l'Ajuntament de Barcelona, va desenvolupar el doctor Sayés l'any 1921. En aquest estudi, realitzat a partir d'una mostra de 117 alumnes de les escoles municipals, es donaven els resultats següents: només es podien considerar sans 9 nens, xifra que representava un 11 % de la població. La resta es trobaven en condicions sanitàries precàries: 71 casos de malalties lligades a processos tuberculosos, que representaven el 61 % del total; 32 casos d'estats constitucionals anormals, el 26 %, i 5 casos d'altres infeccions, el 2 %.[7]

Com corresponia a aquest esperit higienista de què parlem, el CNB va organitzar el juliol del 1910 el primer curset de natació infantil per a nens de les escoles catalanes dels districtes II i V en col·laboració amb l'Ajuntament de Barcelona, i poc després es va intentar guanyar els metges de la ciutat mitjançant una consulta sobre els efectes benèfics dels banys de mar. L'any 1916 el club ja tenia quasi cinc-cents socis, dels quals prop de cinquanta eren metges. Així doncs, no és gens estrany que aquell mateix any, quan Nemesi Ponsati ja estava estudiant farmàcia, fortament influenciat per aquell esperit higienista del club i l'ambient esportiu del Gimnàs Vila, decidís fer-se soci del Natació, la segona entitat esportiva a què Ponsati va restar fidel tota la seva vida. Durant aquell temps practicava l'esport de manera regular i, seguint el model de l'*sportman* anglès imperant en aquells moments, ho feia en diferents modalitats. Precisament, i responent a aquest concepte —d'altra banda, tan allunyat de la superespecialització que avui dia impera en l'esport d'alt nivell—, el CNB va crear l'any 1918 el trofeu de l'atleta complet, que consistia a combinar proves de natació i atletisme, de manera que es calculaven els resultats en punts d'una manera similar a l'actual decatló.[8]

Justament, a finals de la segona dècada del segle XX, Nemesi Ponsati ja havia finalitzat el batxillerat i, malgrat que en privat havia confessat en alguna ocasió el seu interès per estudiar magisteri, va seguir les recomanacions del seu pare i

7. Jaume Bantula, *Passat i present de l'educació física a Barcelona*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1997, p. 85.

8. Aquesta competició de l'atleta complet va ser organitzada durant les dues primeres edicions —anys 1918 i 1920— pel CNB, per bé que la tercera convocatòria fou responsabilitat de la Unió Catalana de Federacions Esportives. Posteriorment aquesta competició que combinava l'atletisme amb la natació desaparegué, però fou gràcies als bons oficis de Nemesi Ponsati que es va tornar a recuperar l'any 1943 i es va celebrar de manera continuada durant molts anys. D'alguna manera aquesta prova volia superar els estralls de l'especialització esportiva, aspecte que ja havia denunciat Josep Elias i Juncosa l'any 1918: «Però en la pràctica dels esports cal fugir de l'especialització, per evitar el perill de desequilibri, sempre perniciós i procurar la pràctica simultània de dos o tres per fer treballar les diferents parts del nostre cos, obtenint així el resultat ideal que perseguim, d'un desenrotllament racional dels muscles principals del nostre organisme» (Josep Elias i Juncosa, «Per què fem esport?», a Carles Santacana [ed.], *La Mancomunitat de Catalunya i la política esportiva*, Barcelona, Generalitat de Catalunya i Consell Català de l'Esport, 2004, p. 37).

va ingressar a la Facultat de Farmàcia.[9] Durant aquella època estudiantil —en concret l'any 1920— es va produir un altre fet de gran transcendència en la carrera esportiva de Ponsati. El CNB va contractar els serveis de l'entrenador suec Berglund per preparar els nedadors i els jugadors de waterpolo de l'entitat. Aquest entrenador, que com a bon nòrdic era també molt entès en atletisme, utilitzava freqüentment tècniques que podríem qualificar d'atlètiques en la preparació, i gràcies a ell també es va organitzar en el club la primera Secció d'Atletisme. L'activitat de la nova secció es va perllongar fins a l'any 1923, quan una junta massa puritana va creure que l'atletisme potser restaria adeptes a la natació i va decidir suspendre-la. Però l'empremta d'aquest entrenador extraordinari ja havia arrelat i al cap dels anys Nemesi Ponsati s'encarregaria que l'atletisme fos un esport fonamental en la història del CNB.

Així, doncs, l'any 1922 —data de la creació de l'Escola del Mar a la Barceloneta, que fou dirigida per Pere Vergés— va marcar un punt d'inflexió en la vida de Ponsati. D'una banda, va obtenir el millor resultat de la seva carrera esportiva: va aconseguir proclamar-se campió de la segona categoria catalana de waterpolo, formant equip amb Ferran, Boniquet, Lluís Esteve, Josep M. Puig, Fàbregas, Amigó i Pere Jordi. D'altra banda, però, també durant aquest any, el delicat estat de la seva vista va fer que de mica en mica anés abandonant l'esport de competició i que, per compensar-ho, comencés a assumir responsabilitats com a directiu.

Durant aquests anys de pràctica esportiva al CNB va establir amistat amb el que seria un dels pedagogs catalans més destacats del segle XX. Ens referim a Pere Vergés, que havia assistit a l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia —oberta a Barcelona l'any 1901—, on va descobrir l'ensenyament laic, la coeducació i les tècniques de l'escola activa que caracteritzaven aquell centre. Als tretze anys, Vergés —que amb el pas dels anys donaria un tremp especial a l'Escola del Mar— va guanyar una beca de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana per iniciar els estudis de magisteri; més endavant seria deixeble de Pompeu Fabra, Joan Crexells i Eladi Homs, entre d'altres. Però, tal com ell afirmava, caldria destacar la seva participació en un seminari a la Universitat de Barcelona impartit per Eugeni d'Ors. Ho descriu així: «El mes d'abril de 1917 vaig passar per primera vegada el llindar del Seminari de Filosofia, per inaugurar com a deixeble el curs privadíssim que d'Ors hi donava. Fou aquell un dels tres passos essencialíssims de la meva vida, el que havia de transcendir de manera definitiva en la maduresa de la meva cultura, l'ar-

9. Entre la seva documentació personal s'ha trobat un rebut de l'Associació Catalana d'Estudiants, entitat organitzadora dels primers campionats escolars de Catalunya celebrats l'any 1921, segons el qual Nemesi Ponsati va satisfer en la seva condició d'alumne de la Facultat de Farmàcia la quantitat d'una pesseta per drets d'inscripció a la prova dels 400 metres de natació.

relament a la meva professió, i consolidar el caire del meu esdevenidor.»[10] En aquell moment, tal com afirma el professor González-Agàpito, Eugeni d'Ors, com a màxim definidor del Noucentisme, esmerçava esforços en la creació d'una *Kulturkampf* catalana que perseguia la vertebració d'una Catalunya moderna afaiçonada a partir de la pedagogia. En realitat, José Luis Aranguren —deixeble d'Eugeni d'Ors— ja va deixar palès que tota l'acció i la política orsianes eren, en última instància, iniciatives pedagògiques.

Si Pere Vergés és considerat un dels màxims exponents de la pedagogia noucentista, en valorar las seva amistat amb Nemesi Ponsati detectem una coincidència d'ideals i plantejaments. En efecte, hi ha en ambdós personatges una manera molt similar d'entendre la vida i la funció pedagògica de l'esport, de manera que no creiem equivocar-nos si considerem Ponsati com un noucentista fermament implicat en l'educació i, més concretament, en la pedagogia esportiva. Resumint el pensament pedagògic del Noucentisme, el podríem concretar en l'afirmació d'Ors: «L'home és un ésser que treballa i juga.» Que treballa segons les lleis tecnocientífiques, i que juga utilitzant forces sobreres i inservibles; per mitjà de l'educació s'obtindrà la feina ben feta i el seny, o la paraula adaptada del francès *sagesse*, que en aquest cas podríem traduir com a «raó viva». No és estrany, doncs, que, amb aquests plantejaments, l'educació física en general i l'esport en particular tinguessin un paper primordial en tots els processos educatius iniciats pels pedagogs del Noucentisme. Fet i fet, els noucentistes sentien una forta admiració per la figura del *gentleman* com a representació de l'home culte civilitzat i esportista, i per tot allò que fes referència a la cultura hel·lènica, símbol d'una societat culta, democràtica i esportiva. Sens dubte, l'adopció de l'esport per part dels noucentistes i l'ús que en van fer com a mitjà educatiu van afavorir extraordinàriament el profund arrelament de l'esport en la societat catalana. Ras i curt: Nemesi Ponsati va seguir aquests principis durant tots els anys que va dedicar-se a l'ensenyança de l'esport.

## 4. Anys de dirigent esportiu

Un cop retirat de la competició esportiva, va començar una frenètica activitat com a directiu de l'esport —primer de la natació, després de l'atletisme—, un vessant de la seva vida que ja no va abandonar mai més. De fet, i al llarg de la seva vida, va compaginar la seva professió de farmacèutic amb la de dirigent espor-

10. Robert Saladrigas, *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya: Converses amb Pere Vergés*, Barcelona, Edicions 62, 1973, p. 120.

tiu. Es pot dir que la seva principal vocació fou l'esportiva i que, a estones perdudes, exercia la seva professió de farmacèutic.[11] Entre les múltiples actuacions com a dirigent podríem citar la seva participació en la creació de la Confederació Esportiva de Catalunya, una de les diferents entitats que van ser determinants en la instauració de l'esport al Principat. Aquell mateix any (1922) va ocupar la presidència de la Federació Catalana de Natació i va col·laborar en la candidatura olímpica que Barcelona va presentar per als Jocs Olímpics de 1924, candidatura que com és sabut no va aconseguir la nominació definitiva, en part per la oposició oberta del Comitè Olímpic Espanyol, en part per l'interès que el mateix baró de Coubertin tenia que se celebressin a París. El fet és que Ponsati va viatjar a París com a part de la Delegació Espanyola i aquest contacte amb el món olímpic el va convertir en un adepte de l'olimpisme, fins al punt que el 10 d'agost de 1931 el Comitè Olímpic Espanyol —llavors amb seu a Barcelona— el va nomenar, a proposta de la Federació Espanyola de Natació, vocal conseller. No hi ha dubte que aquesta vocació olímpica, gestada durant el període d'entreguerres, va desenvolupar la dimensió pedagògica del nostre personatge, de manera que es pot establir més d'una similitud entre els seus ideals i els principis defensats per Pierre de Coubertin a la seva *Pédagogie sportive* (1919), i, per extensió, amb els postulats pedagògics de Josep Elies i Juncosa, amb qui va arribar a establir una bona amistat. També, i durant prop de vint anys, va ser primer vicepresident i, després de la Guerra Civil, president del Natació Barcelona i, una mica més tard, president de la Federació Catalana d'Atletisme (FCA), càrrec que va ocupar durant el període 1949-1953.

Però potser més que els càrrecs que va ocupar seria interessant destacar la filosofia que va defensar des dels diferents llocs de responsabilitat que va anar ocupant. En aquest sentit, destaquem els àmbits d'actuació següents:

— La seva aportació, viscuda de manera activa, al procés d'institucionalització de l'esport a Catalunya. S'ha de dir que la seva concepció de l'esport estava estretament lligada a un concepte d'esport institucionalitzat, alhora que la seva vivència esportiva sempre es va moure dins dels paràmetres de l'esport oficial de com-

11. La vida de Nemesi Ponsati va transcórrer al bell mig de Barcelona, sempre molt a prop del centre de la ciutat i, més concretament, del barri de la catedral. La seva farmàcia estava situada a la plaça Nova, emplaçament que no es trobava lluny del seu domicili, al carrer Pintor Fortuny. Molt a prop seu vivien alguns dels que podríem considerar els seus millors amics. Al carrer del Cardenal Cassanyes hi vivia Joan Granados, fill del compositor Enric Granados. Quan el compositor i la seva esposa van morir tràgicament en el naufragi del vaixell Exeter (1916), el seu fill va tenir un gran interès a aprendre a nedar, afany que el dugué a ser un gran practicant de la natació; posteriorment, es convertí en un dels entrenadors d'aquest esport més reconeguts de tot l'estat. Val a dir que, després de casar-se amb la també nedadora Maria Aumacelles, Granados es va traslladar a viure a Madrid, on fou un actiu promotor de la natació.

petició, encara que va intentar que aquest esport mantingués el que ell considerava com a valors formatius de la persona.

— La creació d'una nova infrastructura política, cultural, esportiva i educativa, que informà tota una generació d'una nova consciència civil, nacional i de llibertat, que, des d'una nova perspectiva ideològica com la del Noucentisme, emprenia amb el mateix entusiasme i la mateixa transcendència les tasques professionals, educatives i esportives.

— La seva visió avançada del fenomen esportiu, que el va portar a ser precursor al nostre país en moltes de les iniciatives que bé directament bé per mitjà de la junta directiva del CNB va impulsar; d'entre totes aquestes activitats en podríem destacar les següents: la política d'aplicar *quotes reduïdes* per als esportistes joves, política que posteriorment han imitat clubs, federacions i entitats governamentals amb les beques esportives; *les colònies escolars*, que si bé no van ser un projecte seu, sí que les va saber adaptar a l'atletisme, i els seus cursets d'estiu, que van ser un projecte copiat amb posterioritat per la majoria d'entitats que s'han dedicat a divulgar l'esport entre la població en edat escolar. És força interessant comprovar aquí les similituds entre els seus cursets d'estiu a l'estadi i les colònies de mar que dirigia el seu amic Pere Vergés. Si en les colònies els nens tenien la responsabilitat de codirigir a la manera d'una petita república d'infants, als cursets de Nemesi Ponsati eren atletes una mica més grans (no gaire més) els que dirigien els nous vailets. La proposta de crear una *ciutat esportiva* al Baix Llobregat i la de construir una *piscina al centre de la ciutat* representaven la combinació que sempre va somiar entre l'esport d'alta competició i l'esport de lleure que vol universalitzar la pràctica esportiva.[12] Es pot afegir que, en els moments en què aquestes propostes van ser presentades, conjuminar aquestes dues facetes de l'esport era molt més fàcil que en els nostres dies, en què l'esport d'alta competició està terriblement allunyat de l'esport de lleure. Així mateix, mereix una menció especial una iniciativa en la qual també va ser pioner: la creació l'any 1963 de l'equip femení de la secció d'atletisme del CNB. Si tenim en compte que l'atletisme femení havia estat prohibit fins al 1960, hom es pot adonar del seu tarannà emprenedor i avançat.

L'últim aspecte que cal esmentar és la seva posició davant els canvis polítics que va anar vivint al llarg de la seva vida. Sempre va mantenir-se bastant allunyat de la militància política. Durant el franquisme va optar per una actitud possibi-

12. Des de la junta directiva del CNB Nemesi Ponsati va promoure, a la primavera de 1933, el projecte *Ciutat del repòs*, que plantejava la possibilitat d'adquirir una gran extensió de terrenys, entre el Prat del Llobregat i Castelldefels, per construir-hi un complex esportiu i un centre de vacances, amb la intenció d'ampliar els serveis que el club oferia a la Barceloneta. Durant els primers dies del mes de juliol de 1936 el club —a iniciativa de Ponsati— va fer una opció de compra d'un terreny de deu mil pams situat a l'illa de l'Eixample formada pels carrers Llúria, Rosselló, Bruc i Còrsega.

lista, fins al punt que no dubtava a trucar a qualsevol porta si amb això aconseguia un trofeu o una ajuda per als seus atletes o per al seu club. Però també s'ha de reconèixer que sempre va mantenir una actitud de defensa dels valors humanistes i catalanistes, actitud reconeguda per tots els seus deixebles, fins i tot per aquells que amb posterioritat han militat en partits d'esquerres, i que tampoc no va dubtar a enfrontar-se amb les autoritats franquistes quan es tractava de defensar la coherència dels seus projectes, cosa que es va fer palesa amb els conflictes que va tenir per tirar endavant un dels projectes més interessants de la seva vida: la creació i posada en funcionament de l'Escola Garbí.[13]

## 5. El vessant pedagògic

Cap a mitjan anys quaranta, quan Nemesi Ponsati va considerar que el Club Natació Barcelona ja havia aconseguit superar l'etapa més crítica de la seva història, va anar apartant-se dels seus càrrecs directius i va lliurar-se a una extraordinària i fecunda tasca de divulgació de l'esport, on, naturalment, va aplicar tots els valors del Noucentisme, dels quals s'havia anat impregnant durant la joventut. Cal reconèixer públicament i destacar que aquesta tasca va donar uns fruits esportius extraordinaris. Ja a l'octubre de 1935 —quan era vicepresident de la Junta Directiva del CNB— va presentar una proposta que fou aprovada a l'assemblea del club perquè es condicionés una pista a la platja a fi de poder-hi practicar *sprints*, salts i llançament. Amb el pas del temps, i sobretot després de la Guerra Civil, la secció d'atletisme (esport al qual, a partir d'aquells moments, va dedicar tots els seus esforços) del Club de Natació Barcelona va convertir-se en el primer club d'Espanya durant prop de dues dècades. Per tant, en aquest apartat intentaré explicar la visió de l'esport que va transmetre a tots els seus deixebles i la petjada inesborrable que el seu humanisme va deixar en tots ells.

Com a bon noucentista, estava convençut que l'esport i els seus valors educatius (ordre, voluntat, sacrifici i tot el que representa el *fair-play*) eren un mitjà extraordinari per formar la joventut i per establir les bases d'una societat més justa i lliure. En conseqüència, i com hem insinuat abans, estava en contra radicalment de la professionalització dels esportistes, ja que a partir del moment en què un jove començava a córrer o a saltar per diners, l'esport es convertia en un fi i, per tant, perdia el sentit de joc i de mitjà educatiu que dóna a la pràctica esportiva

13. Segons comenta la seva neboda Carme Ponsati, durant els primers anys de funcionament d'aquest centre, situat al límit entre Barcelona i Esplugues de Llobregat, Pere Vergés fou l'encarregat de la part acadèmica i Nemesi Ponsati de la part esportiva.

un valor intrínsec. Per aquest motiu, es preocupava extraordinàriament de l'educació dels joves que passaven per les seves mans. Així, no és estrany que, com explica Llorenç Cassi,[14] a part d'entrenar-lo atlèticament, Ponsati es preocupés de completar la seva formació, de manera que els dissabtes i els diumenges el feia anar a casa seva per tal d'aprendre a escriure a màquina o l'enviava amb una professora particular perquè li ensenyés francès.

Pràcticament tots els seus atletes expliquen el mateix. Així, Romà Cuyàs[15] comenta que, a part d'orientar-lo en els seus estudis, Ponsati va facilitar-li la primera feina per tal que es pogués pagar els estudis; o que ell i uns altres joves deixebles pujaven cada matí en taxi a l'estadi de Montjuïc. A les set en punt, quan obrien les portes de ferro del vell estadi, el senyor Ponsati ja els esperava. Ell posava un duro per pagar la carrera del taxi i entre tots els que hi pujaven, la diferència. Aquest concepte de facilitar al màxim l'accés a l'esport, però amb un petit cost per a l'usuari, és una política que posteriorment han seguit la majoria d'institucions que volien fer un esport per a tothom, ja que també s'ha comprovat que el que no costa absolutament res acostuma a no valorar-se.

El maig de 1975, Joan Bonet, un col·laborador i amic de Ponsati, va publicar un article en la revista *Natació* en el qual intenta resumir la seva filosofia pedagògica. Explica el valor formatiu de l'esport i també destaca que l'home estudiós necessita l'exercici físic com a sedant al treball de la seva ment. També es fa ressò del fet que, cada cop més, les escoles van incorporant l'esport en els seus programes de treball. Però aquesta tasca es veu frenada, segons ell, per una manca quasi absoluta d'especialistes convenientment preparats. Si bé creu que en el futur la societat s'encarregarà de preparar aquests professionals, manifesta que durant molts anys el senyor Ponsati va ser un veritable pioner en aquest camp. Igualment esmenta que, en els cursets d'estiu que organitzaven, es creava un ambient entre atletes, monitors, pares i directius que afavoria la tasca educativa de l'esport. També fa referència al projecte de crear un centre d'ensenyament pilot especialment

14. Llorenç Cassi, un dels millors llançadors de l'atletisme català i entrenador responsable dels llançaments de les federacions catalana i espanyola actualment.

15. Romà Cuyàs, atleta en la seva joventut del CNB i secretari d'Estat per a l'esport a Madrid (1982-1987), així ho expressava en unes recents declaracions a *La Vanguardia* (11 d'abril de 2004): «Ponsati nos inculcó su filosofía deportiva: él formaba hombres, no marcas.» Una opinió similar havia exposat Francesc Castelló des de les pàgines d'*El Mundo Deportivo* (20 d'abril de 1980) en ocasió del seu traspàs: «Ponsati ha hecho algo muy importante, ha sabido conjugar la faceta del pedagogo y del deportista. Le preocupaba tanto el hombre y la mujer de grandes condiciones, como el sencillo practicante que nunca podría alcanzar marcas de relieve. Para él lo importante fue el ser humano, y por ello no desanimó a nadie, antes al contrario les estimuló en la lucha con el cronómetro y el metro, seguro que así aprendían a superarse en el cotidiano combate de la vida.»

dirigit als joves esportistes; una vegada més, i malgrat que aquest projecte no va anar endavant, es pot veure com Ponsati s'avançava amb les seves propostes al seu temps. En un punt d'aquest article Joan Bonet diu: «Això, a part de totes les competicions que organitzava durant l'any. Els directors dels col·legis confiaven en ell i la joventut es veia completament atreta pel dinamisme desbordant de la seva personalitat: un caràcter especialment dotat per a l'ensenyament, sense el més mínim mal gest i la paraula justa per aconsellar els nens i els familiars.»[16]

Al seu redós van sortir una munió d'atletes que van donar dies de satisfacció al club, i més que al club a ell mateix, que veia que la seva dedicació era compresa per aquella joventut que al voltant seu es formava físicament i que era espiritualment sana. Tots els seus deixebles coincideixen a descriure el seu extraordinari entusiasme per afavorir la pràctica esportiva i també la formació humana i professional. Així, i malgrat que ja no era un home jove, als estius no dubtava d'anar a les platges del Garraf per tal de trencar la monotonia dels entrenaments a la pista; o d'organitzar brigades de joves treballadors que es dedicaven a fabricar taps de cera per als nedadors; o de passar tardes senceres dels diumenges preparant rànquings que després facilitaven enormement la confecció dels diferents equips que havien de defensar el club. Jordi Pedró, un dels seus exatletes, explica com el dia abans del seu primer desplaçament amb el Natació Ponsati va citar-lo a la plaça Urquinaona. Es va sorprendre que a l'hora indicada el mateix Ponsati s'hi presentés, ja que tan sols era un atleta de categoria infantil i en aquells moments tampoc no podia considerar-se'l com una figura, però el senyor Ponsati va voler lliurar-li personalment el xandall de l'entitat i indicar-li la responsabilitat que això suposava i com havia de comportar-se èticament i esportivament.

Ponsati considerava que tots els esportistes tenien l'obligació de donar exemple d'un comportament impecable tant dins de la pista atlètica com a fora, però aquesta responsabilitat era especialment important en el cas dels esportistes d'elit, perquè representaven un model per als joves i els infants. Així, un dia estava entrenant amb els seus atletes al vell estadi de Montjuïc, on també van anar-hi els jugadors del FC Barcelona, per tal de fer el seu entrenament, ja que sembla que a l'estadi del Barça hi havia algun problema amb la gespa. Durant aquella sessió una pilota de les que feien servir va anar a fora del camp i quan un jove va intentar tornar-la va fer-ho malament, cosa que va comportar una lleugera pèrdua de temps. Llavors Ramallets —porter internacional i una autèntica figura d'abast mundial— va recriminar grollerament al vailet la seva poca habilitat i destresa. Ponsati no va dubtar a enfrontar-s'hi i fer-li una reflexió sobre la seva responsabilitat com a mirall de molts joves afeccionats al futbol.

16. J. Bonet, *Revista Natació* (maig 1975). [Butlletí del Club]

El 30 de juliol de 1961, Nemesi Ponsati clausurava un curset d'iniciació a la natació i aprofitava l'acte per recordar als cursetistes que la pràctica de l'esport sense uns principis ètics no tenia cap valor; les seves paraules van ser les següents:

> Benvolguts cursetistes:
>
> Heu conviscut durant mes i mig a la nostra piscina i en l'ambient esportiu del nostre Club de Natació Barcelona.
>
> Nosaltres desitjaríem que la llavor que heu rebut germinés i fructifiqués en els vostres cors, i que si el dia de demà practiqueu l'esport de la natació, ho feu d'acord amb les directrius que us hem inculcat, i recordant en tot moment que l'esport és només un mitjà per la millora de la salut física i moral i no un fi material ni un lloc on hi tenen cabuda les passions i l'egoisme.
>
> També vull dirigir-me als vostres pares per a felicitar-los per haver-vos portat aquí a aprendre aquestes lliçons pràctiques de natació i manifestar tanmateix el nostre desig que un exemple tan bell sigui imitat per molts altres pares, és a dir, per tots els que es preocupen del benestar material i espiritual dels seus fills.
>
> Finalment, felicitar-vos de tot cor a vosaltres sense excepció, i dir-vos que aquí, al Club de Natació Barcelona, sempre tindrem per a vosaltres els braços oberts per a rebre-us i seguir inculcant-vos les ensenyances que us han fet arribar durant el curset.

El 1975, en una entrevista que va fer-li la revista del Club Natació, donava les línies generals de la seva filosofia, que es pot resumir en els postulats següents:

— No ha de fer-se esport com a finalitat, sinó com a millorament físic, per tal de facilitar la millora tant de l'estat físic com de l'intel·lectual de les generacions futures.

— L'ensenyament de l'esport ha de fer-se anant d'allò general a allò específic; per tant, en el cas de l'atletisme s'havien d'ensenyar totes les proves als nois i noies que començaven i deixar per a més tard l'especialització, que més endavant ja arribaria segons les condicions del vailet.

— És fonamental la pràctica de l'educació física («cultura física», en deia ell) des de petits, perquè el cos s'està formant i és quan se'n treu el profit màxim.

— I, finalment, totes les escoles haurien de tenir un professor d'educació física. Per tant, és fonamental la correcta formació d'especialistes en aquesta matèria.

## 6. Els darrers anys

Nemesi Posanti —el senyor Ponsati, per a tothom— continuà pujant a l'estadi de Montjuïc pràcticament fins poc abans de la seva mort. Durant els darrers

anys de la seva vida, en què a causa de la seva malaltia restava temporades sense sortir de casa seva, eren freqüents les visites de personalitats del món de l'esport. Si bé Nemesi Ponsati s'havia mantingut sempre al marge de les activitats i de grups polítics, llavors va rebre la visita de diverses persones amb responsabilitat política. Altrament, des del seu domicili particular portà a terme una darrera activitat que demostrava altra volta la seva clarividència. Així, promogué una campanya per remodelar l'estadi de Montjuïc, parlant amb totes les institucions i personalitats que podien influir-hi; tan decidida era la seva postura que encarregà, de la seva butxaca, un estudi arquitectònic sobre una possible restauració.

Aquest projecte va ser dut a terme per Tamaro Tagarro, professor de l'Escola d'Arquitectura de Barcelona. En aquell moment el seu projecte no es tingué en compte, atès que l'opinió majoritària de l'Ajuntament de Barcelona i de les altres institucions del país era que calia enderrocar-se ja que el grau de degradació era molt alt. Però quan, anys després i amb vista a l'organització dels Jocs Olímpics de 1992, es va decidir la renovació de l'estadi, moltes persones recordaren Nemesi Ponsati, que, una vegada més, s'havia anticipat al seu temps, bo i donant una última lliçó d'amor a l'esport i a la seva ciutat. Després d'una llarga malaltia, Nemesi Ponsati i Solà va morir al seu domicili particular al barri gòtic de Barcelona la nit del divendres 18 d'abril de 1980. Així va finir un ciutadà honrat de Barcelona —un senyor de Barcelona, per dir-ho a la manera de Josep Pla— que sempre va considerar que el comportament d'un atleta —i per tant, de qualsevol esportista— implica també ser un bon ciutadà, perquè d'acord amb el model de la Grècia clàssica convé conjuminar l'esport amb el civisme.

## 7. Reflexió final

Segurament Nemesi Ponsati no va tenir mai voluntat de pedagog, tal com entenem avui dia aquest terme. De totes maneres, el seu quefer pel que fa a l'atletisme, la natació i el món de l'esport en general ens permet una aproximació més discursiva per explicar i potser recuperar algunes de les seves aportacions que no dubtem a qualificar de pedagògiques. Podem afegir que Ponsati no és un teòric de la pedagogia, ni de l'educació física, ni tan sols de l'esport. La seva tasca sorgeix de l'experiència, d'un itinerari personal i professional coherent, d'una mirada que aprofundeix, per donar-hi sentit, en unes pràctiques esportives que són molt més que pràctiques corporals, són pràctiques humanitzadores.

Quan ens apropem a l'educació física amb ulls pedagògics ens adonem que, sobretot actualment, però també en altres èpoques, ha estat en gran part «segrestada» per les tècniques, i la ciència, en els millors casos; i això que en gran part és

positiu té també un vessant negatiu que sovint oblidem: les tècniques i la ciència redueixen la persona, l'atleta, a un mer objecte del qual ens cal controlar totes les variables numèricament; de fet, s'actua *sobre* la persona, no *amb* ella. En canvi, la tasca esportiva que va fer Nemesi Ponsati va ser una proposta d'educació integral, en la qual a partir del treball amb el cos es treballa *amb* el subjecte considerat globalment.

Més enllà de la pràctica esportiva, el senyor Ponsati establia un *compromís amb l'altre*, un compromís en les relacions quotidianes. L'*altre* no és un mer atleta, un cos a ensinistrar. L'altre és vist i tractat en totes les seves dimensions i experiències. Nemesi Ponsati es preocupava dels aspectes *socials, morals, cívics* i *intel·lectuals* dels atletes que entrenava. El nostre autor entenia que per als atletes era important el treball, perquè els permetia continuar entrenant-se i també per l'aspecte formatiu que tenia: la disciplina i la responsabilitat, tan bàsiques per a l'atletisme i per a la vida. Ell mateix s'ocupava de buscar feina per als adolescents que entrenava; aquest és el cas de molts joves que passaven tardes senceres a la seva farmàcia fabricant els famosos taps de cera per a les orelles dels nedadors.

Pel que fa als aspectes ètics, Ponsati, des de la solidaritat amb l'altre, i per mitjà del seu exemple, transmetia la importància de la dignitat, del respecte i de la justícia. Aquest aspecte es reflecteix en l'anècdota que hem comentat en aquest capítol: com va renyar públicament tota una estrella del futbol perquè la seva actitud i el seu vocabulari no eren adients i molt menys educatius per als joves que l'admiraven. En l'aspecte cívic, com ja hem apuntat, Nemesi Ponsati havia begut del Noucentisme i, fonamentalment, és aquesta visió la que encomana als seus atletes: el sentit de la ciutadania, de la cultura, també de l'amor a la terra. Dit amb altres paraules: Ponsati volia atletes que fossin ciutadans cultes i responsables que amb el seu capteniment i esforç permetessin el progrés del país.

Pel senyor Ponsati —així fou conegut sempre entre els atletes— era igualment important que els nois tinguessin una bona formació intel·lectual. En aquesta direcció podríem citar l'interès que sempre va manifestar perquè Romà Cuyàs estudiés advocacia o perquè Llorenç Cassi busqués una professora de francès per ampliar la seva formació. D'aquesta manera també podem afirmar que la *conducció de l'altre* per a Pontsati no és un itinerari esportiu, és un itinerari de vida. Per tot plegat, podem concloure que Nemesi Ponsati fou un *mestre* per als seus exatletes i, en conseqüència, un veritable pedagog de l'esport que seria bo que romangués en la nostra memòria com a exemple a seguir i imitar.

## BIBLIOGRAFIA


AINAUD, Manuel. *Les construccions escolars de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1916.

ARANGUREN, José Luis. *La filosofía de Eugenio d'Ors*. Madrid: Espasa-Calpe, 1945.

BARDINA, Joan. *Memòria del curs 1907-1908 (Escola de Mestres)*. Barcelona: Imp. Badia, 1908.

BANTULA, J. *Passat i present de l'educació física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1997.

BUJ, Antoni. «75 anys del Club Natació Barcelona. Esport, política i societat». *L'Avenç*, núm. 57 (febrer 1983), p. 24-31.

DELGADO, Buenaventura. *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980.

ORS, Eugeni d'. *L'home que treballa i juga*. Vic: Eumo Editorial, 1988.

ELIAS I CAMPINS, Raimon. *Josep Elias i Juncosa «Corredisses». Un precursor de l'olimpisme català*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1992.

MANDELL, Richard. *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Editorial Bellaterra, 1986.

PERÁN I RAFART, M. *Noucentisme i ciutat*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona: Electa, 1994.

PUJADES, Xavier; SANTACANA, Carles. *L'altra Olimpíada, Barcelona 36*. Badalona: Llibres de l'Índex, 1990.

— *Història il·lustrada de l'Esport a Catalunya*. Vol. I: *1870-1931*. Barcelona: Columna, 1994.

ROBERT, M. *La institucionalització de l'activitat atlètica a Catalunya. El cas de Nemesi Ponsati*. Universitat de Barcelona. Divisió de Ciències de l'Educació. Departament de Teoria i Història de l'Educació, 2000. [Tesi doctoral]

ROBERT, M. «En homenatge a Ernest Lluch: humanisme i esport». *Temps d'Educació*, núm. 24 (2000), p. 319-331.

SALADRIGAS, Robert. *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya: Converses amb Pere Vergés*. Barcelona: Edicions 62, 1973.

SANVISENS MARFULL, Alexandre. «Conversión de la gimnástica griega al cristianismo según José de Letamendi». *Historia de la Educación*, núm. 14-15 (1995-1996), p. 101-124.

VILANOU, Conrad. *A propòsit de la presència de Goethe en la pedagogia de Pere Vergés: Parlaments en l'acte commemoratiu del centenari de Pere Vergés*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1997.

# Entre la retòrica i la realitat: Juventudes de la Sección Femenina. València (1945-1975)[1]

**M. del Carmen Agulló Díaz**

Universitat de València

> El principio de nuestro quehacer (de la Sección Femenina) será el de formar a la niña y a la mujer en todas sus dimensiones e incorporarla, activa y políticamente, al servicio de la Patria, de una Patria diversa en sus regiones, pero irrevocablemente unida hacia un destino universal.
>
> Pilar Primo de Rivera

## RESUM

La Sección Femenina, associació política dedicada durant quaranta anys a l'educació de les dones espanyoles, resta avui en l'oblit en el conjunt de la societat. La constatació d'aquest fet ens ha dut a esbrinar les causes del que considerem que és el seu fracàs en la socialització de les dones en el model falangista. És per això que, prenent com a objecte d'estudi les joventuts de la Sección Femenina a la província de València, descobrim les contradiccions inherents al seu discurs teòric (la *retòrica*) i entre aquest i les seues pràctiques educatives. Seran els records que en resten en les dones sobre les quals exerciren la seua influència (la *realitat*), els que ens facen presents aquestes incoherències que apuntem com a principals causes del seu desencert.

PARAULES CLAU: història de l'educació, País Valencià, franquisme, joventut, gènere.

1. Aquesta investigació està inclosa al projecte *Asociaciones juveniles, educación y socialización 1900-1976: Un estudio comparativo entre Cataluña, Valencia y Baleares*, Ministeri de Ciència i Tecnologia, BSO2000-0663-C04-04. L'autora és professora del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València (adreça electrònica: *M.Carmen.Agulló@uv.es*).

**ABSTRACT**

The *Sección Femenina*, political association devoted during forty years to the education of Spanish women, is today forgotten by the society. This fact has taken us to inquire into the reasons for what we consider the failure of the Falangist model in the socialisation of women. For this reason, and through the study of the youth of the *Seccion Femenina* in the province of Valencia, we discover the inherent contradictions between its theoretical discourse (the rhetoric) and its educational practices. Through the memories of those women where its influence was exerted (the reality) we show the incoherencies that we pinpoint as the main reasons for its errors.

Des que Francisco Franco va encarregar a Pilar Primo de Rivera i la Sección Femenina que ella encapçalava «la formación política y educación profesional de las mujeres encuadradas en las restantes secciones del Movimiento»,[2] fins que es va dissoldre aquesta institució, van transcórrer més de quaranta anys de presència aclaparadora en la societat civil. I, també, d'exercici d'un influx poderós sobre els costums, la ideologia i les pràctiques de les dones, sotmeses, des de menudes, al seu ascendent.

Omnipresents en tota mena d'espais educatius, culturals, esportius, d'assistència social, d'esplai, de música, i també privats, als quals accedien mitjançant els mitjans de comunicació social, les dones falangistes intentaren, amb escassos recursos econòmics, certament, però compensats amb grans dosis de compromís ideologicopolític, i de força de voluntat, convertir les dones al seu ideal falangista de dona. Amb aquesta finalitat gaudiren d'espais propis, de matèries curriculars que dispensaven en exclusiva i d'una quantitat immensa d'activitats que, any darrere any, afectaven la majoria de les joves de l'Estat.

Però, malgrat aquest inqüestionable ascendent, facilitat pel Nou Règim, cal fer esment que el mateix aparell estatal, si bé feia declaracions d'unitat ideològica, permetia, al mateix temps, l'existència d'un discret enfrontament entre les dones falangistes i les catòliques, per tal de conquerir un mateix sector, el de l'educació de xiquetes i joves, que va ser causa d'una contínua rivalitat ideològica, creiem que amb desfavorables resultats per a les falangistes.

Tot plegat, amb el transcurs dels anys van anar afeblint-se els resultats de la seua tasca educativa, i, a hores d'ara, ens trobem que, en bona part, la Sección Femenina passa inadvertida, llevat de puntuals aportacions, en el conjunt dels estudis educatius, tant en els de l'àmbit formal com en els de l'informal, aquest últim

2. Decret del 29 de desembre de 1939.

més ampli,[3] tal vegada perquè resta en l'oblit, no sols dins dels cercles investigadors sinó, principalment, del conjunt de la societat.

És a partir d'aquesta omissió, i d'aquesta mena d'amnèsia col·lectiva, que ens qüestionem sobre els motius del presumpte fracàs de la socialització de les dones en el model falangista, i, en especial, de la seua socialització política.[4] Al mateix temps intentem indagar les causes per les quals s'arriba al punt que una institució, en teoria monopolitzadora de l'educació de les dones espanyoles, haja gairebé desaparegut de la nostra memòria històrica. Després d'haver consultat la literatura existent sobre el tema[5] hem cregut convenient reduir la nostra inves-

3. Sobre la Sección Femenina i l'educació podeu consultar M. Carmen Agulló Díaz, «Mujeres para Dios, para la Patria y para el Hogar (La educación de la mujer en los años 40)», a *Mujer y educación en España. 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación*, Santiago, Sociedad Española de Historia de la Educación i Universidad de Santiago, 1990, p. 17-26; *La educación de la mujer durante el franquismo y su evolución en Valencia: 1951-1970*, València, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1994, col·lecció «Tesis Doctorales en Microficha»; «Azul y rosa: franquismo y educación femenina», a Alejandro Mayordomo Pérez (coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, València, Universitat de València, Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1998, p. 243-303; Alicia Alted Vigil, «La mujer en las coordenadas educativas del régimen franquista», a *Actas de las IV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*: *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid i Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, 1986, p. 425-437; Consuelo Flecha García, «Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco», *Historia de la Educación* (Salamanca), núm. 8 (1989), p. 77-97; Teresa González Pérez, «La formación de las mujeres en la postguerra española. Canarias como ejemplo», *Bordón*, núm. 53 (2001), p. 369-385; Salomó Marqués Sureda, *L'escola pública durant el franquisme. La província de Girona (1939-1955)*, Barcelona, PPU, 1993; Alejandro Mayordomo Pérez, *Historia de la educación en España*, tom v, vol. i i ii, *Nacional-catolicismo y educación en la España de la postguerra*, Madrid, MEC, 1990; Teresa Rabazas Romero, «La educación física del magisterio femenino en el franquismo», *Revista Complutense de Educación*, vol. 11, núm. 2 (2000), p. 167-198, i «Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo», *Bordón*, núm. 53 (2001), p. 423-441.

4. M. Teresa Gallego ja havia apuntat la necessitat d'estudiar el paper que les dones havien mantingut en el procés de socialització política en el franquisme i, més en concret, l'abast del model ideològic proposat per la Sección Femenina. Al mateix temps, feia suggeriments sobre diversos problemes de caràcter conceptual i metodològic que aquest estudi implicava i que ens han estat de força utilitat per guiar la nostra investigació. Vegeu M. Teresa Gallego Méndez, «Notas sobre el poder, la socialización política y la mujer (La Sección Femenina de Falange)», a *Actas de I Jornadas de Investigación Interdisciplinar: Nuevas perspectivas sobre la mujer*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid i Seminario de Estudios de la Mujer, 1982, p. 42-49.

5. Per tal de fer un seguiment de les activitats de la Sección Femenina en diferents punts de l'Estat, així com alguns apunts sobre la ideologia que les sustenta, podeu consultar M. Carmen Agulló Díaz, *La educación de la mujer durante el franquismo y su evolución en Valencia. 1951-1970*, València, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1994, col·lecció «Tesis Doctorales en Microficha»; «Coros y Danzas de la Sección Femenina: Política i folklore», *Revista XXVI Festa de les Danses de la Vall d'Albaida* (Ajuntament d'Agullent), (2003), p. 106-115; Inmaculada Blasco Herranz, *Armas femeninas para la contrarrevolución: la Sección Femenina en Aragón (1936-1950)*, Málaga, Universidad de Málaga, 1999; Esperanza Bosch Fiol i Victoria

tigació a un univers limitat, l'obra duta a terme per les Juventudes de la Sección Femenina en una zona força important com és la *província* de València. I aquesta decisió l'hem pres tenint en compte que es tracta d'una organització d'àmbit estatal, que no reconeix ni té en compte les particularitats de les diferents nacionalitats i regions que conformen l'Estat espanyol; per tant, les directrius i la ideologia a transmetre han estat les mateixes per al conjunt de les dones, la qual cosa ens permet, en certa part, extrapolar les d'una zona concreta a la resta de l'Estat. Malgrat aquesta presumpta uniformitat, nosaltres sí que tenim en compte les nostres característiques pròpies, i algunes de les causes que hem esbrinat creiem que, sense ser exclusives del nostre àmbit d'estudi, sí que tenen a València un relleu que pot fer que no apareguin amb la mateixa intensitat en altres zones de l'Estat.

És el nostre objectiu no sols procurar una aproximació a la realitat de les accions educatives dutes a terme per la Sección Femenina a València, i, més en concret, entre les joves valencianes, sinó intentar establir l'efectivitat d'aquesta acció en les receptores, més o menys passives, a les quals es dirigien. Es tracta, per tant, en un primer moment, de relatar, de manera descriptiva, el discurs i les activitats dutes a terme per l'organització de les Juventudes de la Sección Femenina valenciana, al llarg d'un període delimitat entre 1945 i 1975, i que conformaran el que hem denominat la seua *retòrica*. En un segon moment ens aproximarem a la seua

---

Ferrer Pérez, *El model de dona a la Secció Femenina: Implantació a les Illes Balears (1939-1975)*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1997; Estrella Casero, *La España que bailó con Franco*, Madrid, Nuevas Estructuras, 2000; Fernanda del Rincón, «Mujeres azules en la guerra civil», a *Estudis d'Història contemporània del País Valencià*, núm. 7, *Dossier Guerra Civil*, Universitat de València, 1982, p. 45-67; José Manuel Díez Fuentes, «Las Juventudes Femeninas de FET y JONS en la provincia de Alicante: 1939-1950», a *Actas del II Encuentro de Investigadores del Franquismo*, Alacant, 1995, p. 109-111; Matilde Eiroa San Francisco, «Trabajo asistencial. El servicio social de Sección Femenina», a M. Teresa López Beltrán (coord.), *Las Mujeres en Andalucía: Actas del II Encuentro Interdisciplinar de Estudios de la Mujer en Andalucía*, vol. II, Málaga, Diputación Provincial de Málaga, 1993, p. 301-314; Victoria Lorée Enders, «Problematic Portraits: the Ambiguos Role of the Sección Femenina of the Falange», a Victoria Lorée Enders i Pamela B. Radcliff (ed.), *Constructing Spanish Womanhood: Female Identity in Modern Spain*, Nova York, University of New York Press, 1999, p. 375-399; Àngels Ferrándiz i Civil, «La Sección Femenina de FET y de las JONS a Sabadell, 1939-1945», *Arraona: Revista d'Història*, Sabadell, núm. 5 (1989), p. 43-53; Antonieta Jarne, *La Secció Femenina a Lleida. Els anys «triomfals»*, Lleida, Pagès Editors, 1991; Mercedes Noval Clemente, *La Sección Femenina en Murcia: Educación, cultura e ideología (1939-1977)*, Múrcia, Universidad de Murcia, 1999, tesi doctoral inèdita dirigida pel doctor Antonio Viñao; Inmaculada Pastor i Homs, *La educación femenina en la postguerra (1939-1945)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1984; Francisco J. Sánchez Llamas, «Las enseñanzas para la mujer en las cátedras ambulantes de la Sección Femenina de FET y de las JONS», a *El currículum: historia de una mediación social y cultural: IX Coloquio de Historia de la Educación*, Granada, Universidad de Granada, 1996, p. 95-99.

autèntica presència, el seu pes i la seua influència, és a dir a la *realitat*, el que ha quedat en la memòria de les xiquetes i joves que hi estigueren relacionades en algun grau.

Per tal d'esbrinar la *retòrica* utilitzarem, bàsicament, tres fonts:

— Els textos que conformaran el discurs falangista adaptat a les dones, i que es troben a les seues publicacions, documents interns i públics, textos educatius, discursos en efemèrides...

— Les dades que la mateixa organització aportava d'afiliades i activitats previstes i efectivament dutes a terme, dades extretes de la documentació produïda per elles mateixes i conservada als arxius;[6]

— Les notícies que sobre les tasques desenvolupades per la Sección Femenina relatava el diari *Levante*, membre, a València, de la cadena de diaris del moviment.

La *realitat* de la seua actuació, i, en particular, de l'intent de les falangistes de socialitzar les dones en els seus models femenins, intentarem d'aclarir-la a través de la memòria, el record que resta de les organitzacions juvenils i de la mateixa Sección Femenina en les mentalitats de les avui dones, aleshores xiquetes i joves: quines activitats recorden haver realitzat i per a què els havien servit, quina formació política els imprimien, quina imatge perdura de les *mandos falangistes*, si se sentien o no identificades amb elles.[7]

A partir d'aquestes informacions, mitjançant la comparació entre el discurs teòric —la *retòrica*— i les dades obtingudes de les informadores —la *realitat*— intentarem identificar el grau d'eficàcia socialitzadora de l'organització.

6. A hores d'ara els arxius de la Sección Femenina estan adscrits, el de la Delegació de València a l'Arxiu del Regne de València (ARV), i el corresponent a la Delegació Nacional, a l'Arxiu General de l'Administració (AGA), a Alcalà d'Henares. De la documentació dipositada a l'ARV hem consultat la conservada al fons Sección Femenina, en les referències: caixa 20, signatures 95, 96 i 97 (resum de les memòries d'activitats dels anys 1943-1951, 1952-1968 i 1969-1977); caixa 20 i 21, signatures 99, 100 i 101 (Juventudes); caixa 37, signatura 149 (fotografies de 1944); caixa 52, signatura 211 (fotografies i retalls de premsa 1944-1977). De l'AGA, de la secció Cultura, els fons de Juventudes de la Sección Femenina, núm. id. 51.31, topogr. 23/031, grup 1, núm. 2, caixa 164. Cal fer esment que, com gairebé tota investigació duta a terme durant el període franquista, l'aproximació quantitativa a aquest tema és força difícil perquè les dades estadístiques no segueixen, en el curs dels anys, les mateixes pautes, per la qual cosa la realització de sèries és una tasca impossible. No sols canvien les denominacions de les instàncies encarregades sinó també les categories classificatòries, de manera que ens trobem, en determinats anys, amb xifres molt dispars, difícilment creïbles, que trenquen tota una sèrie de dades. Malgrat aquestes dificultats, intentarem donar aquelles que ens semblen més representatives per tal de facilitar la interpretació qualitativa que desitgem realitzar.

7. Per tal d'establir quines son les percepcions i la memòria sobre la Sección Femenina, hem arreplegat les dades mitjançant enquestes efectuades a dues-centes onze dones que visqueren a pobles i ciutats valencianes, des dels anys quaranta fins als vuitanta.

## 1. La retòrica: Les associacions juvenils de la Sección Femenina a València

L'organització de la Sección Femenina a València sembla que no va ser possible fins al 1936, després que Vicenta i Maria Inmaculada Chabás contactaren amb l'organització estatal i donaren suport a la candidatura de Falange en les eleccions guanyades pel Front Popular, per la qual cosa Pilar va nomenar el març de 1936 Vicenta Chabás cap de la Sección valenciana, i la seua germana Maria, secretària.

Les germanes Chabás, Ana M. de Perogordo, María Barberá i Blanca Salinas, acompanyades del falangista Enrique Esteve, van realitzar viatges pels pobles de la província per tal de fundar les primeres delegacions locals.[8] Malgrat el descapçalament de l'organització, la Sección Femenina continuaria funcionant en tasques de Socorro Blanco i establiria contactes amb els revoltats, com es pot deduir de l'afusellament a Barcelona de Carmen Tronchoni Soria, telefonista valenciana implicada en la fugida de diversos nacionals de la zona republicana.[9]

Finalitzada la guerra, la Sección Femenina i Auxilio Social foren les encarregades d'atendre el gran nombre de xiquets i xiquetes fills de represaliats i orfes de guerra. Auxilio Social reintegraria a les seues famílies els menuts que hi havien estat evacuats durant la guerra en les diferents colònies infantils o amb famílies valencianes, i, al mateix temps, la Sección Femenina començà la seua tasca d'assistència educativa i de formació *integral* de les dones.

La seua organització, seguint les característiques estatals, responia a una estructura jeràrquica vertical i piramidal, distribuïda per raó del *mando* i dels serveis (*regidurías).* Segons la jerarquització de *mando*, en cada província la cap, màxima autoritat, era la delegada provincial, assistida per la secretària provincial, la qual tenia la consideració de *mando superior*.[10] Altres *mandos*, situades en un graó infe-

8. També foren les germanes Chabás qui visitaren a José Antonio a la presó d'Alacant. Uns mesos després, foren detingudes i, amb una altra falangista, Casilda de Castellví, afusellades en el Picadero de Paterna el 6 d'octubre de 1936. Una vegada finalitzada la guerra, es convertirien en un dels mites de dones falangistes: es donà el seu nom a les principals institucions de la Sección Femenina valenciana, com la Granja-Escuela Hermanas Chabás o l'Escuela Regional de Mandos Vicenta Chabás, a més d'un cèntric carrer de València (actual carrer de Barcelonina). Amb el nom de Casilda de Castellví es retolarien l'Hogar Rural de Rocafort, un carrer (al costat de la caserna de l'Exèrcit de l'Aire) i unes escoles nacionals de la capital, i amb el de Carmen Tronchoni (una altra falangista afusellada), un carrer de València (prolongació del de Casilda de Castellví).

9. Relat novel·lat de les activitats i la mort de Carmen Tronchoni a *Consigna*, núm. 114 (juliol 1950), p. 10-11.

10. Les regidories creades a València eren les d'Administració i Personal (de caràcter intern), Formació, Premsa i Propaganda, Divulgació i Assistència Sanitària-Social, Joventuts, Hermandad de la Ciudad y el Campo (el 1956 passa a anomenar-se de Treball), Cultura, Educació Física i Servicio Social. També el 1956 es crea la d'Educació.

rior, eren les delegades locals —encara que la delegada local de València capital tenia la consideració de *mando superior*—, secretàries locals, caps de districte, caps de secció i caps de grup. Les regidores de cada servei en l'àmbit provincial i local, per la seua part, eren denominades *jerarquies de servei*.

Les dones majors de disset anys podien ésser afiliades a la Sección Femenina. Fins a complir aquesta edat, les xiquetes i joves entre set i disset anys eren membres de les joventuts, que estarien, des de 1945, sota la direcció de la Regiduría de Juventudes. El seu origen es remunta, però, a la creació de la branca femenina del Frente de Juventudes, el 1937, amb la finalitat de dur a terme la formació política i religiosa, el desenvolupament físic i la preparació per a la llar de totes les xiquetes i joves espanyoles.

Aquesta relativa independència organitzativa de les dones més joves de la Sección Femenina no venia de gust a Pilar Primo de Rivera, qui desitjava unificar les branques femenines tant del SEU com del Frente de Juventudes[11] dins de la Sección Femenina, amb l'argument que era a elles a qui Franco havia encomanat, en exclusiva, la tasca de formar les dones espanyoles. La unificació es duria a terme el 1945, encara que no comportava un canvi significatiu ni en la ideologia ni en les pràctiques de les joventuts, perquè quan estaven al Frente de Juventudes, malgrat pertànyer a la mateixa organització, les diferències entre les branques masculines i femenines eren molt clares i estrictes. Recordem unes instruccions publicades el 1942, on s'expliquen detalladament els diferents i específics objectius de la formació de xiquets i xiquetes:

> En los locales donde se actúa directamente con las afiliadas existe una separación absoluta entre las dos ramas, teniendo distintos centros de reunión. De este modo se diferencia y define perfectamente la formación y misión de cada rama masculina y femenina. El niño endurece su cuerpo con el ejercicio físico y la disciplina militar y templa su espíritu con la doctrina nacional-sindicalista, en colaboración con la Iglesia recibe su formación religiosa, y así en un día próximo será un nuevo soldado de la Patria. Y la niña va formándose tanto en la austeridad, la disciplina femenina y la alegría, y aprende profundamente cómo han

11. Des de la creació de la delegació nacional del Frente de Juventudes, les xiquetes estaven organitzades en la branca femenina, però ja en plena guerra la Sección Femenina va fer explícita la seua intenció d'enquadrar no sols les dones majors, sinó també totes les xiquetes de vuit a quinze anys. Fins al 1945 les joves havien estat subordinades a la branca masculina, malgrat que els comandaments eren dones, amb una relativa dependència de la Sección Femenina. Aquesta lluita pel control d'una organització de dones és semblant a la que Pilar va dur a terme pel Servicio Social, inicialment en mans de Mercedes Sanz Bachiller, que l'havia format. L'ordre del secretari general de FET del 24 de gener de 1945 convertia la Sección Femenina del Frente de Juventudes en la Juventud de la Sección Femenina del Movimiento.

> de ser las mujeres cristianas y falangistas de la Patria. Bien quisiéramos que la mano de Dios señalara a nuestra generación para ser la última en el sacrificio militar como problema de vida o muerte para España y para Europa; pero si así no fuera, ellos serán los soldados como los hermanos mayores que cayeron cara al sol, y ellas como las camaradas que las precedieron en la Sección Femenina, sabrán lo mismo curar sus heridas y lavar sus ropas que bordar las banderas que llevarán por los caminos del Imperio.[12]

La Regiduría de Juventudes de la Sección Femenina continuaria aquesta tasca des del 1945 fins a la seua dissolució, el 1977. Seguidament ens ocuparem de la seua estructura, organització i activitats. Però primer cal detenir-se en el discurs que dóna fonaments teòrics a aquestes activitats en la mesura que traça les línies directrius dels models en els quals es pretenia socialitzar les joves espanyoles.

### 1.1. *Ambigüitats i incoherències d'un discurs*

La principal missió de la Sección Femenina era la formació de les dones, però partint sempre de la premissa de la seua subordinació a l'home. José Antonio, el seu fundador i principal ideòleg, no va ser massa explícit en allò que feia referència al que considerava el paper social més adequat per a les dones —tema al qual va dedicar escasses línies en la seua abundant producció politicoliterària, malgrat que era un dels temes de debat més candents en els anys republicans— i ens va remetre a una ambigua autoqualificació de «ni feminista ni galante»:

> La galantería no era otra cosa que una estafa para la mujer. Se la sobornaba con unos cuantos piropos, para arrinconarla en una privación de todas las consideraciones serias. Se la distraía con un jarabe de palabras, se la cultivaba una supuesta estúpida para relegarla a un papel frívolo y decorativo. Nosotros sabemos hasta dónde cala la misión entrañable de la mujer, y nos guardaremos muy bien de tratarla nunca como tonta destinataria de piropos.
>
> Tampoco somos feministas. No entendemos que la manera de respetar a la mujer consista en sustraerla a su magnífico destino y entregarla a funciones varoniles. A mí siempre me ha dado tristeza ver a la mujer en ejercicios de hombre, toda afanada y desquiciada en una rivalidad donde lleva (entre la morbosa complacencia de los competidores masculinos) todas las de perder.[13]

12. *Revista de Mandos del Frente de Juventudes*: *Órgano Oficial de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes*, núm. 1 (gener 1942), p. 24-25.

13. Pilar Primo de Rivera i José Antonio Sáenz de Heredia, *Obras completas*, Madrid, Publicaciones Españolas, 1950, p. 104.

La resta d'ideòlegs falangistes tampoc no van fer d'aquest tema una de les seues prioritats, malgrat que de la seua permanent exaltació de la masculinitat i dels valors considerats virils es pot deduir la conseqüent infravaloració de les capacitats i aptituds de les dones. Seria la mateixa Sección Femenina l'encarregada d'anar proporcionant-se un cos teòric que aniria adaptant al ritme dels temps.

El seu discurs sobre la feminitat[14] parteix de la tradicional i radical divisió per raons de gènere, per la qual l'home s'identifica amb la intel·ligència i la dona amb el sentiment, fet que comporta tota una sèrie de qualitats vinculades diferents, bé a la masculinitat, bé a la feminitat: «el Frente de Juventudes Femenino es el que más tenéis que cuidar, porque si importancia tiene la rama masculina, encargada de formar inteligencias, no la tiene menos la rama femenina, encargada de formar corazones».[15]

Fruit d'aquesta divisió radical, els papers socials també seran diferents i complementaris, encara que mai en termes d'igualtat, sinó considerant superiors els referents a la masculinitat. En allò que respecta a la seua funció social, mentre l'element masculí cal que sacrifiqui la seua vida per la Pàtria, el femení ha de produir noves vides. La maternitat és el servei suprem que la Falange (igual que el feixisme, el nazisme, el salazarisme i les ideologies tradicionals) reserven a les dones, maternitat que anirà acompanyada de la realització dels treballs de cura dels fills, del marit i de la casa, així com de la reproducció de la ideologia dins de l'àmbit familiar.

La professió de les dones ha de ser, en resum, la de mestressa, esposa, mare. Amb aquesta finalitat caldrà educar-la, des de la primera infància, sempre de manera diferent de l'home i separada d'ell, procurant-li una formació de caràcter do-

14. Malgrat la seua antiguitat, continua sent d'imprescindible consulta per tal d'apropar-nos a la ideologia de la Sección Femenina i als seus models de dona l'obra de M. Teresa Gallego Méndez, *Mujer, falange y franquismo*, Madrid, Taurus, 1983, i, des de la mateixa perspectiva crítica, Aurora Morcillo Gómez, «Por la senda del franquismo», *Historia 16*, núm. 145 (1988), p. 86-90; Rosario Sánchez López, «La Secció Femenina: una institució legitimadora del franquisme», *L'Avenç*, núm. 121 (1988), p. 52-55; *Mujer española: Una sombra de destino en lo universal: Trayectoria histórica de Sección Femenina de Falange (1934-1977)*, Múrcia, Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones, 1990; «La Sección Femenina, una institución en busca de investigador. Análisis crítico de la bibliografía disponible», *Historia Social*, núm. 17 (1993), p. 141-154. Des de la defensa de la pròpia ideologia, a més de les obres produïdes per elles, a les quals farem referència en aquest text, vegeu Pilar Primo de Rivera, *Recuerdos de una vida*, Madrid, Dyrsa, 1983; Luis Suárez Fernández, *Crónica de la Sección Femenina y su tiempo*, Madrid, Asociación Nueva Andadura, 1993.

15. Paraules de María Ricart, secretària provincial de la Sección Femenina, en la conferència «Funcionamiento y normas de su servicio», a Jefatura Provincial de FET y de las JONS, *Conferencias: Cursillo de perfeccionamiento para jefes locales y alcaldes*, València, 1945.

mèstic, pràctic, útil, i allunyant-la de vel·leïtats intel·lectuals. Formades en la concepció de la maternitat com a principal (i a vegades únic) fi de la seua vida, l'acceptació de la supremacia del baró i la pràctica de l'obediència com el màxim valor social, l'ideal de dona és aquella que, com Penèlope, reduïda a l'espai domèstic, espera, abnegada, pacient, però sense cessar de treballar en feines femenines, el retorn de l'home. Aquest discurs, certament gens original, que beu en les fonts del conservadorisme patriarcal més tradicional, presenta, en el cas de les falangistes, certes particularitats, que contribuiran a dotar-lo d'una certa incoherència i ambigüitat.

Partint, doncs, del supòsit que la maternitat és l'ideal femení de vida, no es pot dir amb propietat que ho siga per a les pròpies militants falangistes. I és que així com l'Església proposava un model de dona per a l'elit (la consagració a Déu) i un altre per a la resta (la maternitat), la Sección Femenina també desenvoluparia dos models diferents: un per a les militants i *mandos* de l'organització, i un altre per

Taula 1

| | *Model de dona falangista* | *Model falangista de dona* |
|---|---|---|
| Servei | A la Pàtria | A la Pàtria |
| Mitjançant | La militància | La maternitat |
| Deures | Socialitzar les dones en el model falangista de dona | Treball domèstic, cura de l'espòs i els fills |
| Maternitat | Espiritual | Física |
| Qualitats | Valor,<br>audàcia,<br>capacitat dirigent,<br>obediència,<br>model d'estil falangista,<br>abnegació | Submissió,<br>obediència,<br>seguidora d'estil falangista,<br>abnegació |
| Sexualitat | Sublimada | Reprimida |
| Políticament | Participa de manera activa | Receptora i transmissora d'ideologia. |
| Religiositat | Catòlica | Catòlica |
| Àmbit | Públic | Privat |
| Espai propi | Exclusivament de dones | Dones i homes |

al conjunt de la població femenina.[16] Els dos models coincidirien amb el catòlic en l'exaltació suprema de la maternitat, bé sia en la vessant física o en l'espiritual, però l'argumentació del perquè d'aquesta renúncia a la maternitat física per part de religioses i falangistes seria força diferent i amb conseqüències, al nostre parer, desfavorables, per incomprensibles, en el cas de les falangistes.

Les militants falangistes sacrificaran la maternitat física en benefici de l'espiritual, dedicant les seues vides a la difusió del missatge nacionalsindicalista. La militància és la seua manera de servir la Pàtria, però, mentre en el discurs femení catòlic l'explicació és senzilla i coherent, fàcil de comprendre dins dels paràmetres de la fe, perquè la religiosa, unida al Senyor, renuncia a la maternitat física per tal de poder-se dedicar a la maternitat més àmplia, espiritual, en el cas de les falangistes, resulta una mica incongruent perquè renuncien a ser mares per dedicar-se a una tasca de caràcter polític, que elles mateixes consideren poc apropiada per a les dones, ja que fa referència a l'àmbit públic, del qual han de restar excloses i, més encara, en la ideologia falangista, on es delimitava la funció política com a destinada en exclusiva als homes. A més, el franquisme difonia la idea que la politització de la societat era dolenta. Difícilment es comprèn un discurs que, al mateix temps que condemna la dedicació a la política, i de manera especial en el cas de les dones, intenta utilitzar-la com a explicació per tal de no seguir les pautes de l'ideal de feminitat que les falangistes difonen.

Un altre terme del discurs que presenta una certa ambigüitat és el que fa referència a les qualitats que han de definir les falangistes perquè, segons manifesten, han de ser les que configuren un caràcter fort, però aquestes escassament es poden considerar pròpies de l'ideal de feminitat. Així se'ls demana: «Acusar una personalidad destacada. [...] Su carácter debe ser serio pero no por esto deje de ser alegre. Que sepa hacerse obedecer y respetar por todas las camaradas sin caer en el despotismo. Que sea religiosa y su moralidad buena. Que sepa leer y escribir.»[17]

No es pot oblidar que les falangistes tenen un efectiu poder de *mando* que han de desenvolupar per tal de fer-se obeir per les seues subordinades. Aquesta necessitat fa que hagin d'assumir com a pròpies algunes de les qualitats considerades masculines: valor, audàcia, intel·ligència, capacitat dirigent, i l'obediència respecte als seus superiors. «A las afiliadas se les pide espíritu de servicio y sacrificio para desempeñar los menesteres que se les encomiendan, pero a vosotras se os exige

16. Una primera i suggeridora aproximació al tema dels diferents i contradictoris models de dona presentats pel falangisme es troba a Marie Aline Barrachina, «Ideal de la mujer falangista. Ideal falangista de la mujer», a *Las mujeres y la Guerra Civil Española*, Madrid, Ministerio de Cultura i Instituto de la Mujer, 1991, p. 211-217.

17. Circular núm. 2 de la Delegació Provincial de València de la Sección Femenina del 12 de setembre de 1940, Arxiu Municipal Montaverner.

además, justicia, fortaleza y templanza para vuestro mando [...]. Serán elegidas las más inteligentes, las más disciplinadas, las que demuestren mejor espíritu falangista y más abnegación en el servicio.»[18]

Tot plegat configura un model ambigu, amb trets escassament concordants amb la definició clàssica de feminitat que les falangistes volen fer seua, i que, de vegades, restarien clarament ubicats dins de l'àmbit de la masculinitat, entès, és clar, a la manera tradicional. Tal vegada la reiterada menció de la necessitat de ser «molt dones» respongui a la consciència que la imatge que presentaven no era la desitjada. Per això des de ben prompte s'intenten, per exemple, allunyar els trets més militaristes (i, per tant, masculinitzants) de l'activitat diària.

Recordem, amb aquesta intencionalitat, les paraules d'Isabel de Castellví, regidora provincial de la Sección Femenina, quan el març de 1939, pocs dies després de l'entrada de les tropes franquistes a València, insistia que les organitzacions juvenils havien de formar xiquetes que arribessin a ser «mujeres muy mujeres»:

> La Organización Juvenil Femenina inicia a las niñas en la doctrina del nacionalsindicalismo. Tiene por fin formar un tipo de mujer perfecto, dotado de un carácter enérgico, serio, consciente de sus deberes hacia Dios y la Patria y, sobre todo, siempre exquisitamente femenina.
>
> Quedan, por lo tanto, fuera de nuestro programa todas las manifestaciones que puedan influir sobre las niñas haciéndolas perder esa calidad esencial y dándoles una apariencia masculinizada. Incluimos entre las mismas la instrucción militar y los desfiles. Las niñas irán formadas, entendiéndose por tal el ir encuadradas de tres en fondo, sin marcar el paso, tan sólo para asistir a la Santa Misa, actos oficiales, para entrar en las «Casas de Flechas» en las «Tardes de Enseñanza» y para las marchas o excursiones que realizan los domingos. Únicamente en estas ocasiones usarán uniforme ya que el honor de llevarlo obliga a seguir una forma de conducta que ha de ser controlada por las jerarquía.[19]

Esbossats, en fi, els trets del discurs falangista, que ens semblen certament incoherents, passem ara a relatar els esforços que la Sección Femenina va dedicar per socialitzar en el seu ideal falangista de dona, mestressa i mare, patriota i religiosa les joves espanyoles, i que pot condensar-se en un lema que resumeix aquesta visió de la missió femenina i que ha estat repetit i transmès per múltiples canals: «Mujeres para Dios, para la Patria y para el Hogar».

18. Pilar Primo de Rivera i José Antonio Sáenz de Heredia, *Discursos, circulares, escritos*, Madrid, 194?, p. 9.

19. Circular del 15 de maig de 1939 de la regidora provincial de la Sección Femenina de València, Isabel de Castellví.

### 1.2. *Activitats de Juventudes de la Sección Femenina valenciana*

Els dos models de la Sección Femenina es difondrien mitjançant una complexa xarxa d'institucions que s'articularia per tal d'aconseguir tant l'anomenada «formación de formadores» —donar la instrucció adient a una elit dirigent que seria l'encarregada de formar la resta de dones— com la difusió entre la població de l'ideal falangista de dona. Amb aquesta doble finalitat durien a la pràctica un conjunt divers d'activitats que cal situar dins dels àmbits educatius formal, no formal i informal. Les pàgines següents les dedicarem a descriure-les.

La Sección Femenina començava la seua tasca de captació i formació des de les edats més primerenques i la perllongava en el temps fins a la maduresa, diversificant-la en totes les àrees d'activitat de les dones. Seria la Regiduría de Juventudes de la Sección Femenina, com hem apuntat amb anterioritat, l'encarregada d'aquesta tasca ideologitzadora, que enquadrava les joventuts en quatre seccions, anomenades *escolars, aprenentes, ajuda juvenil*[20] i *afiliades*.[21] L'espai on les xiquetes duien a terme les seues tasques quotidianes era el que donava nom a les seccions on s'agrupaven. D'ací la classificació en *escolars* i *aprenentes*. D'elles, les millors, prèviament seleccionades, passaven a ser *afiliades.*

Les *escolars* eren totes les xiquetes que assistien a escoles o col·legis, i rebien la formació política als centres d'ensenyança, mentre que les *aprenentes* eren «todas las productoras de 14 a 17 años, cualquiera que sea su categoría profesional» (Llei del 16 de juliol de 1942) i rebien la formació corresponent als centres de treball. Per la seua part, les *afiliades* eren la «juventud que está al servicio directo y voluntario de la Patria dentro de la disciplina falangista» i rebien una atenció especial pel fet de ser considerades el viver de la futura Sección Femenina, seguint, per a la seua organització, els principis basats en la forta jerarquització que regia tot l'organigrama falangista i que, en el cas de les joventuts, eren molt semblants als de les associacions juvenils alemanyes, italianes i portugueses.

Es tractava d'una estructura jerarquitzada, autoritària i elitista, que suposava una separació de xiquets i xiquetes des d'edats molt primerenques, mentre que fomentava la submissió, la paciència i, al mateix temps, un sentiment de pertinença a la minoria escollida, perquè «si los Mandos han de ser mejores que las afiliadas y darles ejemplo en todo, las afiliadas han de ser mejores que aquellas otras

20. Ayuda Juvenil, com el seu nom avança, es tracta d'un departament amb una vessant assistencial que es concreta en la creació de beques anomenades «Ayuda a la Juventud» en les divisions d'ajut a l'estudi i al treball. Vegeu A. Iniesta Corredor, *El Orden Nuevo en la educación de juventudes*, Madrid, Magisterio Español, 1941.

21. Delegación Nacional de la Sección Femenina, *Lecciones sobre organización de las Juventudes: Departamento de afiliadas*, Madrid, 1954.

niñas que no lo estén, y darles, a su vez, ejemplo para que por ellas conozcan y admiren a la Falange, para que sientan la noble *envidia* del que desea una cosa buena, una superación, y por ellas vengan a las Juventudes de la Sección Femenina las mejores niñas de su colegio y de su taller».[22]

Segons la seua edat, les *afiliades* eren enquadrades en grups que rebien diferents denominacions, que canviarien al llarg dels anys.

TAULA 2

*Denominacions de la Sección Femenina del Frente de Juventudes*

| 1937 | 1954 |
|---|---|
| *Margaritas:* 7 a 10 anys | *Margaritas*: 7 a 10 anys |
| *Flechas:* 11 a 13 anys | *Luceros:* 11 a 13 anys |
| *Flechas azules:* 14 a 17 anys | *Flechas*: 14 a 17 anys |

Les *afiliades* també es dividien en *escolars* i *aprenentes*. Les *afiliades escolars* eren aquelles que estudiaven i, a més de la formació que rebien amb la resta d'alumnes com a *escolars* que eren, se'ls impartia, per a elles soles, dins de la seua escola, una formació específica. A més, podien gaudir de l'*ajuda juvenil* en les vessants sanitària i de beques per als seus estudis, i tenien preferència a l'hora d'assistir als albergs d'estiu. Per la seua part, les *afiliades aprenentes* eren les que realitzaven un treball remunerat.

Totes dues podien assistir a les anomenades *casas de flechas*, concebudes com llocs de reunió i de formació específica per a elles i destinades a formar-les individualment i a destacar vocacions per a possibles militants. Entre les seues finalitats destaquem les d'unir classes socials i desplegar un pla de formació que inclou activitats recreatives i formatives. A l'edat de disset anys les afiliades (*flechas*) que ho sol·licitaven i eren informades favorablement, passaven a ser militants de la Sección Femenina. L'informe de la delegada de València davant el Consejo Nacional de 1960 apunta la quantitat de 6.331 afiliades en el període 1958-1959;[23] creiem, però, que són més realistes les xifres anuals de pas de *flechas azules*, complidores de Servicio Social (SS) i universitàries del Sindicato Español Universitario (SEU) a militants de l'organització regular, les quals oscil·len al voltant d'unes cinquanta a l'any, cosa que suposaria unes mil afiliades en vint anys, xifra que encara ens sembla molt alta.

22. DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA, *Lecciones sobre organización de las Juventudes: Departamento de afiliadas*, Madrid, 1954, p. 72.

23. CONSEJO NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA (gener 1959).

Taula 3

| *Any* | *Afiliades* | *Procedència* |
|---|---|---|
| 1952 | 42 | 9 del SEU, 33 del SS |
| 1956 | 150 | 90 de Juventudes, 60 de SS i SEU. |
| 1964 | 70 | |
| 1965 | 37 | |
| 1968 | 53 | |
| 1969 | 33 | |

No volem deixar de ressenyar el ritual del pas de joventuts a militants, per la parafernàlia i simbologia que suposa. A més de realitzar-se en moltes ocasions en el Palau de la Generalitat, en eixos moments seu de la Diputació, amb les connotacions centralistes i unificadores que suposa; si seguim el relat que el diari *Levante* fa de l'acte del 15 d'octubre, Santa Teresa de Jesús, patrona de la Sección Femenina, l'any 1951 a València, descobrirem, tant la importància atorgada, en un acte merament polític, al contingut religiós (amb l'oïda de la missa i la conferència del frare carmelità), com la presència d'un comandament superior masculí per tal de rebre el jurament de les noves militants. Cal remarcar que ha de ser un home qui doni testimoni de la promesa, malgrat que es tracti d'una organització de dones. En cap moment s'oblida el pes i el que hi havia darrere d'una legislació que impedia a les dones ser testimonis en judicis per la seua presumpta mancança de capacitat:

> Paso de *Flechas Azules*, cumplidoras del Servicio Social y afiliadas al SEU a la organización. Por la mañana oyeron la Santa Misa en la capilla de la Escuela Provincial de Mandos de Beniferri. Palabras de despedida de la regidora provincial de Juventudes. Tomó juramento a las nuevas afiliadas el subjefe provincial del movimiento, cantándose el *Cara al Sol.* Por la tarde en la Casa de los Obreros sesión de teatro, festival con grupos de danzas de flechas, de productoras y de la *Sección Femenina*. Se representó un romance de Lope de Vega sobre Santa Teresa y dio una magistral lección sobre la Santa el reverendo padre Benedicto de San José, carmelita.[24]

La militància suposava el pas a la Sección Femenina i l'abandó de les organitzacions juvenils; continuava, però, el procés de socialització, ara d'un caràcter en-

24. *Levante* (16 octubre 1951).

cara més polític. A continuació relatarem quines eren les activitats que des de la Regiduría de Juventud es programaven per tal d'aconseguir socialitzar les xiquetes i joves en els ideals falangistes de dona. I ho farem diferenciant les dues etapes o períodes en què la seua història pot dividir-se, seguint les directrius del conjunt de la Sección Femenina.

La primera, que comprèn els anys quaranta i cinquanta, dedicarà una atenció prioritària a les afiliades enfront del conjunt de xiquetes i joves, i es caracteritzarà pel fort adoctrinament introduït en les activitats que duien a terme. La segona, els anys seixanta i setanta, pretén exercir una major influència sobre el conjunt de les xiquetes, per a la qual cosa proposarà activitats on es potencia la vessant recreativa, i deixarà en un segon terme la doctrinal, encara que sense abandonar-la per complet.

*a*) Primera etapa

Representa un intent de conjugar l'adoctrinament de totes les xiquetes i joves a través de les *tardes de enseñanza* i la presència en centres de treball i estudi, amb una atenció especial a les considerades possibles futures militants de la Sección Femenina que es tradueix en la posada en peu d'una complexa estructura en la qual prenen especial relleu els signes externs de pertinença al grup: uniformes, cartilla de cotització, actes massius amb la presència de xiquetes. Proliferen les *casas de flechas* per tal de formar individualment les xiquetes; en aquestes s'impartien els plans de formació, al mateix temps que es desenvolupaven activitats recreatives.

Les *casas de flechas* eren, de manera simultània, un lloc de reunió de les afiliades i de captació d'afiliades noves, amb el reclam de l'existència d'un espai d'esplai on podien dur a terme activitats lúdiques, en un temps on eren molt escassos. El mateix recurs s'utilitza per aconseguir l'assistència als albergs,[25] residències o campaments d'estiu, on es combinava descans i formació política. En les *casas de flechas*, les afiliades escolars, a més de la formació que rebien en companyia de la resta d'escolars a les pròpies escoles, assistien a les *tardes de enseñanza*, on se'ls impartien ensenyances de teatre escenificat, exercicis gimnàstics, activitats esportives, tall i patronatge, confecció de nines i treballs manuals, a més de les preceptives de formació politicosocial i religiosa. Una mostra d'aquestes activitats la trobem en el relat de la cloenda del curs 1952-1953 a la *casa de flechas* de la localitat de Silla, on «las flechas interpretaron un romance escenificado y realizaron diversos ejercicios gimnásticos de tablas adecuados a la edad de las niñas. Se jugaron 2 partidos de ba-

25. De la formació i activitats realitzades als *Albergues* en donarem compte més tard; van ser una de les instàncies més recordades per les assistents.

lonvolea y se inauguró una exposición de las labores realizadas por las flechas en las clases de corte y confección, muñequería y trabajos manuales».[26]

Les escasses estadístiques que hi ha sobre les Joventuts sols ens permeten afirmar que tant la ubicació de les *casas de flechas* com de les seccions de Joventuts variaven cada any, tal vegada per la raó de manca de recursos de la Sección Femenina que apuntava Pilar Primo de Rivera quan demanava a l'alcalde d'Ontinyent una *casa de flechas* en la localitat:

> La Sección Femenina se encuentra desde hace tiempo, *debido a su escaso patrimonio,* con un problema de difícil solución que es la falta de locales o habitaciones sobre todo en los pueblos, para desarrollar sus actividades y realizar nuestra tarea de formación en las pequeñas afiliadas a las Juventudes. Para solucionar esto hemos pensado que aquellas autoridades que construyan edificaciones, o en las ya existentes con destino a la 1ª Enseñanza no olviden en su proyecto a la Sección Femenina y en cada local destinado a estos fines nos destinen una habitación como «Casa de Flechas» para poder reunir a las niñas afiliadas fuera de la hora escolar y darles nuestra formación con las tardes de enseñanza. [...] No dudo que tengas en consideración este ruego que te hace la Sección Femenina y sepas comprender esta petición nuestra para que podamos seguir ampliando hasta el último pueblo nuestras enseñanzas cumpliendo con la Ley de Juventudes que nos dió el Caudillo.[27]

D'entre els balanços que hem trobat, les úniques dades que ens proporcionen sobre *casas de flechas* i locals de les seccions de Joventuts són les següents:

TAULA 4

| *Any* | *Casas de flechas* | *Locals de les seccions de Juventud* |
|---|---|---|
| 1954[28] | 60 | |
| 1958 | 85 | 150 |
| 1960 | 81 | 133 |

26. *Levante* (1 agost 1953).

27. La cursiva és nostra. Carta de Pilar Primo de Rivera a l'alcalde d'Ontinyent de 25 d'abril de 1952, Arxiu Municipal d'Ontinyent, correspondència vària, 1952, document núm. 69. Reproduïm el document, íntegre, amb suport gràfic.

28. El 1954, hi havia 60 *casas de flechas*; el 1958, 85 (5 a la capital i 80 a la província), a més de 150 locals de joventuts organitzats amb 23 seccions a la capital i 175 a la província. En el curs següent, les *casas de flechas* eren 81 i hi havia organitzades 133 seccions de joventuts (informe de la delegada a València sobre el Servicio de Juventudes, *Levante* [16 gener 1954]).

Ara bé, malgrat les seues deficiències, les *casas de flechas* eren un lloc privilegiat per exercir el proselitisme, tal com reconeixia Elena Villalba, delegada provincial de la Sección Femenina, quan, el 1952, declarava: «Las filas de la Sección Femenina se nutren de niñas procedentes de Juventudes que realizan su ingreso a los 17 años. El ingreso directo, sin proceder de las Juventudes, sólo puede hacerse a través del SEU o del Servicio Social, con lo cual se garantiza una formación inicial política de la nueva afiliada.»[29]

A més a més, les xiquetes i joves podien formar part dels grups de cors i de danses de la Sección Femenina, encara que en grups especials. Segons les seues pròpies dades sabem que als anys cinquanta hi havia al voltant de 16 cors de joventuts, 28 grups de danses de joventuts i 1 d'escolars:[30] El 1951, per exemple, hi havia al conjunt de la província 13 grups de danses amb 118 *flechas*, 12 a la capital, amb 103 *flechas*, i 3 d'escolars, amb 27 *flechas.*

*b*) Segona etapa

Fruit del canvi que es produeix a partir de 1958, dins de la Sección Femenina, les joventuts femenines veuen modificat el concepte de «formació política igual a adoctrinament», que havia predominat en la primera etapa, i que és substituït, de manera paulatina, pel de formació en la «manera de ser falangista», entesa com «ir formando su modo de ser con una moral vivida, día por día, en un ambiente de disciplina y camaradería, en donde a cada acto se le valore en un sentido capaz de calar en sus almas hasta conseguir en ellas ese cúmulo de virtudes que componen nuestro modo de ser».[31]

Els canvis afectaren, en primer lloc, l'estètica: es modificà el masculí uniforme per un altre de més femení: es reduïren les ocasions on es cantava el *Cara al Sol*, i s'abandonà l'obligada salutació amb el braç alçat.[32] Per altra banda, les ense-

29. Declaracions d'Elena Villalba, delegada provincial de la Sección Femenina de la Falange a València, *Levante* (21 maig 1953).

30. Els cors corresponien a les poblacions d'Alcúdia de Crespins, Carcaixent, Faura, Montcada, Ontinyent; Villanueva de Castellón i València (10). Els grups de danses eren els de l'Alcúdia de Crespins, Faura, Carcaixent, Montcada, Ontinyent; El Palomar, Titaguas, València (15), Algemesí (2), Benifaió, Chera, Loriguilla i Moixent. El d'escolars era el grup de danses de Requena, caixa 20, signatura 95, Cultura, Memorias, resum 1943-1951, ARV.

31. Delegación Nacional de la Sección Femenina, *Plan de Formación de las Juventudes*, Madrid, 1964, p. 15.

32. La raó d'abandonar de manera progressiva la salutació amb el braç alçat és la següent: «Por prestarse a confusiones que no atañen a lo fundamental de nuestra doctrina, y en cambio si puede perjudicarnos, queda suprimido el saludo brazo en alto, tanto por parte de los mandos como por parte de las niñas en todas las ocasiones», Delegación Nacional de la Sección Femenina, *Plan de Formación de las Juventudes*, Madrid, 1964, p. 16.

nyances de caràcter més polític es veurien sensiblement reduïdes: el treball se centrà en les activitats a l'aire lliure: organització de campaments i competicions esportives, estades en albergs, marxes, excursions, teatre infantil... També les *casas de flechas* i les seccions de joventuts s'unificaren i perderen la connotació falangista del centre de reunió. Així passaren a anomenar-se *cercles de joventuts* i es transformaren en llocs d'esplai i reunió per a les xiquetes de deu a disset anys, amb l'objectiu de «dar a las niñas una mayor soltura y refinamiento a su vida toda, como complemento de la formación recibida en la familia, en la Escuela o en el Colegio, en un ambiente alegre y femenino».[33]

L'educació per a l'esplai ocupava la major part del temps que les xiquetes romanien als cercles. Així, el 1964 es recomanava a les instructores juvenils que la formació política es vegera reduïda a quinze minuts d'enfocament de temes religiosos o polítics, en què predominessin les activitats com ara confecció de murals, concurs de preguntes..., mentre que la major part del temps fóra ocupat per activitats recreatives, per a la qual cosa es crearen biblioteques, s'organitzaren sessions de cine, jocs de taula... L'influx ideològic era exercit de manera més subtil amb la selecció de llibres i pel·lícules, per exemple.

Malgrat haver-se desplaçat el centre d'interès de la minoria a la majoria de la joventut, no es va descuidar la formació específica de les afiliades, que seguia un acurat pla de captació, selecció i formació. I és que el dret de la Sección Femenina d'impartir les assignatures de les anomenades *escuelas de hogar*, a més de la formació política, en tots els nivells educatius li permetia seleccionar les que presentaven majors capacitats o afinitats amb els seus ideals, tasca considerada prioritària per a les instructores, a les quals s'encomanava que una vegada «ganada la confianza de las niñas en la clase, trataremos de irla incorporando (si lo merece) a nuestras actividades de los Círculos de Juventudes y Albergues, donde podrán completar su formación en un ambiente falangista».[34]

La socialització realitzada en els cercles es veia complementada per la que, tal vegada, fóra la institució mitjançant la qual la Sección Femenina arribava més a les xiquetes i joves: els albergs. Dedicats a la formació de les joventuts en el seu temps d'esplai, hi podien assistir totes les xiquetes entre deu i disset anys, i permetien la realització de marxes, excursions, estades de caps de setmana i d'estiu. La seua finalitat era proporcionar-los la possibilitat de gaudir d'unes vacances a l'aire lliure, seguint tres punts bàsics: «vida en comunidad, vida en comunidad dentro de un orden; vida en la naturaleza».[35]

33. Delegación Nacional de la Sección Femenina, *Plan de Formación de las Juventudes*, Madrid, 1964, p. 242.
34. Delegación Nacional de la Sección Femenina, *Plan de Formación de las Juventudes*, Madrid, 1964, p. 279.
35. *Escuela de Hogar*, publicació trimestral, àlbum per a la mestressa de casa.

Per a l'assistència, s'establia una radical diferència entre els tres sectors en què s'enquadraven les xiquetes, i els torns estaven formats per afiliades (*flechas* i *luceros*), aprenentes i escolars, sense barrejar-se entre elles: la durada dels torns era d'un mes per a les afiliades i aprenentes, i de vint dies per a les escolars.[36] Els albergs destinats, amb preferència, a les xiquetes valencianes eren el Perú, a Ontinyent, i el de Chelva, encara que també acudien als de Nuestra Señora del Mar, a Benicàssim, a Palma de Mallorca, Poblet (Tarragona), Villanueva (Osca), Vallvidrera (Barcelona) i Vera de Bidasoa (Navarra), al mateix temps que xiquetes d'altres llocs acudien als d'Ontinyent i Chelva, per la qual cosa no es pot delimitar amb precisió la quantitat de xiquetes valencianes que assistien als albergs. De les dades existents als arxius, sabem que l'any 1951 hi assistiren 430 afiliades (*flechas*), 145 escolars, 40 aprenentes i 22 colones, mentre que el 1958 foren, respectivament, 150 afiliades, 350 escolars, 90 aprenentes i 125 alumnes d'*escuelas nacionales*; el 1959 passaren a ser un total de 1.500, sense especificar categories.

L'*albergue* que rebia una major quantitat de xiquetes valencianes era el Perú, a Ontinyent,[37] que no cessava al llarg de tot l'estiu en la seua activitat i rebia diferents torns. La descripció que se'n feia és la següent: «Es un edificio amplio, una casa solariega valenciana, donde el zócalo de azulejos armoniza con los muebles, típicos de nuestra tierra, donde abundan los jarrones de loza repletos de flores y de hierbas del monte. El albergue tiene también otras dependencias de estilo moderno, colonial; los dormitorios abiertos al horizonte de la sierra, el comedor circundado de terrazas, la salita apropiada para escribir, para pensar, para quedar en silencio y escuchar música, la biblioteca.»

En allò que fa referència a les activitats allí desenvolupades, destinades a escolars i aprenentes, i que són una bona mostra de les que es feien a la resta d'albergs, cal remarcar l'especial relleu que s'atorgava a la formació política (lliçons, maneig d'obres de José Antonio, realització de murals); a la vida a l'aire lliure (excursions, sessions de gimnàstica), i a les labors i als treballs manuals (retallables, figures de pelfa, fil d'aram o corda, trenat de pita i paper), manualitats amb les quals es muntava una exposició quan finalitzava el torn. A més a més practicaven bàsquet, voleibol, handbol, bitlles i jocs de taula, i la formació religiosa era força present, de manera que diàriament es resava el rosari i els precs vora la Creu dels Caiguts —davant la qual tots els matins es renovava la corona de flors teixi-

36. Pagaven 230 pessetes les afiliades i aprenentes pel mes d'assistència i les escolars per vint dies. Les empreses ajudaven a pagar les aprenentes, la Sección Femenina becava algunes *flechas* i els torns de les colones els pagava íntegres l'Instituto Nacional de Colonización.

37. Podeu consultar, per tal d'aprofundir en el funcionament de l'alberg, M. Carmen Agulló Díaz, «L'Alberg Perú d'Ontinyent: un espai de formació de dones en el falangisme», *ALBA* (Servei de Publicacions de l'Ajuntament d'Ontinyent), núm. 13-14 (1999), p. 117-126.

da per les xiquetes— i, a més dels diumenges i festes de precepte, alguns dies se celebrava la missa.

Les xiquetes que hi assistien duien, de manera obligatòria, un uniforme que consistia en una brusa camisera blanca, falda i pantaló bombatxo rallat, blau i blanc, cosset, mocador i espardenyes vermelles, que els proporcionava un aspecte una mica *folklòric*. En els torns d'albergs destinats a les afiliades, les referides ensenyances de religió i política es veien completades, durant l'anomenat *fuego de hogar*, amb xerrades sobre història de la Falange, la guerra, fets heroics de camarades, història d'Espanya, etc.[38]

Tot plegat, en els models falangistes, el temps d'oci seria de manera preferent dedicat a la socialització de les xiquetes i joves, sense oblidar, però que, de manera obligatòria, rebien les corresponents ensenyances de «formación del espíritu nacional» (substituïda per «formació social i cívica» a partir dels seixanta), labors, tall i patronatge, cuina, economia domèstica, puericultura..., al llarg de tota la seua escolarització, des de primària fins a la universitat. La xarxa teixida per la Sección Femenina atrapava totes les dones des de ben menudes, encara que puguem qüestionar, i ara ens disposem a fer-ho, l'eficàcia de la seua acció educativa i socialitzadora.

## 2. La realitat: La Sección Femenina en la memòria

Una vegada explicitat el discurs i la imatge que la Sección Femenina dóna de si mateixa i del conjunt d'activitats destinades a formar les joves, cal esbrinar quin és el record que, a hores d'ara, resta en la memòria de les xiquetes i joves de la socialització política a la qual foren sotmeses, així com de les seues formadores (les dones falangistes). El primer fet que es constata és l'oblit en el qual ha caigut la pròpia organització: resulta força cridaner que no més setze dones del total de les dues-centes onze enquestades, manifesten haver tingut relació amb la Sección Femenina, i d'elles, onze durant el Servicio Social. És a dir, de manera majoritària, els records que les dones valencianes tenen al voltant de la Sección Femenina fan referència a la seua experiència en el Servicio Social i no a les activitats que, tant en l'àmbit d'allò que podem anomenar *educació no formal*, com dins de l'escola, realitzaren durant la seua infantesa. I és que els records escolars no resten units a la Sección Femenina, de manera que la gran majoria —llevat de les que cursaren

38. Les més grans que ho desitjaven i es considerava que estaven capacitades podien assistir als cursos de *mandos menores*, que pretenien formar *mandos de juventudes*, destinats a les *flechas* més grans, que feien un curset de vint-i-un dies en règim d'internat, on s'impartien continguts de religió, política, pedagogia, cultura general, convivència social, música i els anomenats «especial del servicio».

batxillerat— consideren que mai no han tingut relació, dins de l'àmbit escolar, amb aquesta organització.

Encara que les mestres foren, en molts casos, delegades locals de la Sección Femenina, no són identificades com a tals. Es recorda, evidentment, les vesprades dedicades a les labors, però no els continguts polítics —a penes cap dona recorda fets relacionats amb la FEN—; i que quan es practicava esport, o s'era membre d'un grup de cors o danses, es deia que no «es feia política». Per altra banda, la terminologia falangista tan sols és utilitzada per tres dones, que parlen en concret de la seua assistència a l'*escuela de hogar*; no es parla, però de *casas de flechas*, de *tardes de enseñanza*, de delegades locals..., encara que algunes de les enquestades, per les declaracions que realitzen, és clar que tingueren una relació directa amb l'organització. Vegem-ne alguns testimonis:

> [...] estuve desde los diez hasta los doce años, realizaba labores y cantaba, no estaba muy integrada en dicha Sección, a la cual no acudía con mucha frecuencia.

> [...] hice el Servicio Social y alguna vez asistí a la Escuela de Hogar.

> [...] asistía a charlas, Escuela de Hogar, en general me gustaba.

> [...] participé en las Escuelas de Hogar, los campamentos de verano y los albergues. Fue positivo para la época porque gracias a ellas me iba de campamento. La gente no tenía recursos para organizarse unas vacaciones y por eso a muchas familias les beneficiaba.

Els espais que se citen, encara que de manera molt minoritària, són, principalment, albergs i campaments; entre les activitats, les de caràcter musical, i les càtedres (encara que tampoc no s'utilitza aquesta denominació):

> [...] me daban clases de baile, las agrupaciones musicales estaban a cargo de la *Sección Femenina*. No recuerdo que me dieran ninguna clase de política.

> [...] aunque mi padre no me dejó nunca afiliarme, participaba en Coros y Danzas.

> [...] acudían al pueblo a dar clases de baile, enseñar a guisar, costura...

Recordem que el Servicio Social, que les dones realitzaven entre els setze i divuit anys, encara que no era obligatori, era un requisit imprescindible per obtenir el carnet de conduir, el passaport o un lloc de treball en l'administració pública. Estaven exemptes de realitzar-lo les dones casades, les religioses i les fadrines majors de trenta-cinc anys.

Concebut com l'equivalent al servei militar masculí, consistia en sis mesos de formació femenina: tres de caràcter teòric, amb continguts polítics, religiosos i de tasques domèstiques —es convalidava a les dones batxilleres—, i tres de treball pràctic en organismes designats per la Sección Femenina.[39] La vivència és, en molts casos, d'obligació, com un requisit imposat que calia complir per poder accedir a altres activitats més gratificadores («tuve que hacer el Servicio Social»; «tuve que hacer el Servicio Social para sacarme el carnet de conducir») i, per tant, es podia utilitzar qualsevol treta per tal de reduir al màxim el temps que s'hi destinava («el Servicio social lo hice durante el recreo del instituto porque mi profesora era hermana de la jefa de la Sección Femenina»; «sólo recuerdo que realicé una canastilla durante el Servicio Social»).

Una dona, però, té una vivència força original perquè relata que els van impartir una xerrada sobre educació sexual que va escandalitzar algunes assistents —«primero hice el Servicio Social (dos horas de clase), donde había una charla del médico sobre educación sexual; algunas se escandalizaron». No menys espontània és la reacció expressada per una altra dona, que, desitjosa de poder traure's el carnet de conduir, coneix que primer cal aprendre les tasques domèstiques i no torna:

> Solamente tuve relación un día. Como quería sacarme el carnet de conducir pues me dijeron que tenía que ir a la Sección Femenina para que me dieran un certificado que ellas hacían, como que habías hecho el curso de la Sección Femenina. Entonces yo fui... era un local con una cocina y tal... y me dijeron que allí me tenían que enseñar a cocinar, coser, doblar la ropa, cosas así... Entonces yo me cabreé mucho y le dije que yo no quería aprender esas cosas. Ya no volví más. Tenía recién cumplidos los dieciocho años.

El balanç, per tant, ens resulta molt pobre. Escàs en quantitat i en qualitat. La minsa quantitat de dones que es recorden de l'organització femenina no fan referència, en cap cas, a la socialització política a la qual havien estat sotmeses de manera intensiva. I en allò que respecta a la imatge de les dones falangistes, només és expressada amb cert detall per cinc dones. Una és favorable a les falangistes perquè havia sentit dir que lluitaven per les dones («No tenía relación pero oía cosas sobre ellas. Parece ser que todo lo que hacían era bueno. Prometían muchas cosas. Ellas luchaban por nosotras»). Les altres quatre, en canvi, convergeixen a relatar un model de dona, en part coincident amb el que les pròpies falangistes havien dis-

39. El Servicio Social està basat en una activitat força semblant e establerta en l'Alemanya nazi, d'on va ser importat per Mercedes Sanz Bachiller, vídua d'Onesimo Redondo, que el va organitzar de manera independent a la Sección Femenina, fins que Pilar Primo de Rivera el va incloure en la Sección Femenina, per tal de controlar directament tot allò que feia referència a la formació de les dones.

senyat, i força crític respecte al seu atractiu. Així es remarca, per damunt de tot, el caràcter i l'estètica severs, acompanyats de la capacitat de donar ordres («Todas tenían un carácter muy fuerte»; «Mujeres muy mandonas, muy sargentos, con mucho genio. Llevaban siempre el pelo recogido con un moño o corto. No llevaban escotes ni ropa ajustada. Iban normalmente de oscuro y con faldas de la época —por debajo de la rodilla— y medias. Tengo una imagen de ellas como si fueran catequistas»), la seua inflexibilitat («Les dones eren quadriculades. Robots que tenien una funció concreta») i, en un cas, la crítica al model que presentaven, per antiquat i desfavorable a les dones. Tanquem precisament amb aquest record, estadísticament poc significatiu, però que tal vegada capti amb prou fidelitat la impressió que aquestes dones causaren, sobretot en els darrers anys del franquisme:

> El recuerdo que tengo de las mujeres mandos de la Sección Femenina es muy malo, porque eran unas retrógradas pues no te enseñaban nada, todo lo contrario... Es que estaba la Sección Femenina única y exclusivamente para comerte el coco de que tenías que ser una buena esposa, que tenías que saber guisar, cocinar y servir a tu marido. Y a mi eso me parecía un fraude total y me parecía aprender el oficio de criada para servir a un señor... y no, yo no pasaba por ahí.

## 3. Les contradiccions entre la retòrica i la realitat

Som conscients de l'escàs material del qual podem disposar a l'hora d'establir comparacions entre el discurs de les dones falangistes i la seua influència en la societat, però també cal remarcar que, si bé la mostra no és gaire nombrosa, tal vegada la riquesa de l'estudi recaigui en aquest oblit, intencionat o no, que es produeix entre les dones enquestades, i que, precisament, reforça el sentiment d'amnèsia col·lectiva que ens havia animat a encetar la nostra investigació. Com és possible, continuem preguntant-nos, que una organització que durant més de quaranta anys ha intentat socialitzar el conjunt de les dones espanyoles en un model determinat de feminitat, que ha insistit fins a la sacietat a proporcionar-los una formació de caràcter falangista,[40] i que ha volgut apartar-les de l'àmbit públic, pugui restar en el més complet oblit?

Creiem que hi ha diverses respostes que, a falta d'una comprovació amb una mostra més àmplia, podem apuntar. En primer lloc pensem que la imatge que oferien les mateixes dones de la Sección Femenina era del tot contradictòria amb el model que oferien per a la majoria. Com hem apuntat, malgrat la seua insistèn-

40. No oblidem que Pilar Primo de Rivera, com a germana del fundador, era un referent obligat del sector més purista de la Falange, de les *camises velles*, que, encara que es va acomodar als beneficis proporcionats pel franquisme, no va renunciar mai als principis del nacionalsindicalisme joseantonià.

cia en la feminitat, eren percebudes amb trets masculinitzats, imatge reforçada per la severitat de la seua aparença, pel seu uniforme, força masculí en colors i línies, pel fet de no maquillar-se i per la seua mala relació amb els homes. Aquesta incongruència, que podia, però, apropar a l'organització algunes dones independents, que no eren seduïdes per les propostes catòliques, resultava inacceptable o incomprensible per a la majoria, que les definia com a «virils», «mandonas»..., tot el contrari de la imatge femenina que desitjaven transmetre. Com a conseqüència, les falangistes no resultaven un model atractiu per a la majoria de les joves, que el rebutjaven i fugien de ser identificades amb elles.

Un segon factor que es viu com a contradictori és la incoherència entre la insistència de la Sección Femenina en la formació política, en especial en l'estudi dels principis falangistes i l'obra joseantoniana, dins d'un context, el de la mateixa societat franquista, que demanava la *despolitització* de la societat, i, més encara, en el cas de les dones, que eren apartades de l'àmbit públic, reservat als barons. No s'entén que una organització política —la Sección Femenina ho és d'un partit polític com Falange Española— negui que participa en política, fins i tot fent que el fet que les falangistes no participaven en política es consideri un valor i formi part de la concepció popular. Difícilment pot realitzar una socialització política eficaç una organització que presenta aquestes incoherències dins del seu mateix discurs i, més encara, entre discurs i pràctica.

Caldria també apuntar un tercer element, aquest de caràcter intern a la Sección Femenina, del qual les falangistes més compromeses són conscients: és el de la progressiva burocratització que es va estendre entre les pròpies *mandos*, cada vegada menys identificades amb l'ideari falangista i que es feien instructores per tal de tenir una certa independència personal i econòmica. Aquesta desideologització de les membres pot observar-se en aquesta nota redactada per la directora d'un alberg en finalitzar els torns de 1964: «Quizás hubiera podido sacarse más partido de todo si las mandos hubieran colaborado más en todas las actividades del curso, limitándose la mayoría de ellas a dar sus clases. Han actuado como profesoras pero no como mandos, siendo esto notado y comentado por las alumnas.»

Tal vegada no és aliena a aquesta burocratització la mateixa dificultat per tal d'entendre un discurs, el falangista, ple de frases fetes a penes intel·ligibles per la majoria de la població i que sols a base de repetició i memorització podien ser recordades. Recordem tòpics com el d'«España es una unidad de destino en lo universal», repetit fins a la sacietat sense saber mai quin era el seu autèntic significat. Una metodologia que afavoria un aprenentatge amb escassa permanència en el temps que facilità un ràpid oblit dels conceptes, gens significatius per a l'aprenent.

Finalment, cal apuntar un component que hem considerat força important, com

és el de la preferència social pel model de dona presentat pel catolicisme, enfront del falangista.

El catòlic, més coherent, absolutament tradicional, donava resposta a les necessitats de reproducció de persones i ideològica del franquisme, sense caure en les contradiccions que les falangistes havien introduït en un intent de compaginar el model més tradicional amb el totalitari, innovador en aspectes com la introducció de l'educació física. Aquest desavantatge tal vegada siga més evident a València, per la seua situació particular, on la competència entre catòliques i falangistes es va resoldre clarament a favor de les primeres. Ací, mentre les dones enquestades, com hem vist, a penes recorden a la Sección Femenina i la seua ideologia, sí que recorden majoritàriament i gairebé unànimement la seua participació en activitats religioses realitzades dins i fora de l'escola, al mateix temps que reconeixen la seua pertinença a associacions com Hijas de María, Juventudes de Acción Católica, Juventud Obrera Católica.

Caldria recordar que en la València de l'arquebisbe Olaechea, aquest va teixir una autèntica xarxa d'institucions de caràcter educatiu i lúdic, en franca competència amb les falangistes. A les seues colònies d'estiu assistien moltes més xiquetes que als albergs; les associacions catòliques comptaven amb més afiliades i eren més actives que les falangistes, i les seues campanyes religioses tenien més suport que les polítiques; així es convertiren en una manera d'oferir alternatives per al temps d'esplai que eren més ben admeses per una societat com la valenciana, on l'adhesió al catolicisme, per unes raons o unes altres, compensava socialment més que la identificació amb el falangisme.

Resten, però, encara força matisos per posar en relleu. Nosaltres només hem volgut assenyalar algunes de les contradiccions que trobem en el procés de socialització de les joves valencianes en el model falangista i que, a hores d'ara, ens semblen prou suggeridores per seguir aprofundint-hi.

# Aproximació bibliogràfica a la història de la joventut

**Oriol de Bolòs**

Universitat de Barcelona

## RESUM

En aquest recull bibliogràfic s'apleguen un conjunt de referències (llibres, estudis, articles, webs, etc.) per a l'estudi de la joventut durant l'època contemporània, classificades en cinc grans apartats: joventut; associacions i moviments juvenils; escoltisme; joventut en el món, i pàgines web.

PARAULES CLAU: joventut, educació, escoltisme, associacionisme, història contemporània.

## ABSTRACT

This bibliographic compilation puts together a group of references (books, studies, articles, web, etc.) for the study of youth during the contemporary period, classified in five groups: youth, youth movements and associations, scouting, youth in the world and web.

Aquesta bibliografia vol ser una introducció a l'estudi de la història de la joventut sense massa pretensions. De fet, aquest camp de treball —la història de la joventut— no gaudeix d'una tradició historiogràfica gaire rica, tot i els esforços que s'han realitzat en els darrers anys. En el seu moment (1987) la revista *Studia Historica: Historia Contemporánea*, de la Universitat de Salamanca, va dedicar amb caràcter monogràfic el seu volum cinquè a l'estudi d'alguns moviments juvenils a l'Estat espanyol. Gairebé tots els autors que hi van col·laborar en aquella oca-

sió van posar de manifest l'escassetat d'estudis existents sobre la temàtica, de manera especial quan es tracta dels primers compassos del segle XX. Encara que des de llavors la producció bibliogràfica ha crescut significativament, s'ha de dir que la situació —en línies generals— no ha millorat d'una manera ostensible i definitiva.

Conscients de les dificultats que implica qualsevol aplec bibliogràfic, hem acotat el camp de la mostra a la joventut catalana i espanyola, i hi hem inclòs un apartat sobre «Joventut en el món», que, tot i les seves limitacions, pot facilitar una visió més àmplia del tema. Els tres primers apartats abracen els àmbits següents: «Joventut», «Associacions i moviments juvenils» i «Escoltisme». Els apartats d'«Associacions i moviments juvenils» i d'«Escoltisme» se centren, principalment, en publicacions que es refereixen a l'àmbit espanyol i català, a diferència del de «Joventut», que si bé conté referències centrades en ambdós espais geogràfics, també en recull d'altres de caire més general i no tan específic. Hi hem afegit un cinquè i últim apartat que recull diverses pàgines web, atès que aquestes són d'utilitat per ampliar bibliografia de temes específics, per descarregar alguns documents o per visitar les pàgines oficials d'algunes associacions.

Encara que hem intentat recollir referències bibliogràfiques que responguin a diferents vessants polítics i a temàtiques heterogènies, és molt probable que en aquesta aproximació bibliogràfica s'hi trobin a faltar entrades significatives. No s'ha de perdre de vista la gran quantitat d'informació i materials que generen els distints organismes públics i fundacions privades sobre els temes relacionats amb la joventut. Val a dir que des de 1984 s'han elaborat cada quatre anys i, a iniciativa de l'Instituto de la Juventud, diferents informes sobre la situació de la joventut a l'Estat espanyol que responen al títol genèric d'*Informe juventud en España*.[1] A aquests estudis cal afegir els patrocinats per altres institucions, entre les quals destaquen, a l'Estat espanyol, la Fundación Santa María i el Centro de Investigaciones Sociológicas, sense oblidar els que s'evaqüen des de la Unió Europea. Encara que aquests materials posseeixen en el moment de la seva aparició un valor sociològic, amb el pas del temps adquireixen una inequívoca significació històrica que s'ha de tenir molt present en la redacció de qualsevol treball de caràcter diacrònic.

1. Els responsables d'aquests informes han estat les persones següents: José Luis de Zárraga Moreno (1984 i 1988), Manuel Navarro López (1992), Manuel Martín Serrano (1996 i 2000). A banda d'aquests informes, s'han elaborat altres treballs que tenen per objectiu abordar el tema de la joventut des de la perspectiva estadística i que presenten un seguit de xifres al voltant de la situació de la joventut a l'Estat espanyol.

En conseqüència, no podem donar aquesta bibliografia per tancada, de manera que s'hauria de revisar a fi d'incloure-hi no només les novetats que apareixen sinó també treballs i estudis que no han estat localitzats en la nostra recerca. Altrament, aquesta aproximació bibliogràfica —malgrat les mancances— vol ser una eina que permeti un primer apropament a una temàtica certament poc cultivada, alhora que pretén sensibilitzar els historiadors de l'educació sobre la importància d'un àmbit de treball que la nostra disciplina ha bandejat expressament o implícita, això és, la història de la joventut.

## 1. Joventut


Alba, V. *Historia social de la juventud*. Barcelona: Plaza & Janés, 1975.

Àlvaro, F. M. *Joves entre dos segles*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1998.

Alvira Martín, F.; Canteras Murillo, A. *Delincuencia y marginación juvenil*. Barcelona: Publicaciones de Juventud y Sociedad: Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud, 1985.

Arana, J.; Carrasco, J. *La juventud como es*. Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural: Instituto de Ciencias del Hombre, 1980.

Aranguren, J. L. *Talante, juventud y moral*. Madrid: Paulinos, 1975.

— *Bajo el signo de la juventud*. Madrid: Aula Abierta Salvat, 1982.

— *Abrir caminos a los jóvenes.* Barcelona: Edimurtra, 1985. [Ponències presentades a les V Jornades Interdisciplinars, celebrades a Barcelona del 29 de novembre a l'1 de desembre de 1984, i organitzades per l'Àmbit d'Investigació i Difusió María Corral]

Aron, R. *La revolución estudiantil*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1970.

Arranz, E. *Documentación Social* [Madrid: Cáritas Española], núm. 46 (gener-març 1982): *La Juventud española en la década de los 80*.

Ayala, M. T.; Schvartzmann, M. *El joven dividido*. Asinción: CIDESP, 1987.

Baca Lagos, V. *Imágenes de los jóvenes en los medios de comunicación de masas.* Madrid: Instituto de la Juventud, 1998.

Benjamin, W. *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Altaya, 1994.

Biagini, H. E. «Utopismo y juventud». *Cuadernos Americanos*, núm. 63 (1997), p. 46-59.

— «Bohemia y juventud». *Cuadernos Americanos*, núm. 74 (1999), p. 63-71.

Blanc, F.; Viladot, J. *La joventut de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1981.

Böhme, H. «Nunca antes hubo tanta juventud». *Humboldt*, núm. 136 (2002), p. 3-6.

Boran, J. *Juventud, gran desafío*. Madrid: PPC, 1985.

Bordes, P. *La joventut de Catalunya, avui*. Barcelona: Consell Nacional de la Joventut, 1981.

Bourdieu, P.; Passeron, J. C. *Los estudiantes y la cultura*. 3a ed. Barcelona: Labor, 1973. [Pròleg de J. L. Aranguren]
Bruno, A. *Juventud: sociedad, gobierno y participación*. Buenos Aires: Marymar, 1996.
Buceta, L. *La Juventud ante los problemas sociales*. Madrid: Doncel, 1966.
Capmany, M. A. *La joventut, és una nova classe?* Barcelona: Edicions 62, 1969.
Carandell, J. M. *La protesta juvenil*. Barcelona: Salvat, 1973.
Casal i Ballester, J. *La Joventut a Catalunya: Informe sociològic sobre el jovent a la comarca d'Osona, Cornellà de Llobregat i Barcelona*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1981.
Cohn-Bendit, D. *La revolución y nosotros, que la quisimos tanto*. Barcelona: Anagrama, 1987. [Publicació sobre el maig del 68]
Comas, D. *El uso de las drogas en la juventud*. Barcelona: Publicaciones de la Juventud y Sociedad; Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud, 1985.
Conde, F. *Las relaciones personales y familiares de los jóvenes*. Barcelona: Publicaciones de la Juventud y Sociedad; Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud, 1985.
*Crèixer en la incertesa: una diagnosi dels i de les joves de la Garrotxa en el 2002*. Olot: Consell Comarcal de la Garrotxa, 2002.
*Cuadernos para el Diálogo*, núm. 29 (1972): *Juventud y sociedad española*. [Monogràfic]
Díaz, C. *La Juventud a examen.* Madrid: Paulinas, 1982.
Fernández-Crehuet Navajas, J. *Juventud actual y sociedad del futuro*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, 1985.
Ferraroti, F. «La juventud en pos de una nueva identidad social». A: *La juventud de los años ochenta*. Salamanca: Sígueme; París: UNESCO, 1983, p. 245-254.
Feixa, C. *Cultures juvenils, hegemonia i transició social: una història oral de la joventut a Lleida, 1936-1989*. Lleida: C. Feixa, 1990. [Tesi doctoral: Estudi General de Lleida. Departament de Geografia i Història, 1990. Director: Oriol Romaní i Alfonso]
— [coord.] *Joventut i fi de segle: del 1968 al segle XXI (Fòrum Joves del Segle XXI, abril-novembre 1998*). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria General de Joventut, 1998.
— *La joventut com a metàfora: sobre les cultures juvenils*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1998.
— *Generació @: la joventut al segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2001.
Franco, Ll. *Relacions laborals i situació dels joves en el mercat de treball*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2002.
Fullat, O. *La joventut actual: el nostre futur*. Barcelona: Nova Terra, 1968.
Funes, J.; Planellas, M. [coord.]. *La Joventut a la Catalunya dels 80*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Servei d'Esports i Joventut, 1983.

García, Ernest, «La cultura política de la rebel·lió dels estudiants a l'Europa occidental (més o menys entre 1965 i 1975)». *L'Espill* [Universitat de València], núm. 5 (2000), p. 139-157.
García, F. *Juventud y deporte*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1981.
Garreta, J. *La joventut de Lleida davant del Segle XXI: Identitats, actitud i valors*. Lleida: Pagès, 2000.
Gil Campo, E.; Menéndez Vergara, E. *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes*. Barcelona: Publicaciones de la Juventud y Sociedad; Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud, 1985.
ICSA; GALLUP. *La juventud de la provincia de Barcelona*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1983.
— *La juventud en Cataluña*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1984.
Instituto de la Juventud. *Crónicas de juventud: Los jóvenes en España 1940-1985*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud, 1985.
ISAF. *La juventud en la familia y en la sociedad*. Madrid: Karpós, 1980.
*Los jóvenes en España*. Madrid: ASEP: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud, 1996. [1 disc òptic (CD-ROM)]
*La joventut de les comarques gironines*. Barcelona: Direcció General de Joventut, 1995.
*Joventut inadaptada, un clam, una acusació*. Barcelona: Nova Terra, 1965.
*La juventud de los años ochenta*. Salamanca: Sígueme; París: Unesco, 1983; Madrid, 1982.
*La juventud y el nuevo horizonte*. Madrid: Ediciones del Movimiento, 1962.
Komblit, A. L. *Culturas juveniles*. Buenos Aires: CBC, 1996.
Krebs, H. *La Juventud en la familia y en la sociedad*. Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural: Instituto de Ciencias del Hombre, 1980.
Levi, G. *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus, 1996. 2 v.
López Jiménez, A. [dir.] *La juventud en Aragón*. Saragossa: Diputación General de Aragón. Departamento de Educación y Cultura, 1994.
López Quintás, A. *La Juventud actual entre el vértigo y el éxtasis: Creatividad y educación*. Madrid: Publicaciones Claretianas, 1993.
Lora Soria, C. de. *Juventud española actual: socialización y educación de la juventud española contemporánea*. Madrid: EPESA, 1965.
Malby, A. *Concha Palacios pregunta a Andrés Malby sobre: ser joven hoy*. Olot: Ocho Huiteight, 2000. [Enregistrament sonor]
Margulis, M. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.
Marín Sánchez, M. *Evolución de las actividades en la juventud española: 1960-1977*. Universidad de Sevilla, 1979. [Tesi doctoral]

Martín, J. *Juventudes de hoy*. Algorta: Zero, 1970.
Martín Barroso, C. *Una aproximación a la realidad de los jóvenes*. Madrid: Cáritas Diocesana, 1969.
Martin Criado, E. *Producir la juventud*. Madrid: Ediciones Istmo, 1998.
Martín Vigil, J. L. *La España adolescente*. Barcelona: Planeta, 1982.
Meves, C. *Juventud manipulada y seducida: peligros de la sociedad de consumo*. Barcelona: Herder, 1980.
Miguel, A. de. *Dos generaciones de jóvenes (1960-1998)*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2000.
Montoro Romero, R. *La inserción en la actividad económica: empleo y paro juvenil*. Barcelona: Publicaciones de la Juventud y Sociedad; Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud, 1985.
Moral, F. *El cambio en las actitudes y los valores de los jóvenes (un estudio longitudinal)*. Madrid: Instituto de la Juventud, 2002.
Morin, E. «Los jóvenes en la sociedad de masas». *Cuadernos: Revista Mensual del Congreso por la Libertad de la Cultura* [París], núm. 64 (setembre 1962), p. 63-68. [Traducció d'un fragment del llibre d'Edgar Morin, *L'esprit du temps*. París: Grasset, 1962]
Ochoa Campos, M. *La revolución de la juventud*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1973.
Paloczi-Horvath, G. *La Juventud, esperanza del mundo*. Esplugues de LLobregat: Plaza & Janés, 1978.
Paniagua Soto, J. L. *Sociedad y Política* [Madrid: Universidad Complutense. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología], núm. 1 (1988): *Juventud, educación, crisis*. [Número monogràfic]
Pascual de Sans, A. *Del mito de la juventud a la realidad de los jóvenes*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1973.
Pelegrí, B. *Joventut, fe i vida: Unes opcions i una pedagogia en moviment*. Barcelona: Abadia de Montserrat, 1980.
Pérez Llorca, J. *La Juventud española de la dictadura a la democracia: 1975-1981*. Barcelona: Comunicación, 1982.
Pinillos, J. L. *La juventud en su dolor y sufrimiento*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre, 1983.
Prieto Lacaci, R. *La participación social y política de los jóvenes*. Barcelona: Publicaciones de la Juventud y Sociedad; Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud, 1985.
*La protesta juvenil*. Barcelona: Salvat, 1980.
Pujol, J. *Què poden fer els joves de Catalunya: Congrés Catalunya Jove 95*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1995.
Reguant, F.; Castillejos, E. *Juventud y democracia*. Barcelona: Avance, 1976.
Ríos, M. *La nostra joventut*. Barcelona: Bruguera, 1970.

Rodríguez Alcalde, L. *La juventud en la literatura contemporánea*. Madrid: Fermín Uriarte, 1967.
Roszak, T. *La contestación universitaria*. Barcelona: Edicions 62, 1973.
— *El nacimiento de una contracultura: Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*. 5a ed. Barcelona: Kairós, 1976.
Ruiz Olabuénaga, J. I. [dir.]. *La Juventud liberta: Género y estilos de vida de la juventud urbana española*. Bilbao: Fundación BBV, 1998.
Sabater Tomás, A. *juventud inadaptada y delincuente*. Barcelona: Hispano Europea, 1965.
Salcedo, S. *Integrats, rebels i marginats: Subcultures jovenívoles al País Valencià*. València: L'Estel, 1974.
Sauvy, A. *La rebelión de los jóvenes*. Barcelona: Dopesa, 1971.
Seidmann, P. *Juventud moderna*. Buenos Aires: Nova, 1968.
*Ser jove en els noranta: Aproximació a la realitat juvenil catalana i guia de serveis*. Barcelona: s. n., 1991 (?).
Serra Busquets, S.; Sureda Garcia, B. *Els joves a l'època contemporània: XXI Jornades d'Estudis d'Històrics Locals*. Palma: Institut Estudis Baleàrics: Govern de les Illes Balears, 2003.
Trigo Aza, E. *Juventud, tiempo libre y educación en Galicia*. Madrid: E. Trigo Aza, 1990. [Tesi doctoral: UNED. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social]
Torregrosa, J. R. *La juventud española: Conciencia generacional y política*. Barcelona: Ariel, 1972. [Pròleg de Salustiano del Campo]
Ucelay da Cal, E. *La Joventut a Catalunya al segle XX: Materials per a una història.* Barcelona: Diputació de Barcelona, 1987.
Vila-Abadal; Vilaplana, J. *La Joventut: Entre l'encant i el desencant*. Barcelona: Pleniluni, 1993.
Villegas López, M. «La juventud y el espíritu de la catástrofe». *Cuadernos Americanos*, núm. 25 (1966), p. 81-91.
Zárraga, J. L. de [dir.] *La inserción de los jóvenes en la sociedad*. Barcelona: Publicaciones de la Juventud y Sociedad; Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud, 1985.
— *Tablas estadísticas del programa de investigaciones básicas sobre la juventud*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud, 1986. [Selecció de taules i textos]
Zegel, S. *Les idées de mai*. París: Gallimard, 1969.
Zinnecker, J. «La juventud actual: ¿Comienzo o final de una época?». *Educación*, núm. 35 (1987), p. 55-72.

## 2. Associacions i moviments juvenils

*Actitudes políticas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud, 1991.

Adán Revilla, T. *Ultras y skinheads: La juventud visible*. Gijón: Nobel, 1996.

Albornoz, O. *Estudiantes y desarrollo político*. Caracas: Monte Ávila, 1968.

Alcoba, A. *Auge y ocaso del Frente de Juventudes*. Madrid: San Martín, 2002.

Alcocer, J. L. *Radiografía de un fraude: Notas para una historia del Frente de Juventudes*. Barcelona: Planeta, 1978.

Barberà, O.; Barrio, A.; Rodríguez, J. *Els militants de les organitzacions polítiques juvenils a Catalunya*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2002.

Barragán, J. A. *Las crisis del movimiento juvenil en las sociedades capitalistas*. Madrid: De la Torre, 1980.

Biagini, H. «Flujo y reflujo de los ideales estudiantiles». A: *III Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana*. [Costa Rica, juliol de 1996]

Blanco Aguinaga, C. *Juventud del 98*. Madrid: Santillana: Taurus, 1998.

Briones, M. *La Juventud anarquista, factor determinativo de la guerra y de la revolución*. Cambridge (Massachusetts): Harvard College Library, 1980. [1 microforma]

Camisa Vieja Superviviente. *Juventud doliente: Ocho meses de revolución en Madrid / por un Camisa Vieja Superviviente*. San Sebastián: Talleres Offset, 1939 (?).

Cañabate Vecina, J. A. *Les organitzacions juvenils a les Balears (segles XIX i XX)*. Palma: Documenta Balear, 2001.

— *Les organitzacions juvenils del règim franquista: 1937-1960: Antecedents, trajectòria general i trajectòries a les Illes Balears*. Palma: UIB, 2002. [Tesi doctoral]

Carrasco i Calvo, S. «Tribus urbanes». *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, núm. 111 (2000), p. 3-27.

Carrillo, S. *La Juventud, factor de la victoria*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Library, 1980. [1 microfitxa]

Casals, X. *Neonazis en España: De las audiciones wagnerianas a los skinheads (1966-1995)*. Barcelona: Grijalbo, 1995.

Castaño Colomer, J. *Memòries sobre la JOC a Catalunya: 1932-1970*. Barcelona: Institut Catòlic d'Estudis Socials, 1974.

— *La JOC en España (1946-1970)*. Salamanca: Sígueme, 1978.

Casterás Archidona, R. *Posiciones históricas de la juventud española: 1936-1939*. Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història, 1972. [Tesi de llicenciatura dirigida per Nazario González]

— *Diccionario de organizaciones políticas juveniles durante la Segunda República*. La Laguna: Dept. Historia Contemporánea, 1974.

— *Las Juventudes marxistas catalanas ante la guerra y la Revolución (1936-1939)*. Uni-

versitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història, 1975. 3 v. [Tesi doctoral dirigida per Nazario González]
— *La Juventud del POUM: una juventud de la guerra civil española (1936-1937)*. Cornellà: R. Casterás Archidona, 1983.
— *Las JSUC: ante la guerra y la revolución (1936-1939)*. 2a ed. Barcelona: Hogar del Libro, 1982. [Pròleg de Nazario González; la primera edició és de 1977]
Cepeda Adan, J. *Los movimientos estudiantiles (1900-1936)*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Delegación de Cultura: Instituto de Estudios Madrileños del CSIC, 1985.
Claudín, F. *La juventud española continúa su lucha*. Cambridge (Massachusetts): Harvard College Library, 1980. [1 microfitxa]
Chueca Rodríguez, R. L. *El fascismo en los comienzos del régimen de Franco: Un estudio sobre FET y JONS*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1983.
— «Las juventudes falangistas». *Studia Historica*, vol. 5, núm. 4 (1987), p. 87-104.
Codinachs, P. *La Federació de Joves Cristians de Catalunya*. Barcelona: Claret, 1990.
Cojazzi, A. *Juventud nueva*. Madrid: La Rafa, 1939. [Versió de la setena edició original italiana]
Colomer i Calsina, J. M. *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*. Barcelona: Curial, 1978.
Colubi, P. *El ritmo de las tribus*. Barcelona: Alba, 1999.
Costa, P. O.; Pérez Tornero, J. M.; Tropea, F. *Tribus urbanas: El ansia de identidad juvenil: Entre el culto a la imagen y a la autoafirmación a través de la violencia.* Barcelona: Paidós, 1996.
Cruz Orozco, J. I. *El Yunque Azul: Frente de Juventudes y sistema educativo: Razones de un fracaso*. Madrid: Alianza, 2001.
Díaz i Surinyac, M. «Aproximació als antecedents i a l'actualitat de les Joventuts d'Esquerra Republicana de Catalunya (1931-1997)». *Perspectiva Social*, núm. 39 (1997), p. 47-59.
Durán, A. *Tribus urbanes*. Barcelona: Diputació, 1998. [Dossier realitzat per A. Durán amb la coordinació de Núria Ventura]
Dutschke, R. *La rebelión de los estudiantes*. Barcelona: Ariel, 1976.
Ellwood, S. *Prietas las filas: Historia de la Falange Española, 1933-1983*. Barcelona: Crítica, 1984.
*La Federació de Joves Cristians de Catalunya: Contribució a la seva història*. Barcelona: Nova Terra, 1972.
*La Federació de Joves Cristians de Catalunya*: Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1978.
Feixa, C. *La Tribu juvenil: Una aproximación transcultural a la juventud*. Torí: Edizioni l'Occhiello, 1988.
— *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel, 1998.

*Movimientos juveniles en la Península Ibérica: Graffitis, grifotas, okupas*. Barcelona: Ariel, 2002.

Feixa, C.; Saura, J. R.; Costa, C. [ed.]. *Movimientos juveniles: De la globalización a la antiglobalización*. Barcelona: Ariel, 2002.

Felip Rosell, R. M. *Los jóvenes obreros*. Madrid: Coculsa, 1959.

Fernández Buey, P. *Documentos sobre el movimiento estudiantil español*. Madrid: Matinales, 1977.

Fernández Soria, J. M. *Juventud, ideología y educación: El compromiso educativo de las Juventudes Socialistas Unificadas*. València: Universitat de València, 1992.

— «La educación popular entre la reforma y la revolución social: La Federación Universitaria Escolar (FUE)». *Historia de la Educación*, núm. 14-15 (1995-1996), p. 397-416.

— *Cultura y libertad: La educación en las juventudes libertarias, 1936-1939*. València: Universitat de València, 1996.

Feuer, L. *El cuestionamiento estudiantil del establishment*. Buenos Aires: Paidós, 1969.

Foguet i Boreu, F. *Las Juventudes Libertarias y el teatro revolucionario: Cataluña (1936-1939)*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2002.

Gallego Méndez, M. T. *Mujer, falange y franquismo*. Madrid: Taurus, 1983.

González-Agàpito, J.; Laudo, X. [ed.]. *Educació i Història*, núm. 6 (2003): *Associacionisme juvenil, socialització i educació al segle XX*, p. 6-165. [Número monogràfic]

González González, E. *Bandas juveniles*. Barcelona: Herder, 1982.

Guallar Andreu, F. *A la juventud nueva*. Saragossa: El Noticiero, 1940.

Guerre, R. *Lo esencial de la JOC*. Barcelona: Nova Terra, 1964.

— *La JOC: Su vida y acción*. Barcelona: Nova Terra, 1965.

Hall, S. *Los hippies: Una contracultura*. Barcelona: Anagrama, 1970.

Herrera de Lara, F. *Crisis del movimiento juvenil en las sociedades capitalistas*. Madrid: Torre, 1979.

Hinojosa, R. *La JOC, entre l'Església i el món obrer: testimoni i documents de la JOC en l'època franquista*. El Prat de Llobregat: Rúbrica, 1998.

Jato, D. *La rebelión de los estudiantes: Apuntes para una historia del alegre SEU*. Madrid: CIES, 1953.

Jiménez Fraud, A. *La Residencia de Estudiantes: Visita a Maquiavelo*. Barcelona: Ariel, 1972.

Joventut Comunista de Catalunya. *La Juventud hacia la victoria*. Barcelona: Jove Guàrdia, 1974. [Ple del primer Comitè Nacional]

*La juventud catalana en el combate contra el franquismo*. Mèxic: Secció Juvenil del Casal Català, 1944.

*Juventud Femenina de Acción Católica Española*. Pamplona: Consejo Superior, 1939.

Latorre, A. *Universidad y sociedad*. Barcelona: Ariel, 1964.

Laurie, P. *La rebelión de la juventud*. Barcelona: Fontanella, 1969.

Lizcano, P. *La generación del 56: La Universidad contra Franco*. Barcelona: Grijalbo.
López Martínez, M. N. «El nacimiento de la FUE granadina: la juventud rebelde frente a la monarquía». *Anuario de Historia Contemporánea* [Universidad de Granada], núm. 12 (1985), p. 257-281.
López Santamaría, J. «Juventud y Guerra Civil. El caso de las Juventudes Libertarias (noviembre de 1936 a mayo de 1937): Purismo revolucionario catalán frente a circunstancialismo estatal». *Sistema*, núm. 47 (1982), p. 111-132.
— «Juventudes libertarias y Guerra Civil (1936-1939)». *Studia Historica*, vol. I, núm. 4 (1983), p. 215-222. [Breu síntesi de la tesi doctoral llegida a la Facultat de Geografia i Història de la Universitat de Salamanca, el dia 28 de febrer de 1983]
— «Formació i evolució de les Joventuts Llibertàries». *L'Avenç* [Barcelona], núm. 75 (1984), p. 24-29.
Luengo Sojo, A. *La Sección Femenina, actividad musical*. Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història, 1995. [Tesi doctoral dirigida per Xosé Aviñoa Pérez]
Luis, F. de. *Cincuenta años de cultura obrera en España, 1890-1940*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias, 1994. [Aquest llibre inclou, entre d'altres, els treballs següents: «Las Juventudes Socialistas como frente cultural pedagógico del socialismo español: el caso madrileño 1903-1914», p. 263-183, i «La Juventud rebelde frente a la dictadura: *El Estudiante* entre Salamanca y Madrid, 1925-1926», p. 284- 298]
Mannheim, K. «El problema de la juventud en la sociedad moderna». A: *Diagnóstico de nuestro tiempo*. Mèxic: FCE, 1966, p. 48-77. [L'original és de 1943 i analitza la situació de la joventut en aquell tràgic moment]
Martin, L. P. «La mobilisation politique des étudiants en Espagne (1915-1936). Premières notes pour une recherche». *Iris* [Université de Montpellier III Paul Valéry], (1998), p. 129-153.
Martinell Gifré, F. *La Juventud del silencio: Testimonios y experiencias de las escuelas familiares*. Madrid: Magisterio Español, 1974.
Martínez Hoyos, F. *La JOC a Catalunya: 1947-1975: Els senyals d'una Església del demà*. Barcelona: Mediterrània, 2000.
Mesa, R. [ed.]. *Jaraneros y alborotadores: Documentos sobre los sucesos estudiantiles de febrero de 1956 en la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense, 1982.
*La miseria en el mundo estudiantil*. Barcelona: Icaria, 1977.
Monera Olmos, M. L. «Los movimientos juveniles: una respuesta a la educación de la juventud en el tiempo libre». *Revista de Ciencias de la Educación*, vol. XXXII, núm. 125 (1988), p. 63-84.
Monod, J. *Los barjots: Etnología de bandas juveniles*. Barcelona: Ariel, 2001.
Montero, J. R. «Entre la radicalización y el fascismo: las Juventudes de Acción Católica». *Studia Historica*, vol. V, núm 4 (1987), p. 47-64.

Montero García, F. «Juventud y política: los movimientos juveniles de inspiración católica en España (1920-1970)». *Studia Historica*, vol. v, núm. 4 (1987), p. 105-121.
— *Juventud estudiante católica: 1947-1997*. Madrid: JEC, 1998.
Monterrubio Rodríguez, Ó. J. *Las Juventudes Socialistas Unificadas en la Guerra Civil Española (1937-1939): Historia de un conflicto. El combate político entre el PSOE y las JSU*. Madrid: Ó. J. Monterrubio Rodríguez, 1986.
Oliveras, A. *La Federació de Joves Cristians de Catalunya: L'espiritualitat, el projecte educatiu i la seva pedagogia*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Joventut, 1989.
Otero, L. *La Sección Femenina*. Madrid: Edaf, 1999.
Parra Celaya, M. *Juventudes de vida española: El Frente de Juventudes. Historia de un proyecto pedagógico.* Madrid: Fundación Editorial San Fernando, 2001.
Pérez-Villanueva Tovar, I. *La Residencia de Estudiantes: Grupos universitarios y de señoritas, Madrid 1910-1936*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1990.
Prieto Lacaci, R. *Asociacionismo juvenil en el medio urbano.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud, 1991.
— *Asociacionismo juvenil, espacio rural e intermedio.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud, 1992.
— *Tendencias del asociacionismo juvenil en los años 90.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud, 1998.
Puig, T. *Les produccions culturals dels joves metropolitans*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1986.
*Reflexiones sobre la juventud de la postguerra: 50 años después (1940-1990)*. Madrid: Fundación Cultural San Fernando, 1993.
Ruiz Carnicer, M. Á. *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965: La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*. Madrid: Siglo XXI de España, 1996.
Sáenz de la Calzada, M. *La Residencia de Estudiantes, 1910-1936*. Madrid: CSIC, 1986.
Sáez Marín, J. *El Frente de Juventudes: Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*. Madrid: Siglo XXI, 1988.
Samper, G. *La joventut fa Catalunya: 1900-1985*: *Aproximació a la història de les associacions de joves.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Direcció General de Joventut, 1987.
Sánchez López, R. «Sección Femenina, una institución en busca de investigador. Análisis crítico de la bibliografía disponible». *Historia Social*, núm. 17 (1993), p. 141-154.
Secretariado Nacional de Liturgia. *La juventud obrera y católica*. Madrid: Bruno, 1972.
Serra Busquets, S.; Company Mates, A. *El moviment associatiu a les Illes Balears des del fi-*

*nal del segle XIX fins a l'actualitat: XIX Jornades d'Estudis d'Històrics Locals*. Palma: Institut Estudis Baleàrics: Govern de les Illes Balears, 2001.
Sol i Clot, R.; Torres i Graell, M. C. *Joventut Republicana: 80 anys al servei de Lleida*. Lleida: Joventut Republicana de Lleida, 1982.
Solà Gussinyer, P. *Història de l'associacionisme català contemporani: Barcelona i les comarques de la seva demarcació 1874-1966*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1993.
Tamayo-Acosta, J. J. *Historia, pedagogía y teología de la JOC española*. Salamanca: 1976.
Thomàs, J. M. *La Falange de Franco: fascismo y fascistización en el régimen franquista, 1937-1945*. Barcelona: Plaza & Janés, 2001.
Tierno Galván, E. *La rebelión juvenil y el problema de la universidad*. Madrid: Seminarios y Ediciones, 1972.
*Tribus urbanas: Tribu urbanoak*. Donostia (Sant Sebastià): Ayuntamiento de Donostia, 1992. [Text en basc, castellà, danès i txec]
UGT, CNT. *Las Juventudes Libertarias ante el pueblo*. Valencia: Lit. S. Dura, Socializada: UGT: CNT, 1937.
Varela, I. «Universidad nueva y nuevos estudiantes. De los universitarios troyanos a los de la FUE». A: Castro X.; Juana, J. de [ed.]. *Mentalidades colectivas e Ideoloxías: VI Xornadas de Historia de Galicia*. Orense: Diputación, 1991, p. 231-242.
Vinyes i Ribas, R. *La Formación de las Juventudes Socialistas Unificadas 1934-1936*. Madrid; Mèxic: Siglo XXI, 1978.
Viñas, C. *Skinheads a Catalunya*. Barcelona: Columna, 2004.

### 3. Escoltisme

*Adolescencia, juventud y escultismo*. Vitòria: Grupo Scout, 1967.
Aldama, B. de. *El escultismo español en sus relaciones con la Iglesia y la jerarquía*. Madrid: Scouts de España, 1967.
Aran i Suriol, J. *Colònies de vacances de Sabadell (1912-1983)*. Sabadell: J. Aran i Suriol, 1984.
Archidiócesis de Barcelona. Delegación Diocesana de Escultismo. *Escultismo en los años 70*. [Exposición Internacional Scout, Salamanca, 1970]
Baden-Powell, R. *Escoltisme per a nois: Manual per a instrucció de bons ciutadans*. Barcelona: Successors de Joan Gili, 1968.
— *Baden-Powell, hoy*. Barcelona: Movimiento Scout Católico, s. a., 1980. [Revisió a càrrec de V. Brenes Jiménez i G. Samper]
Balcells, A.; Samper, G. *L'Escoltisme català: 1911-1978*. Barcelona: Barcanova, 1993.
Batlle, A. *Escrits de mossèn Batlle*. Barcelona: Estela, 1966.

Batlle, A. *Nous escrits de mossèn Batlle*. Barcelona: Laia, 1971. [Presentats per Jordi Galí]
Bertolini, P. *Educación y escultismo*. Barcelona: Litúrgica Española, 1960.
— *Educació i escultisme*. Barcelona: Gili, 1968.
— *Escultismo para muchachos*. San José de Costa Rica: Scout Interamericana, 1991.
Cerdà, M. *L'Escoltisme a Mallorca (1907-1995)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.
Cieza García, J. A. *El Escultismo: Movimiento educativo para el tiempo libre*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca, 1984.
— «La educación física en la obra de Baden Powell (1875-1941)». *Historia de la Educación*, núm. 20 (2001), p. 283-306.
Cruz Orozco, J. I. *Història de l'escoltisme valencià: De la Delegació Diocesana d'Escoltisme al Moviment Escolta de València (1958-1985)*. València: Moviment Escolta de València, 1994.
— *Escultismo, educación y tiempo libre. Historia del asociacionismo scout en Valencia*. València: Institut de la Joventut, 1995.
Cuadrado Tapia, R. *Educación, tiempo libre y escultismo*. Alcoi: Marfil, 1974.
— *Escultismo, convivencia educativa*. Madrid: Perpetuo Socorro, 1978.
— *Escultismo: Organización Juvenil Educativa*. Madrid: Instituto Pontificio San Pío X, 1978.
Delegacions Diocesanes d'Escoltisme de Barcelona, Girona, Tarragona i Vic. *Minyons escoltes als anys 70*. Barcelona: Delegacions Diocesanes d'Escoltisme, 1968.
Effenterre, H. van; Bastardes, R. *L'escoltisme: Seguit de* L'escoltisme a Catalunya de Ramon Bastardes. Barcelona: Edicions 62, 1967.
Escola Mirall. *L'escoltisme marista.* Barcelona: Escola Mirall, 1987.
*Escoltes Catalans: Associació participativa, agent educatiu, moviment juvenil: Conclusions de la Troca, trobada de caps*. Barcelona: Escoltes Catalans, 2003.
*Escultismo y sociedad*. Sevilla: Delegación Diocesana de Escultismo, 1970.
Font i Plana, J. *Del joc a la festa: Escoltisme catòlic català (1930-1980)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.
Forestier, M. D. *Escoltisme, ruta de llibertat*. Barcelona: ELE, cop. 1967.
Franch, M.; Rial, R.; Riba, J. M. [ed.]. *Escoltisme i educació*. Vic: Eumo, 1999. [Pròleg de Salomó Marquès]
García Marquina, F. *Escultismo actual*. Madrid: S. M., 1964.
Gobarró, M. *Els orígens de l'escoltisme a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill, s. a. [Inèdit]
ICESB. *Colònies d'estiu i escoltisme a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1978.
Joubrel, H. *Le Scoutisme dans l'éducation et la rééducation des jeunes*. París: PUF, 1951.
Laneyrie, P. *Les Scouts de France: L'évolution du Mouvement des origines aux années 80*. París: Les Éditions du Cerf, 1985.

López Lacárcel, J. M. *Así fuimos, así somos: Historia de Scouts de España (Exploradores de España)*. Madrid: Scouts de España (ASDE), 2003.

Manent, A.; Samper, G. [cur.]. *Mossèn Antoni Batlle: Miscel·lània d'homenatge*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1992. [Entre els treballs dignes de menció citem els següents: «Els Minyons de Muntanya: un escoltisme per a Catalunya», de G. Samper, p. 94-107; «La joventut sota el franquisme», de P. Pagès, p. 126-135; «Trajectòria de l'escoltisme catòlic», d'A. Balcells, p. 292-316; «Escoltisme d'Església avui», de J. Pla, p. 457-470]

Marquès, S. *L'escoltisme gironí*. Salt: Edicions del Pèl, 1984.

— «Els Exploradores de España un focus d'espanyolització a la Girona primoriverista». A: *La dictadura de Primo de Rivera*. Girona: Cercle d'Estudis Històrics i Socials, 1992, p. 175-192.

Martorell, A.; Vergés, P. *Colònies escolars de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: El Mall, 1979.

Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya. *L'Escoltisme: Visió 1971*. Barcelona: Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya, 1972.

— *Qui som: Minyons Escoltes, Guies Sant Jordi de Catalunya*. Barcelona: Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya, 1983. [Selecció i compilació a càrrec de G. Samper]

Movimiento Scout y Guía de Mallorca. Delegación Diocesana de Scout. *Converses sobre escoltisme: XXV Aniversari, 1956-1981: Moviment Escolta i Guiatge de Mallorca, Delegació Diocesana d'Escoltisme.* Palma de Mallorca: Delegación Diocesana de Scout, 1981.

Naranjo i Teixidó, M. «Història de l'escoltisme a Catalunya». *Crònica d'Ensenyament*, núm. 63 (febrer 1994), p. 18-20.

Samper, G. *50 anys d'escoltisme català: 1927-1978*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria General de Joventut, 1993.

Saunders, H. *The Left Handshake: The Boy Scout Movement during the War 1939-1945*. Londres: Collins, 1949.

Serra i Garcia, A. *Història de l'escoltisme català.* Barcelona: Bruguera, 1968.

Sevin, J. *Le Scoutisme: étude documentaire et applications*. 1a ed. París: Action Populaire: SPES, 1922. [La segona edició és de 1930]

Tecglen, M. *La juventud del morral y la canción: 1939/1950: Montañeros, campamentos, escaladas, peregrinaciones universitarias*. Madrid: Mediterráneo, 1999.

Thorel, B. *Le Scoutisme de lord Baden-Powell: Méthode et vie*. París: SPES, 1935.

Torres, E. *Excursionisme i franquisme*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1979.

Vidal, C. «Escoltisme, una educació diferent: l'experiència de Salt». *Revista de Girona*, núm. 218 (maig-juny 2003), p. 52-57.

## 4. Joventut en el món


Addis Saba, M. *Gioventù italiana del littorio: La stampa dei giovani nella guerra fascista*. Milà: Feltrinelli, 1973.

Alves Ferreira, I. «Mocidade Portuguesa Feminina. Um ideal educativo». *Revista de História das Ideias*, núm. 16 (1994), p. 193-233.

Angel, W. D. *Youth movements of the world*. Harlow: Longman Current Affairs, 1990.

Aranguren, J. L. *La Juventud Europea y otros ensayos*. Barcelona: Seix Barral, 1961.

Avelas Nunes, J. P. «As organizaçoes de Juventude do Estado Novo (1934-1949)». *Revista de História das Ideias*, núm. 17 (1995), p. 167-227.

Betti, C. *L'opera nazionale Balilla e l'educazione fascista*. Florència: La Nuova Italia, 1984.

Blüher, H. *Wandervögel, histoire d'un mouvement de jeunesse*. París: Les Dioscures, 1994.

Bordeaux, H. *La Jeunesse nouvelle*. París: Plon, 1917.

Bricarelli, C. *Una gioventù offesa: ebrei genovesi ricordano*. Florència: Giuntina, 1995.

Bynner, J.; Chisholm, L.; Furlong, A. *Youth, citizenship and social change in a European context*. Aldershot: Ashgate, 1997.

Casteing, F. «Aux origines des Jeunesses communistes de France». *Le Mouvement Social*, núm. 74 (gener-març 1972), p. 47-73.

Cavall, A.; Galland, O. *Youth in Europe*. Londres: Pinter, 1995.

Centre de Documentació Juvenil. *Europa i els joves*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1990.

Cholvy, G. *Mouvements de Jeunesse: Sociabilité juvenile dans un cadre européen 1799-1968*. París: Les Editions du Cerf, 1985.

— *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunese en France (XIXe-XXe siècle)*. París: Les Editions du Cerf, 1999.

Clark, S. M. *Youth in modern society*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

Cornell, R. *Youth and Communism: An historical analysis of International Communist Youth Movements*. Nova York: Walker, 1965.

Cospito, N. *Los Wandervögel: La juventud alemana desde Guillermo II al III Reich*. Molins de Rei: Nueva República, 2002. [Títol original: *I Wondervögel: La gioventú tedesca da Guglielmo II al nazionalsocialismo*]

Coutrot, A. «Les mouvements de jeunesse en France dans l'entre-deux-guerres». *Cahiers de l'Animation*, núm. 32 (2n trimestre 1981), p. 29-47.

Crubellier, M. «L'enfance et la jeunesse dans la societé française, 1800-1950». *Historie de l'Education*, núm. 5 (1979), p. 31-34.

— *L'enfance et la jeunesse dans la societé française, 1800-1950*. París: Armand Colin, 1979.

Depaepe, M.; Simon, F. «La conquista de la juventud: una cruzada educativa en Flandes». *Historia de la Educación*, núm. 18 (1999), p. 301-320.

Epstein, J. S. *Youth Culture: Identitiy a postmodern world*. Malden: Blackwell, 1998.
Erikson, E. H. *La juventud en el mundo*. Buenos Aires: Horme, 1969.
Feixa, C.; Molina, F.; Alsinet, C. [ed.]. *Movimientos juveniles en América Latina: Pachucos, malandros, punketas*. Barcelona: Ariel, 2002.
Feliz, V. *Juventudes católicas extranjeras.* Madrid: Voluntad, 1927.
Fernández Palacios, A. «Movimientos juveniles». *Revista Instituto de la Juventud*, núm. 61 (octubre 1975), p. 10-105.
Feuer, L. S. *Los movimientos estudiantiles: Las revoluciones nacionales y sociales en Europa y el Tercer Mundo*. Buenos Aires: Paidós, 1969.
Field, M.; Brohm, J. M. *Jeunesse et révolution: Pour une organisation révolutionnaire de la jeunesse*. París: François Maspero, 1975.
Fornäs, J.; Bolin, G. *Youth culture in late modernity*. Londres: Sage, 1995.
Furlong, A.; Cartmel, F. *Young People and Social Change: Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press, 1997.
Giesecke, H. *Vom Wandervögel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik*. Munic: Juventa Verlag, 1981.
Gillis, J. R. *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations 1770-Present*. Nova York: Academic Press, 1974.
*Giovinezza [enregistrament sonor]; Blanc-Gotta: Hymne triomphal des PNF Balilla; Blanc-Bravetta: hymne des Jeunesses Fascistes; interprété par le ténor Furio Pazzaglia; avec choeurs et orchestre sous la dir. du Maestro Mariotti*. S. ll.: Odeón. [1 disc sonor]
Göller, J. T. *Youth and democracy: The young generation's attitude to the modern world*. Bonn: Inter Nationes, 1995.
Gottlieb, D. *Youth in contemporary society*. Londres: Sage, 1973.
Gounot, A. «Els orígens del moviment esportiu comunista a Europa». *Acàcia*, núm. 4 (1995), p. 75-99.
Hall, S. *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*. Londres: Hutchinson University Press, 1993.
Holland, K. *Youth in European Labor Camps*. Washington DC: American Council of Education, 1939.
Hudon, R.; Fournier, B. *Jeunesses et politique*. Saint-Foy: Les Presses de l'Université Laval; París: L'Harmattan, 1994.
*Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe: Problemas, oportunidades y desafíos*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano de Demografía. División de Población: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Proyecto Regional de Población, 2000.
Kirby, E. S. *La Juventud en China*. Hong Kong: Dragonfly Books, 1965.
Klönne, A. «L'opposizzione giovanile durante il Terzo Reich». *Dimensioni e Problemi della Recerca Storica*, núm. 1 (1995), p. 65-94.

Koch, H. W. *The Hitler Youth: Origins and Development 1922-1945*. Nova York: Stein and Day, 1975.
Koon, T. *Believe, Obey, Fight: Political Socialization of Youth in Fascist Italy, 1922-1943*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1985.
Krupskaya, N. *La educación comunista: Lenin y la juventud*. Madrid: Editorial Nuestra Cultura, 1978.
La Gessée, J. de. *Les Jeunesses*. París: STFM, 1991.
«La joventut a Europa vint-i-cinc anys després». *Papers: Revista de Sociologia* [Barcelona], núm. 25 (1985).
*La Juventud del País Soviético*. Moscú: Agencia de Prensa Nóvosti, 1976.
Laquer, W. *Young Germany: A History of the German Youth Movement*. Londres, 1962.
Lê, T. K. *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue?* París: Presses Universitaries de France, 1978.
Ledeen, M. A. «Italian Fascism and Youth». *Journal of Contemporary History*, núm. 4 (juliol 1969), p. 137-155.
Lestavel, J. *D'un mouvement de jeunes à un mouvement d'adultes: De la Route à la Vie nouvelle*, octubre 1976. (Documents de l'INEP; xxi, Sèrie Études et Recherches)
Mann, G. *Una juventud alemana: memorias*. Esplugues de Llobregat: Plaza & Janés, 1989.
Marsiske, R. *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México, 1918-1929*. Mèxic: UNAM. CESU, 1989.
— [coord.] *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. Mèxic: UNAM. CESU, 1999.
Marzolo, R. *Las organizaciones juveniles en Italia*. Roma: Novissima, 1939.
Mayeur, F. «Jeunesse en mouvements». *Historie de l'Education*, núm. 29 (1986), p. 3-20.
Miles, S. *Youth lifestyles in a changing world*. Buckingham: Open University Press, 2000.
Millet, R. *Jeunesse française*. París: Fernand Sorlot, 1940.
Morente Valero, F. *Libro e moschetto: Política educativa y política de juventud en la Italia fascista (1922-1943)*. Barcelona: PPU, 2001.
Mounier, E. «La jeunesse comme mythe et la jeunesse comme réalité, Bilan 1940-1944». *Esprit*, 13è any, núm. 1 (desembre 1944), p. 143-151. [Aquesta revista va dedicar el número 11 de l'octubre de 1945 als moviments i institucions juvenils]
Musu, M.; Berlinguer E. *La lotta della gioventù per la democracia*. Roma: PCI, s. a.
Ndiaye, J. P. *La Jeunesse africaine face à l'impérialisme*. París: François Maspero, 1971.
Nello, P. *L'avanguardismo giovanile alle origini del Fascismo*. Roma: Laterza, 1978.
Nicholls, D. *An Outline History of Youth and Community Work and the Union 1834-1997*. Birmingham: Pepar Publications, 1997.
Niemeyer, C. *Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 2002.

Nieto, A. *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*. Barcelona: Ariel, 1972.
Noakes, J.; Pridham, G. «Youth and Education». A: *Nazism: A History in Documents and Eyewitness Accounts, 1919-1945*. Nova York: Schocken, 1984.
Péan, P. *Una juventud francesa: François Mitterrand, 1934-1947*. Barcelona: Juventud, 1996.
Peukert, D. «Youth in the Third Reich». A: Bessel, Richard [ed.]. *Life in the Third Reich*. Nova York: Oxford University Press, 1987.
Potthast, B. «Dossier: Infancia y juventud en América Latina en los siglos xix y xx». *Iberoamericana: América Latina - España - Portugal*, núm. 8, any ii (desembre 2002), p. 71-?
Quagliarello, G. «Parcours de formation de la classe politique italienne: les étudiants dans la transition du fascisme à la démocratie». *Revue d'Historie Moderne et Contemporaine*, vol. 45, núm. 1 (gener-març 1998), p. 196-226.
Salazar, A. J. *No nacimos pa´semilla: La cultura de las bandas en Medellín*. Bogotà: Cinep, 1990.
Sánchez López, R. «Mussolini, los jóvenes y las mujeres: la lisonja como estratagema». *Historia Social*, núm. 22 (1995), p. 19-41.
Sax, B.; Kuntz, D. «Hitler Youth and Education». A: *Inside Hitler's Germany: A Documentary History of Life in the Third Reich.* Lexington (Massachusetts): DC Heath and Company, 1992.
Sikounmo, H. *Jeunesse et éducation en Afrique Noire*. París: L'Harmattan, 1995.
Stachura, P. *The German Youth Movement 1900-1945*. Londres: Macmillan, 1981.
Teindas, G; Thireau, Y. *La Jeunesse dans la familie et la societé modernes*. París: Les Éditiones Sociales Françaises, 1961.
Toller, E. *Una joventut a Alemanya*. Barcelona: Edicions de 1984, 2001.
Trasher, F. M. *The gang.* Chicago: University of Chicago Press, 1963.
Vich, S. «La juventud hitleriana». *Historia 16*, núm. 279 (juliol 1999), p. 32-39.
*World Youth Report 2003: The global situation of young people*. Ginebra: United Nations, 2004.
Wulff, H.; Amit-Talai, V. *Youth cultures: A cross-cultural perspective*. Londres: Routledge, 1995.
Zapponi, N. «Il partito della gioventù. Le organizzacioni giovanili del fascismo (1926-1943)». *Storia Contemporania*, núm. xiii (1982), p. 596-633.

## 5. Pàgines web

— <http://www.infed.org/youthwork/b-yw-hist.htm> (consulta: 25/V/2004). Bibliografia sobre la joventut britànica i el treball juvenil al Regne Unit (en anglès).
— <http://isd.usc.edu/~anthonya/gang.htm> (consulta: 25/V/2004). Bibliografia de tribus urbanes als Estats Units (en anglès).

— http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~lehre/cp PS PMYC/bibliography.htm (consulta: 25/V/2004). Bibliografia sobre cultura juvenil i música pop (en anglès).
— <http://histclo.hispeed.com/youth/youth/org/nat/hitler/hitler-bib.htm> (consulta: 1/VI/2004). Bibliografia sobre les joventuts hitlerianes (en anglès).
— <http://internet.mtas.es/injuve> (consulta: 9/VI/2004). Pàgina web de l'Instituto de la Juventud; conté bibliografia i estudis a l'apartat d'«Estudios y Biblioteca»; alguns estudis es poden descarregar.
— <http://www.cjcyl.es/Asoc/bibl.htm> (consulta: 9/VI/2004). Bibliografia sobre associacionisme que es pot trobar a la biblioteca del Consejo de la Juventud de Castilla y León.
— <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/wyr/index.html> (consulta: 9/VI/2004). Pàgina web on es pot descarregar el «World Youth Report 2003» de les Nacions Unides (en anglès).
— <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/index.htm> (consulta: 9/VI/2004). Web amb notícies, enllaços, bibliografia, etc; sobre joventut (majoritàriament llatinoamericana).
— <http://www.joc.es> (consulta: 9/VI/2004). Pàgina web de la JOC.
— <http://www.cjb.org/ct/associacions/associacions.asp> (consulta: 9/VI/2004). Web del Consell de la Joventut de Barcelona amb enllaços a diverses associacions juvenils de diferents àmbits: polítics, estudiantils, de lleure, etc.
— <http://www.geocities.com/CollegePark/Den/9433/jovenes/feixa.htm> (consulta: 10/VI/2004). Ponència de Carles Feixa, María del Carmen Costa i Joan Pallarés sobre moviments juvenils a Catalunya. També presenta una breu bibliografia.
— <http://www.5tc.de/giesecke/wvlit.htm> (consulta: 28/VI/2004). Web que conté una extensa bibliografia sobre *Jugendbewegung* (Moviment de la Joventut) i la joventut alemana (en alemany).

Treballs en honor de Jordi Monés i Pujol-Busquets

# El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València: la lluita per la democratització de l'educació i la utopia pedagògica, 1966-1976

**Luis Miguel Lázaro Lorente**[1]

Universitat de València

## RESUM

Al llarg dels anys seixanta del segle xx es produirà una transformació molt significativa en les funcions habituals dels col·legis oficials de doctors i llicenciats. En els anys finals del franquisme els col·legis tindran una presència social i política fonamental, en especial pel que fa a la lluita per aconseguir un sistema educatiu democràtic en una societat que també ho fóra. Estos organismes professionals acullen en els anys setanta algunes de les iniciatives més fructíferes de renovació pedagògica que es plantegen en el país, i donen als grups de docents que les sustenten —en un context autoritari i repressor, d'absència de llibertats civils i polítiques— cobertura legal, mitjans i suport institucional. El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València entre 1966-1976 és un excel·lent exemple de tot això. Un col·lectiu, reduït però compromès, de docents d'ensenyança primària i secundària que inicia el seu camí en el curs escolar 1965-1966 i que es constitueix en Comissió d'Estudis Pedagògics, i que, al llarg d'una dècada fonamental, tindrà un paper d'indubtable importància en la lluita per l'extensió en el País Valencià de la renovació pedagògica i la difusió dels mètodes i plantejaments de l'escola activa, d'un credo pedagògic en gran manera clarament deutor del pensament d'Henri Wallon. Dues fites d'enorme importància i significació en eixa tasca seran l'elaboració, discussió i difusió d'*Una alternativa* per a l'ensenyança en el País Valencià en 1975 i la posada en marxa l'any següent de la I Escola d'Estiu del País Valencià.

1. Per motius de programació aliens a la voluntat de l'autor, aquest treball no es va poder publicar en el número 5 (2001-2002) de la revista *Educació i Història*, que incloïa un monogràfic dedicat a l'estudi de l'obra de Jordi Monés i la seva contribució a la renovació de la historiografia educativa.

*Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Núm. 7 (2004), p. 294-330
[Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana]

Paraules clau: història de l'educació, franquisme, transició democràtica, professorat, renovació pedagògica, educació secundària, País Valencià.

**ABSTRACT**

During the 1960s a very significant transformation will take place in the usual functions of the Doctors' and Graduates' Associations. In the last years of Franco Regime, the Doctors' and Graduates' Associations had a social and political presence that will become essential in the fight for achieving a democratic educational system in a democratic society. During the seventies, these official organisations provided some of the most productive initiatives of pedagogical renovation in the country, giving the teachers who sustain them —in the authoritarian and repressive context of the moment and the absence of civil and political liberties— legal coverage, resources and institutional support. The *Seminari de Pedagogia* of the Valencian Doctors' and Graduates' Association is an excellent example of it. A small but compromised group of primary and secondary education teachers that constituted in 1965-1966 a Commission of Pedagogical Studies, and that throughout a decade will play a fundamental role in the fight for the expansion of Pedagogical Renovation to the Valencian Country and the diffusion of the methods and approaches of the Progressive School, a pedagogical creed clearly debtor of Henri Wallon's thought. Two milestones of enormous importance and significance in this task will be the elaboration, discussion and diffusion of an *Alternativa (Alternative)* for teaching in the Valencian Country in 1975 and the start, in the next year, of the First Summer School of the Valencian Country.

La meua primera aproximació acadèmica al món de la història de l'educació em va permetre conèixer, gràcies a Jaume Carbonell, fa ja més d'un quart de segle, a Jordi Monés.[2] Era l'encontre entre un jovençà acabat de llicenciar que iniciava el seu recorregut com a investigador i el d'un estudiós que ja tenia una sòlida trajectòria de treball sense que per això deixés d'acollir-me, immerescudament, com un igual. Eixe és un traç que sempre ha caracteritzat Monés: la seua entranyable i càlida generositat personal i intel·lectual. Una *rara avis* que ha exercit un magisteri indubtable al marge de les vies acadèmiques institucionals però no per això amb menor incidència i profunditat. La seua ascendència intel·lectual sobre un bon nombre d'especialistes en història de l'educació, i no sols de l'àmbit català, es basa, al meu entendre, en tres eixos fonamentals. D'una banda, en el rigor metodològic, la coherència i l'enfocament crític amb què afronta els temes de

2. Em referisc al llibre col·lectiu sobre Ferrer i Guardia de Pere Solà, Jordi Monés i Luis Miguel Lázaro, *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: Elementos para un debate*, amb una introducció de Jaume Carbonell, Barcelona, Icaria, 1977.

què s'ha ocupat. De l'altra, en la seua fina perspicàcia a l'hora de seleccionar aquells assumptes que són en veritat rellevants per a la comprensió de la realitat historicoeducativa. I, finalment, en la seua capacitat d'anticipació, pionera si es vol, en el tractament de temes que han obert línies de reflexió i investigació fonamentals per la seua indubtable rellevància. De la seua àmplia aportació bibliogràfica, que no citaré ara, molts dels seus treballs exemplifiquen eixes apreciacions, però els seus llibres sobre el franquisme i l'escola, la renovació pedagògica o la llengua a l'escola,[3] crec que són un excel·lent exemple de totes eixes virtuts ara assenyalades que definixen el seu treball com a investigador de la història de l'educació. És precisament eixe magisteri el que fa ja alguns anys em va posar en la senda de l'aproximació a la història de la renovació pedagògica en el País Valencià en què s'inscriu el text que, com a homenatge personal a Jordi Monés, presente ara ací.[4]

## 1. Els col·legis oficials de doctors i llicenciats i la renovació pedagògica, 1970-1976

Els col·legis oficials de doctors i llicenciats en filosofia i lletres i en ciències tenen la seua primera regulació en la Reial ordre del 26 de desembre de 1906, que en determina el règim interior, que s'ha d'establir en cada un dels districtes universitaris amb seu en les seues capitals. Durant molt de temps no tenen més projecció social que la que li pot proporcionar la seua funció corporativa. Al llarg dels anys seixanta del segle XX es produirà una transformació molt significativa en les seues funcions habituals. Els seus protagonistes troben les causes del canvi funcional de la seua orientació en el fet que la «tendencia a la proletarización de las profesiones liberales, más efectiva en la enseñanza que en cualquier otro sector, ha alterado radicalmente la fisonomía y funciones de estos colegios profesionales: ya no son los guardianes de trasnochados privilegios de clase —aunque algunos sigan siéndolo—». En eixe moment passen a ser considerats «los dinamizadores de una nueva conciencia. Células democráticas en el yermo panorama asociativo del país, se han convertido en una de las fuerzas más considerables de cara a una transformación de la sociedad española».[5] Una dinàmica ben visible a partir de

3. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, La Magrana, 1977; *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981; *La llengua a l'escola*, Barcelona, Barcanova, 1984.

4. Treball que completa un altre treball previ, *Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983*, que està en premsa, i que forma part del projecte *La renovació pedagògica, 1952-1980*, que coordina Jordi Monés per a l'Institut d'Estudis Catalans.

5. «Introducción», *La enseñanza en España*, Madrid, Alberto Corazón, 1975, p. 11.

l'any 1966 a causa de la «creciente asalariación y de la masiva incorporación de promociones de jóvenes profesionales»,[6] i que en els últims anys del franquisme generarà no pocs fregaments i problemes entre el Sindicato Nacional de Enseñanza i alguns col·legis.[7] De fet, la situació d'una ensenyança secundària en creixement constant en eixa dècada, que obliga a un reclutament ampli i accelerat de professorat per al nivell, és la que, precisament, està en la base del canvi gradual que experimentaran estes agrupacions professionals.

En els anys finals del franquisme els col·legis tindran una presència social i política fonamental, en especial pel que fa a la lluita per aconseguir un sistema educatiu democràtic en una societat que també ho fóra. En l'Avantprojecte d'Estatut que el Consell Nacional de Col·legis aprova entre el 5 i el 7 de març de 1970, amb les modificacions que més endavant la Llei de col·legis professionals del 13 de febrer de 1974 els planteja introduir, en l'article 47 establix que serà atribució del Consell Nacional de Col·legis la promoció de «la mejor preparación científica y pedagógica de los colegiados», coherentment amb la demanda expressada en la reunió nacional de representants dels col·legis celebrada els dies 30 de novembre i 1 i 2 de desembre de 1972, a Madrid, en la qual demanen «que se creen en todos los colegios de doctores y licenciados comisiones pedagógicas que estudien los problemas, métodos y nuevas experiencias de la enseñanza».[8]

Estos organismes professionals acullen en els anys setanta algunes de les iniciatives més fructíferes de renovació pedagògica que es plantegen en el país, i donen als grups de docents que les sustenten cobertura legal, mitjans i suport institucional, perquè en un context autoritari i repressor, d'absència de llibertats civils i polítiques, eren de difícil randa propostes alternatives que fixaven com a objectiu últim l'èxit d'una verdadera democratització de l'educació. D'esta manera, es torna inevitable la recerca d'espais institucionals a l'abric de la repressió que permeten el debat, la reflexió i el treball en la perspectiva d'una verdadera renovació pedagògica. Els col·legis proporcionaran eixa cobertura desitjada. I ho faran, entre altres raons, esperonats així mateix pel clima de debat que la reforma educativa genera. L'editorial de l'extra de *Cuadernos para el Diálogo*, dedicat en 1973 a l'ensenyança bàsica i secundària en el país, constata que «en un contexto oficial de rutina, parálisis e inmovilismo, el mundo de la educación bulle, de algún modo está vivo y *parece* experimentar un fuerte proceso de cambio»; entre altres

6. Blanca Serra, «Los colegios profesionales hoy», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 1 (gener 1975), p. 45, i entrevista a Daniel Gil (València, 4 d'agost del 2003).

7. Luis Gómez Llorente, «La ordenanza laboral. Tensiones entre los colegios de licenciados y el sindicato», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 1 (gener 1975), p. 47-48.

8. «Carta a la opinión pública», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados* (C/1973), p. 28.

coses, perquè «una de las consecuencias más patentes de la presente reforma es precisamente haber provocado de manera consciente y abierta esa agitación de ideas».[9] Un clima de debat que es veurà àmpliament afavorit no només pel fet que la preocupació de les classes mitjanes per l'educació la porta al primer pla social durant els últims anys del franquisme, sinó també per una presència editorial cada cop més gran de la temàtica educativa.[10]

De manera especial, doncs, a partir del debat que genera el plantejament de la reforma del sistema educatiu del país, els col·legis es mostren molt preocupats per la realitat socioeducativa en la qual es desenvolupen els seus col·legiats. En els anys setanta, l'interès es fixa en l'aplicació i desenvolupament d'una Llei general d'educació que rebutgen perquè «se ha elaborado a nuestras espaldas y sin recoger las reivindicaciones que en múltiples ocasiones hemos formulado como cuerpo de profesores». Una reforma educativa ja plantejada per la Llei que, fins i tot admetent que disposa d'elements positius com la unificació de cicles o mètodes més actius d'ensenyança, consideren inviable en eixe moment perquè «no se ha llevado a la práctica la reforma económica y social que su aplicación exigía: escolarización de toda la población; enseñanza gratuita y obligatoria a todos los niveles; la escolarización actual es deficiente en cuanto al número de alumnos y profesores; falta la solución a los problemas más acuciantes del profesorado: in-

9. «Presentación: ¿Una reforma a la deriva?», *Cuadernos para el Diálogo*, núm. extra XXXIV (abril 1973), p. 4.

10. Nuria Saló, «Nota sobre Freinet», *Cuadernos para el Diálogo* (setembre 1972), p. 36. En tota esta nova situació editorial té un paper important la constitució en 1970 de Distribucions d'Enllaç. Una menció especial mereix el treball de suport a la renovació pedagògica que suposa l'obra de les editorials Nova Terra, Estela, Fontanella, Laia o Avance. En moltes d'eixes iniciatives editorials destaquen dos personatges clau: Alfonso Carlos Comín i Ignasi Riera; aquest últim era un bon coneixedor dels corrents de renovació pedagògica i des d'Estela i, més tard, a Laia té un paper clau en la seua difusió, en particular del freinetisme (conversació oberta amb Jordi Monés i Jaume Carbonell a l'Institut d'Estudis Catalans, Barcelona, 15 de juliol del 2003). És la inexistència, en el franquisme, per raons òbvies, de vies normalitzades per a la penetració i difusió de teories pedagògiques alternatives d'orientació crítica a través del que en democràcia hauria de ser la seua via natural, les seccions de pedagogia i les escoles normals, el que realça el paper fonamental que, al meu entendre, té la tasca editora, ja que propicia un efecte necessàriament multiplicador de la mirada crítica cap a l'educació i de la construcció de la renovació pedagògica entre els mestres i professors en exercici i els estudiants de magisteri. Crec que un bon exemple d'eixa anormalitat el proporciona el cas dels mestres freinetistes espanyols d'eixa etapa. Uns mestres que entren en contacte amb Freinet i les seues teories a través dels viatges a França —un mètode molt cervantí: el viatge i la lectura per a deprendre molt. Uns docents que quan comencen a coordinar-se a la meitat de la dècada dels seixanta desconeixen encara l'existència d'experiències freinetistes en els anys trenta no sols en el País Valencià o Catalunya, en una excel·lent demostració de l'efectivitat amb què el règim franquista esborra tota empremta de la renovació pedagògica del primer terç del segle XX espanyol, en especial de l'etapa republicana.

estabilidad en el empleo, salarios insuficientes, jornada lectiva excesiva, etc.».[11] A més, entenen que la reforma educativa mampresa està lluny de respondre a les verdaderes necessitats que la societat espanyola pot tindre a llarg termini. Al contrari, allò que s'ha plantejat és «una reforma educativa de corto alcance, que lo único que pretende es satisfacer unas necesidades técnicas de educación de grado medio, de acuerdo con la conveniencia de los intereses del vigente sistema económico».[12] Per als col·legis, la Llei conté elements que proven eixa consideració, com ara l'incompliment de la gratuïtat i obligatorietat legalment previstes, o la doble titulació en finalitzar l'EGB, que planteja una selecció primerenca que condiciona l'estudiant a una edat inapropiada i que, en concret, minva les possibilitats reals d'accedir al batxillerat unificat i polivalent i a la universitat, ja que, com que eixe batxillerat no és gratuït i el sistema de beques és inoperant, hi ha una selectivitat econòmica clara. A més, l'altra via que queda, la formació professional, queda desprestigiada, ja que d'altra banda no hi ha accés directe entre els tres cicles previstos, i la formació està «orientada a una mano de obra según la conveniencia empresarial». Així mateix, una proposta que és jutjada positiva com és l'avaluació contínua resulta irreal i inviable per la ràtio tan alta que es té, l'excessiva jornada laboral del professorat i la carència de mitjans pedagògics

11. «Carta a la opinión pública», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados* (C/1973), p. 28-29. Carta del 2 de desembre «A los padres y a la opinión pública», a conseqüència de la reunió nacional citada.

12. «Carta a la opinión pública», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados* (C/1973), p. 28-29. Semblant apreciació sosté una figura rellevant del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Madrid com és Gómez Llorente. Per ell, la LGE «constituye la instrumentación de los medios adecuados para servir la mano de obra más cualificada que requiere una economía a la altura del Tercer Plan de Desarrollo» (Luis Gómez Llorente, «Educar ¿para qué?», *Cuadernos para el Diálogo*, núm. extra XXXIV [abril 1973], p. 14-16). Efectivament, el III Pla de Desenvolupament és un reflex fidel d'eixa orientació: «El interés central de la educación surge con el nuevo enfoque que supone el considerar la educación como inversión y no como consumo. Pasa, así, a primer plano la potenciación cultural de la sociedad como conjunto» (Comisaria del Plan de Desarrollo Económico y Social, *III Plan de Desarrollo Económico y Social*, Madrid, Imprenta del Boletín Oficial del Estado, 1971, p. 35). L'objectiu del Ministeri amb la reforma era clar. Per al ministre Villar Palasí és un bon auguri que el 1970 siga el que les Nacions Unides tenen declarat com a «Año Internacional de la Educación» i coincidisca amb la imminent promulgació de la Llei general d'educació. En plena harmonia amb les orientacions que els organismes internacionals assumixen per a la planificació educativa que guie el desenvolupament creixent i l'expansió de l'oferta educativa a tot el món, Villar no deixa d'assenyalar que la «primera y verdadera riqueza de un país es su capital humano; si no se valoriza sistemáticamente este capital no hay posibilidad de desarrollo económico, social y cultural. [...] La primera preocupación de un país que quiere prosperar debe ser, por tanto, sus escuelas, institutos y universidades; la inversión primordial, la más rentable es la inversión en educación» (José Luis Villar Palasí, «España y el año internacional de la educación», *Vida Escolar* [març 1970], p. 34).

per a desenvolupar una ensenyança activa. Finalment, denuncien la no-obligatorietat i gratuïtat de l'ensenyança preescolar a pesar de ser clau en les futures oportunitats escolars.[13]

L'acció engegada des dels col·legis no se cenyix només a la crítica de la LGE. En el seu si es constituïxen grups actius de reflexió i treball de professors de diferents ideologies —comunistes, socialistes, cristianomarxistes, independents—, però amb un denominador comú antifranquista, que tracten d'assentar les bases per a una verdadera renovació pedagògica de l'ensenyança. Tant perquè, fins i tot de manera molt limitada, intenten en les seues aules escometre el desenvolupament de pràctiques pedagògiques actives i no autoritàries i participatives, reflexionant i investigant cooperativament amb els seus col·legues, com perquè amb eixa tasca van definint un marc alternatiu en què assentar a mitjà termini les certeses i els principis que havien de guiar una reforma democràtica de l'ensenyança a Espanya. Un excel·lent exemple d'això és el Seminari de Pedagogia de València.

13. «Carta a la opinión pública», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados* (C/1973), p. 29-30. Sobre la situació de l'ensenyança a Espanya en eixe moment, les seues claus contextuals i les crítiques a les limitacions de la LGE resulta útil la lectura d'estos treballs: *La enseñanza en España*, París, Librairie du Globe i Colección Ebro, 1970, p. 19-121; Col·lectiu d'Educació, «La EGB en España», a *La enseñanza en España,* París, Librairie du Globe, 1970, p. 89-223; Alfonso Pérez Peñasco, «Educación (síntesis)», a *FOESSA: Síntesis actualizada del III Informe FOESSA*, Madrid, Euramérica, 1978, p. 67-148; José Luís Romero i Amando de Miguel, «La educación en España y su evolución», *La Educación en España: Anales de Moral Social y Económica*, núm. 24, Madrid, Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, 1970, p. 3-61. L'anàlisi de la LGE com a resposta als canvis estructurals que provoca el desenvolupament i els interessos econòmics de la fracció *europeista* o *desarrollista* hegemònica de la burgesia a Ignacio Fernández de Castro, «Reforma educativa y desarrollo capitalista: Informe crítico de la Ley de Educación», *Cuadernos para el Diálogo* [Madrid] (1973), p. 15-103. En eixa línia vegeu també V. Bozal i L. Paramio, «Sistema educativo/Sistema de clase», *Zona Abierta*, núm. 2 (1974-1975), p. 15-64. Una anàlisi crítica dels supòsits que alimenten la reforma introduïda amb la LGE, com a substitució del més pur nacionalcatolicisme, per a, amb l'estructura de classes dels seixanta, atendre la demanda de noves funcions de reclutament, selecció, legitimació, inculcació i reproducció del sistema educatiu a les quals la Llei respon introduint els principis d'igualtat d'oportunitats, la selecció segons les aptituds escolars, una certa participació, modernització i democratització del sistema, a Carlos Lerena Alesón, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1976, part quarta, en especial els epígrafs I i II, p. 253-304. Una altra anàlisi no menys interessant des d'un punt de vista historicoeducatiu de la ideologia escolar de la tecnocràcia i de la LGE i el seu context a Jordi Monés, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 74-143. Una aproximació que busca desentranyar el significat del substrat tecnocràtic comunament atribuït a la LGE a Manuel de Puelles Benítez, «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación*, núm. extraordinari, *La Ley General de Educación veinte años después* (1992), p. 13-29.

## 2. El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València, 1966-1976

El Seminari de Pedagogia valencià inicia el seu camí en el curs escolar 1965-1966, i es constituix en la Comissió d'Estudis Pedagògics del Col·legi. Manca d'estructura i treballa de manera informal sense un programa definit de manera explícita. El nucli de la seua tasca se centra en el debat sobre els problemes educatius en reunions obertes fetes quinzenalment. El context educatiu en què apareix és ben problemàtic. En eixe curs escolar, De Miguel calcula que existixen a Espanya «1.001.929 niños desprovistos de enseñanza regular en edades de seis a trece años per la qual cosa «no parece muy exagerado afirmar que el *déficit del millón de niños sin enseñanza regular es algo que se viene arrastrando desde hace un siglo*».[14] Sens dubte, el fracàs de l'escolarització obligatòria encara a eixes altures és un dels problemes més seriosos que el règim franquista té plantejats en el terreny de l'educació; no és, no obstant això, l'únic. L'ensenyança primària es troba en un pèssim estat des de la perspectiva de la qualitat en infraestructures, materials, i actualització de la preparació estrictament professional dels docents. La uniformització pedagògica i ideològica nacionalcatòlica cobrix l'acció educativa com a referent central quasi fins a finals de la dècada dels cinquanta. El sistema està anquilosat. El classisme de l'educació secundària i la superior és molt acusat, a to amb una societat no democràtica. I això a pesar que en la dècada dels seixanta i començaments del setanta els nivells que tenen més creixement dels efectius escolaritzats se situen en el batxillerat i l'ensenyança superior.[15]

14. José Luis Romero i Amando de Miguel, «La educación en España y a su evolución», *La Educación...*, núm. 24 (1970), Madrid, Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, p. 19. Eixa xifra plana decisivament a l'hora de plantejar la reforma del sistema educatiu, que s'entén com un problema d'atenció prioritària. Enfront de polítiques de concertació amb la privada, també des del SEU es pren posició: «Una cosa es satisfacer el derecho a elegir centro y otra cosa es el simple derecho a poseer centro, sea de la clase que fuere [...] antes de satisfacer el derecho a elegir centro es preciso satisfacer el derecho a poseer centro, y en este sentido un millón de jóvenes entre seis y catorce años no se encuentran aún escolarizados. Por ello en un orden de prioridades, parece lógico y concluyente el que se satisfaga el derecho a escolarizar a esos jóvenes antes de satisfacer el derecho a elegir centro de entre los que ya se encuentran escolarizados.» Així doncs, «no debe hacerse realidad la gratuidad de la enseñanza cerca de los jóvenes ya escolarizados si ésta exige la asunción por el Estado de los costos de la enseñanza privada. El Estado de lo que tiene que preocuparse en principio, es de extender la enseñanza creando aulas para los jóvenes no escolarizados», suggeriments que formula la Delegación Nacional Comisaría pel SEU al llibre *La educación en España: Bases para una política educativa*, separata del *Boletín Centro de Documentación*, Madrid, Rivadeneyra, 1969, p. 4.

15. El preuniversitari és un filtre molt fort i el batxillerat és la fi dels estudis de molts joves abans d'incorporar-se al mercat de treball. Joan Eugeni Sánchez, «Evolución de las fuerzas productivas en España», epíleg a Rosana Emma i Marco Rostan, *Educación y mercado de trabajo*, Barcelona, Nova Terra, 1974,

En el curs 1966-1967, fracassat un primer intent del Seminari de crear grups de treball sobre assignatures concretes, acaba cohesionant-se un equip de professors que estudia i discutix els problemes generals de l'ensenyança. Per això, pren com a eix de debat entorn d'una «reforma global de l'ensenyança» l'estudi del Pla Langevin-Wallon, al mateix temps que realitza una enquesta entre professors i estudiants sobre les seues preferències en educació. Activitat que propicia una certa projecció exterior que servix per a atraure nous membres al Seminari una vegada el Col·legi publique els resultats de l'enquesta. Eixe mateix curs inicia l'acostament del Seminari a agrupacions d'educadors francesos, ja que quatre membres del grup de València assistixen a un *stage* sobre mètodes actius —un dels seus referents de treball en els anys següents—, organitzat pels responsables de *Cahiers Pédagogiques* i el Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP). Activitats i contactes que els professors valencians mantenen a França en nous *stages* en el curs següent; i s'inicia així una relació regular amb la gent del Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement (GEMAE) i dels Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA), que més endavant col·laboraran en els *stages* del Seminari de Pedagogia i que estan en l'arrel de les seues principals posicions teòriques com a tal grup d'educadors amb voluntat de transformar la realitat educativa. En eixe mateix curs escolar, el Seminari prepara un «informe-llamamiento» dirigit als llicenciats, en què es declaren «conscientes de que los problemas de índole pedagógica han de abordarse en conexión con el resto de los problemas que la enseñanza tiene planteados (democratització de la misma, régimen de trabajo del profesorado, etc.)».[16] En els cursos 1968-1969 i 1969-1970, la dinàmica de funcionament i activitats és semblant a la descrita fins ara. L'agost de 1970 se celebra el primer *stage* sobre mètodes actius per al treball a l'aula organitzat pel Seminari amb l'ajuda de membres del GEMAE i a la qual assistixen mig centenar de professors.[17]

A partir del curs 1970-1971 els membres del Seminari assagen una manera nova d'organització per a desenvolupar el seu treball de reflexió i autoformació.

---

p. 155, i Amando de Miguel, «Planificación de los recursos humanos en España: bases sociológicas», *Planificación educativa*, Barcelona, Nova Terra, 1975, p. 97-101.

16. Daniel Gil i Paco Hernández, «Análisis del movimiento pedagógico. III, Surgimiento y desarrollo de nuestro Seminario de Pedagogía», *Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1974), p. 6.

17. Daniel Gil i Paco Hernández, «Análisis del movimiento pedagógico. III, Surgimiento y desarrollo de nuestro Seminario de Pedagogía», *Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1974), p. 7; «Actividades del Seminario de Pedagogía para el presente curso» i «Editorial. Algunos principios que guían nuestra acción», *Revista del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 1 (novembre 1970), p. 8. S'havia anunciat un sext dedicat a «Técnicas pedagógicas modernas y participación del alumno».

Vistos els problemes del treball dels grups autònoms centrats en temes de formació i discussió concrets, sense la convenient relació amb els membres dels altres grups, exceptuat el cas dels coordinadors de grup, i considerant que les sessions de treball quinzenals afavorien una inevitable discontinuïtat en l'assistència, es decanten per posar en marxa el *ministage* o «fin de semana pedagógico», equivalent a un trimestre de sessions quinzenals, que implicava un nombre més gran de persones en la seua preparació. En eixe curs se'n van celebrar cinc dedicats a la psicologia evolutiva, no sols sobre el fet de conèixer l'evolució psicològica del xiquet sinó també la influència de l'ensenyança en el seu desenvolupament psíquic; un segon es va ocupar del treball en grups en relació amb l'organització de les classes, debatent al voltant dels tres models, autoritari, *laissez-faire* i democràtic; el tercer se centra en els problemes de l'avaluació globalment considerada; el quart va estudiar la motivació, tant des del punt de vista de la seua relació amb la família com amb la pròpia escola, i el quint i últim es va dedicar a plantejar «una alternativa global en materia de educación, concretada en un ciclo único de enseñanza», i va estudiar les relacions escola-societat i va debatre continguts i metodologia de treball docent en eixe cicle únic.[18] En els cursos següents es continua una dinàmica de treball semblant i s'alterna la continuïtat dels *ministage* amb l'estructura de treball autònom per grups centrat ara en un tema comú i amb un equip de coordinació. A partir del curs 1971-1972 es crea un grup que treballa en les publicacions del Seminari derivades dels resultats dels *ministages* i un altre grup dedicat a les tasques de sensibilització. A més dels *ministages*, la realització de *stages* durant els estius, de set dies de duració en règim d'internat, serà també la fórmula de treball habitual del Seminari projectada sobre unes desenes de docents compromesos amb la renovació i la lluita per la utopia pedagògica. L'organització del primer d'eixos *stages* va ser a càrrec dels col·legues francesos amb qui es mantenia una relació fluida i regular; els següents van ser ja responsabilitat dels professors valencians.

El treball del *Seminari* es realitza en un context també poc propici per a la renovació pedagògica, que té, a la força, un caràcter minoritari, molt localitzada geogràficament i desenvolupada més en l'esfera de l'educació privada que en la de la pública.[19] Dins de l'àmbit oficial perviu monolíticament l'estructura franquista creada per a potenciar la innovació educativa a través del Centro de Documenta-

18. Daniel Gil i Paco Hernández, «Análisis del movimiento pedagógico. III...», *Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1974), p. 7-8.

19. Jordi Monés i Pujol-Busquets, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 246-247; Jaume Carbonell, «De la Ley General de Educación a la Alternativa de Escuela Pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1992), p. 248-249.

ción y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria, creat a l'abril de 1958.[20] Per Agustín Escolano, este tipus d'iniciatives són una clara mostra de voluntat modernitzadora del sistema en el llindar del pas de l'autarquia al període tecnocràtic del règim franquista.[21] No obstant això, l'anàlisi de les aportacions que, en la perspectiva d'una verdadera innovació, realment suposen estes creacions, com ha assenyalat Mayordomo,[22] està encara per fer, però atenent al pesat bolic que imposen les limitacions estructurals del sistema educatiu franquista no crec que siga molt aventurat presumir que, a la força, van ser d'abast limitat. En qualsevol cas, el que resulta evident és la persistència d'una certa voluntat modernitzadora del règim franquista també durant els anys seixanta. No obstant això, els seus plantejaments i realitzacions no suposaran —fins i tot en la seua vessant més avançada— cap renúncia als principis ideològics essencials que sustenten el règim autoritari sorgit de la Guerra Civil. El caire tecnocràtic, en el context dels successius plans de desenvolupament, que introduïx l'arribada dels ministres de l'Opus Dei al Govern, no farà sinó incrementar-se al llarg de la dècada dels seixanta, i es mantindran intents limitats d'impulsar la innovació educativa. Així, el febrer de 1964, es promulga el nou Reglament dels «centros de colaboración pedagógica» per a do-

20. «Noticiario», *Vida Escolar*, núm. 1 (octubre 1958), p. 47. Es manté la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, creada per l'Ordre del 14 de març de 1952, i es considera que el Centro de Orientación Didáctica, creat per l'Ordre ministerial del 27 de desembre de 1954, quede reservat en exclusiva a l'ensenyament secundari i que la primària tinga un específic «dedicado al estudio de los problemas didácticos y organizativos de este grado de la docencia y a la elaboración y difusión de normas técnicas que impulsen el avance de la educación primaria en beneficio de la formación de las nuevas generaciones» («Noticiario. España», *Vida Escolar*, núm. 2 [novembre 1958], p. 46).

21. Agustín Escolano Benito, «Los comienzos de la modernización pedagógica del franquismo (1951-1964)», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 192 (1992), p. 300. Actualització que, de totes maneres, qüestiona molt poc de l'essencialitat nacionalcatòlica que impregna el sistema educatiu del règim. Paradoxa que també es dóna, per exemple, a Itàlia, on «las mismas escasas iniciativas llevadas a la puesta al día de los maestros las asumen y las llevan a cabo esta burocracia u organismos que, como los centros didácticos, se crearon como sostén ideológico-pedagógico del fascismo y actualmente sirven de sostén ideológico de la democracia cristiana por medio de un personal perteneciente todo él a aquella parte de las corrientes católicas que menos se aparta de las concepciones tradicionales de la Iglesia en materia de educación» (Giorgio Bini, «El autoritarismo en la escuela obligatoria», a Alberto Alberti, Giorgio Bini, Lucio del Cornò i Gabriele Giannantoni, *El autoritarismo en la escuela*, pròleg de Mario Alighiero Manacorda, Barcelona, Fontanella, 1970, p. 165). Quan el setembre de 1970, just l'any següent de l'edició italiana d'Editori Riuniti, els mestres espanyols poden llegir la duríssima crítica de Bini a l'escola italiana dels anys seixanta, difícilment aconseguiran evitar pensar en l'inevitable paral·lelisme històric que, fins i tot amb protagonistes de distint signe polític, es desprèn de la valoració de la seua pròpia realitat escolar.

22. Alejandro Mayordomo Pérez, «Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)», a Agustín Escolano i Rogério Fernandes (ed.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Alfonso Henriques, 1997, p. 163.

nar suport al treball del magisteri a favor de la millora de l'escola primària, o en el context de la reforma legislativa de l'ensenyança primària en 1965 es crea el Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica i el Servicio de Psicologia Escolar y Orientación Profesional.[23]

Òbviament, la posada en marxa de la reforma educativa en 1970 concentra un esforç organitzatiu important per a donar-li suport en la perspectiva de la innovació. Abans fins i tot de la promulgació de la LGE, el Ministeri d'Educació ha creat l'instrument de suport tècnic a eixa reforma pel que fa a l'adequació de la qualificació professional del professorat a les noves exigències que la Llei planteja. El Decret del 24 de juliol de 1969 crearà els instituts de ciències de l'educació en el si de les universitats però vinculats directament al Ministeri fins a 1983. La formació pedagògica prèvia del futur professorat de secundària, la formació en exercici de tot el professorat, la investigació educativa i l'assessorament tècnic conformen els seus objectius essencials.[24] Pel ministre Villar Palasí, la renovació és un dels eixos essencials de la reforma que planteja. Al seu parer, és necessari «renovar profundamente los métodos pedagógicos, hacer una escuela más activa, más viva, más real, más agradable, y asegurar la oportunidad de una educación permanente a lo largo de la vida de cada uno». No s'enganya el ministre sobre alguns dels obstacles «reales» que la reforma trobarà: «Un ministro puede dar paso a la renovación, pero no puede, desde su despacho, hacer que el cambio sea efectivo. [...] En todo caso no puede cambiar los hábitos y las actitudes.»[25] En eixe terreny es troben algunes de les claus del malmetement de la reforma en la perspectiva de la innovació. Viñao considera que el fracàs del BUP «no se debió o se debe sólo a

23. Aniceto Orgaz Rodilla, «Los centros de colaboración pedagógica: inicios de renovación en la escuela del franquismo», *Etnohistoria de la Escuela* (Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos) (2003), p. 247-252; Alejandro Mayordomo Pérez, «Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)», a Agustín Escolano i Rogério Fernandes (ed.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Alfonso Henriques, 1997, p. 165.

24. La resposta a l'exigència d'actualització del professorat vindrà a través de la realització d'una sèrie de cursets que regulen sengles ordres del 17 de juny del 1972 i, sobretot, del 4 de maig de 1973 per a especialització en primera i segona etapes de la EGB i en tècniques directives, amb l'objectiu de «proporcionarles un cierto grado de especialización en técnicas pedagógicas y en las distintas áreas y disciplinas del plan de estudios», recordant als mestres la Direcció General d'Ordenació Educativa l'article 104 *d* de la LGE en el sentit que un dels seus deures fonamentals és «asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico» («Cursillos de especialización del profesorado de EGB», *Vida Escolar*, núm. 153-154 [novembre-desembre 1973], p. 4 i p. 10). Un dels objectius del curset d'«Especialización en técnicas directivas» és precisament «Capacitar a los cursillistas para promover, dentro del Centro, la innovación y la calidad de la educación impartida» («Especialización en técnicas directivas», *Vida Escolar*, núm. 153-154 [novembre-desembre 1973], p. 83).

25. José Luis Villar Palasí, «España y el año internacional...», *Vida Escolar* (març 1970), p. 34.

problemas financieros, errores en el proceso de aplicación o dificultades derivadas de la necesaria reestructuración de la red escolar y del no menos necesario reajuste de profesores, sino, al menos en parte, a la oposición existente entre los objetivos de ambas reformas y la cultura escolar o tradiciones y mentalidad dominantes en este nivel educativo».[26] En el cas de la primària, el sistema de fitxes, l'avaluació contínua, l'ensenyança en equip o les agrupacions flexibles són fantasies, ja que «la escuela graduada había adquirido en España, hacia 1970, tal fuerza como modelo organizativo, que había generado su propia cultura —ideas, mentalidades, teorías, principios, estrategias, pautas, hábitos, rituales y prácticas— impregnando el ambiente escolar, familiar y social».[27]

La veritat és que l'aplicació de les noves directrius de la reforma impulsada per la Llei general d'educació confronta els mestres amb unes exigències de treball suplementàries —«planificar en equipo, programar contenidos y actividades, seleccionar material adecuado, confeccionar material de trabajo (fichas, etc.), evaluar las realizaciones, preparar actividades de recuperación, ejercer la tutoría, etc.»— de les quals recelen. Tot això no pot fer-se en les cinc hores de classe amb els alumnes. La seua conclusió és clara: «el llevar a la práctica una educación del tipo de la propuesta en las directrices pedagógicas de la reforma supone tales implicaciones que desbordan la capacidad de hacer del profesorado», perquè fins i tot disposant de les dos hores diàries més de treball sense alumnes, òbviament remunerades, que reclamen, continuaria faltant a les escoles personal administratiu per a atendre la creixent burocratització pedagògica que la reforma implica, i personal que «íntimamente vinculado al profesorado, pudiera dedicarse a tareas que llevan mucho tiempo, tales como aplicación de test, realización de entrevistas, etc., que hicieran real la evaluación».[28]

A més de la influència negativa d'eixes cultures professionals a què es referix Viñao, el fracàs de la reforma educativa en la perspectiva de la innovació educativa té a veure, i molt, amb el context en què s'inscriu. El Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València identifica els problemes educatius següents: «Excesivo número de alumnos en clase, falta de material adecuado, problema de la coeducación, inestabilidad en el trabajo, variabilidad de asignaturas a impartir por el profesorado, falta de formación pedagógica del profesorado, falta de colaboración y coordinación, programas extensos e inadecuados, etc.»[29] Per la seua banda, els

26. Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002, p. 107.

27. Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002, p. 58.

28. «Córdoba. Centro de colaboración pedagógica provincial», *Vida Escolar*, núm. 133-134 (novembre-desembre 1971), p. 17-18.

29. «Psicología evolutiva. Ministage Castellón XII-1970. Conclusiones de la sesión cuarta», *Boletín del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 2 (febrer 1971), p. 20.

mestres freinetistes reunits en la seua III Trobada Peninsular a Oviedo en 1971, per a acabar amb la saturació en les aules —qualificada per Freinet com a «sabotaje a la función educativa»—,[30] reivindiquen com ell vint-i-cinc alumnes com a màxim per classe i el reconeixement del dret dels mestres a disposar de l'adequat suport en els seus esforços per modernitzar els mètodes pedagògics.[31] L'escepticisme dels docents, atenent les condicions en què es desenvolupa l'ensenyança, és una actitud molt arrelada entre el professorat, ja que allò positiu, des del punt de vista pedagògic, que puga tindre la reforma és inviable perquè «los docentes sabemos que esos objetivos no se pueden llevar a cabo debido al excesivo número de alumnos, la irracionalidad y arcaísmo de los programas, a la carencia de medios técnicos adecuados, a la inadecuada formación pedagógica recibida por el profesorado, a la incongruencia entre esos propósitos y los valores dominantes en el medio ambiente, e incluso por la penosa condición laboral de los enseñantes».[32] Context negatiu immune al pas del temps. En la percepció dels mestres catalans, encara que és fàcil presumir que és una visió generalitzada a tot l'Estat, la millora qualitativa de la pràctica pedagògica en una perspectiva renovadora està totalment limitada per les dificultats materials que afronten en aules sobrecarregades i amb falta de mitjans.[33] Així mateix, els professors valencians enquadrats en el Col·lectiu d'Educació, coincidint en la denúncia de tots eixos problemes i obstacles, emfatitzen el llast que per a qualsevol compromís amb la innovació educativa suposa la pèssima formació rebuda a les escoles normals.[34]

30. Célestin Freinet i R. Salengros, *Modernizar la escuela*, Barcelona, Laia, 1972, p. 46.

31. Per Freinet, i pels mestres espanyols que seguixen el seu ideari, el conjunt de coses que impedixen el triomf de la «renovació escolar» i contra les quals els mestres han de lluitar són: «la sobrecarga de las clases» que en Aix-en-Provence a finals dels cinquanta ja havien plantejat un màxim de vint-i-cinc alumnes per classe; «los locales escolares», «la escuela cuartel» amb moltes unitats, que dificulta el treball en les tècniques que defèn; «la miseria técnica de las clases» que només fa possible el treball escolàstic; «la renovación de los métodos» i la preparació dels mestres en les noves tècniques de treball en l'aula, i «la reconsideración de programas y exámenes; la modernización de las condiciones de trabajo de los educadores» («La situación de la escuela en el contexto científico y social del mundo contemporáneo», a Célestin Freinet, *Las enfermedades escolares*, Barcelona, Laia, 1972, p. 24).

32. Luis Gómez Llorente, «Educar ¿para qué?», *Cuadernos para el Diálogo*, núm. extra xxxiv (abril 1973), p. 14-16. Amb anterioritat, des del Partit Comunista d'Espanya, s'havien mostrat absolutament desconfiats sobre la possibilitat d'innovació, atès que les condicions estructurals del sistema ho impedixen: escasses inversions en educació, ràtio elevada que dificulta els mètodes actius i no-disponibilitat de temps per al perfeccionament del professor, que, a més, veu negada la seua participació real en la gestió de l'ensenyança (*La enseñanza en España,* París, Librairie du Globe, 1970, p. 141).

33. Josep M. Masjuan i Codina, «Los maestros de Cataluña», a *Planificación educativa*. Treballs presentats en el III Congrés de la Formació el novembre de 1974, Barcelona, Nova Terra, 1975, p. 170.

34. Col·lectiu d'Educació, «La EGB en España», a *La enseñanza en España*, París, Librairie du Globe, 1970, p. 222-223.

D'altra banda, els mecanismes i les instàncies institucionals de caràcter oficial dissenyats per al suport a la innovació, segons el parer dels seus usuaris, no sols són escassos, a més són ineficaços. Els mestres estan interessats sobretot per les qüestions pràctiques que els ajuden a afrontar el dia a dia.[35] En concret, la capacitació en didàctiques especials és l'àmbit formatiu que més interès desperta entre el professorat en exercici, tant de primària com de secundària, quan és «invitado» a l'actualització, perquè «teme que las posibles vaguedades del psicopedagogo o del generalista lleguen a exasperarle, pero sin embargo, espera encontrar en aquello respuesta a una parte al menos de los interrogantes de su quehacer en el aula». La denúncia explícita de les limitacions de la formació pedagògica del professorat, sobretot del d'educació secundària, és freqüent. Per a sectors significatius del professorat d'eixe nivell més preocupat per la seua pràctica professional s'obre pas com a proposta de formació la «investigación operativa». Indagació desenvolupada pels propis docents que participen en una dinàmica de seminari permanent que, al seu torn, exigix un replantejament de la funció habitual dels «institutos de ciencias de la educación», en què estos passen de ser «un órgano de instrucción, réplica de la docencia *ex cathedra*» a «un centro de trabajo al servicio de los intereses del profesorado donde todos los cuerpos docentes *participan* por igual».[36]

No obstant això, a pesar que, segons passen els anys d'aplicació de la LGE, l'exigència d'eficiència als ICE es considera bàsica en l'èxit de la reforma per poder disposar d'un professorat adequadament preparat,[37] l'acompliment de la seua tasca serà valorat de manera desigual. Mentre que per a alguns «los ICEs acabaron por consagrar una forma degenerada de cualificación que dio en llamarse "cursillismo"»,[38] per a qualificats analistes de la realitat historicoeducativa espanyola i,

35. En l'enquesta que la revista *Vida Escolar* planteja als seus lectors en 1974 sobre «Quins temes hauria de tractar amb preferència?», les respostes donen estos resultats: la didàctica de les matèries, 18,3 %; «los de índole práctica», 15,0 %; «organización escolar», 15,0 %; «programación, evaluación, recuperación», 12,5 %; «tecnología educativa actual», 10,8 %, i «psicología escolar», 2,5 % («*Vida Escolar* vista por sus lectores», *Vida Escolar*, núm. 158 [abril 1974], p. 65).

36. «Investigación operativa» (editorial), *La Educación Hoy*, núm. 8 (setembre 1973), p. 314.

37. Alfonso Pérez Peñasco, *Educación (síntesis)*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 115.

38. Francisco Beltrán Llavador, «El curriculum de la educación primaria en la frontera de la transición política», a Javier Paniagua i Angel San Martín (ed.), *Diez años de educación en España (1978-1988): Anales del Centro de Alzira de la UNED*, vol. 5, Alzira, Diputació de València, 1989, p. 238. Una visió molt positiva de la labor dels ICE, ben contrària a eixe judici, pot veure's en esta mateixa obra ara citada: Tomás Escudero Escorza i Agustín Ubieto Arteta, «Los institutos de ciencias de la educación y el MEC: unas relaciones controvertidas», p. 115-149. Villar Palasí, en una entrevista el 1980 sobre la LGE, es mostra d'acord a assenyalar la incapacitat de la majoria dels ICE per a proveir la formació i el reciclatge del professorat que tenien com a objectiu («Entrevista. Villar Palasí. Diez años después», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 65 [maig 1980], p. 25).

particularment, de la catalana, com Jordi Monés, la valoració global que pot fer-se de la labor dels ICE a Catalunya és positiva.[39] Entenc que la clau per a la comprensió d'anàlisis tan oposades està en la gran disparitat observable en la tasca d'uns ICE forçosament ben diferents d'uns altres que actuen en universitats molt diverses, amb contextos socioeconomicopolítics també molt dispars. En qualsevol cas, hi haurà en la labor de la majoria dels ICE un abans i un després del novembre de 1975.

### **2.1.** *Els plantejaments pedagògics del Seminari de Pedagogia, 1970-1975*

La influència francesa en el Seminari és molt evident, en especial del GEMAE, que en 1970 es fusiona amb el Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) —secció francesa des de 1921 de la Lliga Internacional de l'Educació Nova, a la presidència de la qual accedix Henri Wallon en 1946.[40] El març de 1968, en el seu *Bulletin*, definixen els seus objectius. Es proposen com a fi «llevar a la práctica, en la enseñanza, una pedagogía democrática y científica», reconeixen com a seus tots els principis del Pla Langevin-Wallon, i assumixen les propostes essencials de la pedagogia activa. Rebutgen, no obstant això, tot «pedagogisme»: «Juzgamos que sería ilusorio considerar la pedagogía en sí misma como remedio a todos los males que sufre actualmente la educación nacional. Estamos convencidos de que la generalización de lo que nosotros queremos no podrá ser obtenida más que en

39. Jordi Monés i Pujol-Busquets, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 142-143.

40. Si clar és eixe component de la influència pedagògica externa, no ho és menys el vector freinetista materialitzat en la pertinença al Seminari de Pedagogia de destacats representants d'eixe moviment en l'Estat espanyol, responsables de la seua difusió nacional a través dels cursos que membres del col·lectiu valencià impartixen en l'Escola d'Estiu de Barcelona des de 1967, del seu treball editor en la publicació de la «Biblioteca de l'Escola Moderna» de l'editorial Laia i del procés d'organització legal que culmina el mes de maig de 1974 quan el Ministeri de Governació inscriu l'ACIES, l'Associació Espanyola per la Correspondència Escolar i la Impremta a l'Escola, com a estructura legal d'organització i coordinació del moviment freinetista espanyol. Els dies 3 i 4 de gener 1975 se celebra a València el Congrés constituent de l'ACIES amb la participació d'educadors de tot Espanya (entrevista a Ferrán Zurriaga, València, 14 de juliol del 2003). D'altra banda, un freinetisme francès ben diferenciat de l'italià del Movimento di Cooperazione Educativa. Francesco Tonucci xifra les diferències ja amb el mateix Freinet perquè «el movimiento italiano tuvo desde el comienzo una mayor politización que el movimiento Freinet francés». De fet, «Siempre ha sido un grupo minoritario y fuertemente perseguido por la autoridad escolar». La deriva radical cap a compromisos polítics forts amb la classe treballadora en els conflictius anys 1968 i 1969 genera escissions. En els setanta es recupera l'enfocament professional i pedagògic. Francesco Tonucci, *Por una escuela alternativa*. G[rup] R[ecerca] E[ducativa] C[Catalunya], Barcelona, Graó, 1978, p. 2-3.

el marco de la democratización del conjunto de la vida de nuestro país y de su sistema de educación.» Es consideren militants que integren «su acción pedagógica en su acción sindical y política, que les parece primordial»; i estan convençuts que «no hay experiencia pedagógica seria sin formación de los que la hacen».[41]

Els valencians, quan apareix el novembre de 1970 el primer número del seu *Boletín-Revista* entenen que «el profesor es un pedagogo, pero un pedagogo práctico, es un militante. Su práctica pedagógica pretende ser progresivamente rigurosa, es una práctica pedagógica con aspiración científica». Rebutgen qualsevol vinculació amb pedagogies abstractes desvinculades de la pràctica concreta i real que anima mètodes i tècniques de treball pedagògic. Se situen així «frente al inmovilismo que, considerando la enseñanza como superestructura, supone que nada se puede hacer mientras las estructuras del país no cambien», i pensen que «lo que haya de suceder depende de nuestra acción, de una acción situada concreta, real dentro de nuestro ámbito de enseñantes, aunque no exclusivamente dentro de él, porque entonces sería bastante abstracta».[42] Es mostren «partidarios de una democratización de la enseñanza», encara que no consideren que «se haya logrado ésta cuando se haya llegado a la escolarización total. Esto es condición necesaria, pero no suficiente». Al contrari, estimen que «mientras persistan las desigualdades económicas continuarán las condiciones que producen los alumnos listos y los alumnos torpes. Pero además, y sobre todo, no habrá democratización hasta que la enseñanza no llegue al alumno, a sus necesidades e intereses concretos».[43] Igualment, rebutgen el «pedagogisme» fruit de plantejaments tecnocràtics que aïlla els problemes pedagògics del context; no obstant això, com a estratègia, «cuando el pedagogismo es una actitud inicial y no un deliberado intento de aislar los problemas pedagógicos, sería equivocado combatirlo». Del que es tracta és d'«ayudar a establecer las necesarias conexiones, a situar la problemática pedagógica en el debido contexto y, a partir de aquí, hacer ver la necesidad de alternativas más amplias que impliquen un replanteamiento de los objetivos mismos de la educación en una perspectiva de cambios sociales profundos».[44]

41. E. S., «La formación del profesorado. El GEMAE (I)», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados* (C/1973), p. 35.

42. «Editorial. Algunos principios que guían nuestra acción», *Revista del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 1 (novembre 1970), p. 2.

43. «Editorial. Algunos principios que guían nuestra acción», *Revista del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 1 (novembre 1970), p. 3.

44. Daniel Gil i Paco Hernández, «Análisis del movimiento pedagógico. (Continuación)», *Seminario de Pedagogía* (juny 1974), p. 14. També Seminario de Pedagogía de Valencia, *Por una reforma democrática de la enseñanza*, Barcelona, Avance, 1975, p. 25.

El pensament d'Henri Wallon, durant molts anys president de la Societé Française de Pédagogie, i la seua acció d'home compromès amb la solució dels problemes pedagògics en la lluita per una societat democràtica per la ferma convicció que els problemes de l'escola no poden solucionar-se al marge dels de la societat, pel seu enfocament marxista i per la seua utilització del materialisme dialèctic també en la investigació educativa, constituïxen una font d'inspiració per a l'elaboració de la línia pedagògica del Seminari de Pedagogia de València. No és casual que comencen les seues activitats estudiant el no aplicat Pla Langevin-Wallon (1944-1947) de reforma de l'ensenyança, que els pareix «referencia obligada de todo intento de alternativa democrática en este dominio».[45] D'aquest, n'assumixen la convicció de la necessitat d'orientar científicament l'acció educativa i, per tant, la necessitat que els docents es preparin de manera adequada i en el seu exercici per a seguir amb eixe procés de formació que els permeta deprendre de l'experiència sense caure en rutines; també, amb claredat, la seua concepció dinàmica de la personalitat i la seua oposició tant a l'autoritarisme com al *laissez-faire*; igualment, principis pedagògics derivats de les seues teories com la importància del grup, l'educació de l'esperit crític i l'afermament de la no-neutralitat de la pedagogia, de l'arrelament i condicionament de l'escola per la societat que l'acull i, per tant, el necessari compromís social dels docents.[46]

La ferma defensa d'una concepció dinàmica del desenvolupament de la personalitat és, en efecte, una de les peces centrals del seu ser pedagògic com a grup. Les lectures de Wallon, Merani i Zazzo els servixen de base: «Es a la luz de ésta concepción del desarrollo, de las posibilidades de todo individuo, como nuestra tarea educativa adquiere todo su sentido, oponiéndonos a cualquier concepción innatista que traería como consecuencia una pedagogía de los "dones" de los talentos, y que al servir de base a planteamientos educativos discriminatorios, estaría

45. A. D. D., «Un educador. Henri Wallon (1879-1962)», *Seminario de Pedagogía*, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, maig de 1974, p. 17. De fet, una de les primeres tasques pràctiques dels membres del Seminari va ser repartir-se entre ells els capítols del llibre que PUF edita a París en 1964 sobre l'obra de Wallon i el Pla per a traduir-los i més tard traure una edició «artesanal» ciclostilada (entrevista a Daniel Gil, València, 7 d'agost del 2003).

46. A. D. D., «Un educador. Henri Wallon (1879-1962)», *Seminario de Pedagogía*, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, maig de 1974, p. 16-21. A l'obra de Wallon, a més de poder-s'hi accedir a través d'alguns textos editats en 1964 i 1969 per Presses Universitaires Françaises, s'hi podia accedir també per les edicions de Lautaro, a Buenos Aires, en 1964, *Los orígenes del carácter en el niño* i, en 1965, *Los estadios en la psicología del niño: Del acto al pensamiento*, i *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Sempre a Buenos Aires, Psique edita en 1965 *La evolución psicológica del niño*; l'editorial Proteo, en eixe mateix any, *Fundamentos dialécticos de la psicología*, i esta mateixa editorial, en 1968, *El dibujo del personaje por el niño* i *Psicología de la adolescencia*.

en contradicción con la concepción misma de la educación».[47] Al seu parer, cal considerar que «el niño es ante todo un ser en transformación. Es pues necesario que el profesor rechace (y las familias de los niños también) el encasillamiento de listos-torpes que frena la evolución del alumno y por la misma razón se oponga a la utilización de *test* como medida discriminatoria y orientadora».[48] La influència del medi, de l'origen social, és un referent central en les seues concepcions pedagògiques. La lectura de l'obra d'Henri Salvat *L'intelligence: mythes et réalités* (1969) nodrix un bon muntó de discussions i debats per eixos anys. Així les coses, «una enseñanza verdaderamente democrática tiene que ser la que las haga desaparecer [les diferències intel·lectuals dels alumnes degudes a l'origen social]. Para ello tenemos que plantearnos el papel de la escuela en la sociedad, el contenido de la enseñanza, su método y tecnología así como el papel que desempeña el profesor que ha de impartirla». Des de la seua concepció dinàmica de la personalitat, cal acabar amb les «evidencias de sentido común» que propicien entre els docents la creença en els «dones», enfront d'una defensa de l'origen sociocultural de la intel·ligència humana. Per ells, eixos prejuís pedagògics estan en l'origen de les actituds acrítiques i immobilistes de bona part del professorat enfront del problema del fracàs escolar.[49]

Una de les derivacions més evidents d'eixa influència és també la debatuda qüestió en el Seminari de la posició que cal prendre tant enfront del rebutjable autoritarisme com del no menys inconvenient no-directivisme encarnat per les teories de Rogers que són rebatudes. El punt intermedi, l'alternativa a aqueixos dos corrents està en el «directivismo democrático», que patenten com a aportació pedagògica substancial enfront d'eixos dos enfocaments i pràctiques que consideren «al alumno como un individuo aislado de su medio, cuyo mayor o menor talento es debido a su naturaleza». Al contrari, insistixen en una concepció dinàmica de la personalitat que possibilita que «el profesor directivo-democrático conciba la enseñanza como una acción que tiende a suplir los fallos del medio y que no la considere como un desarrollo de las capacidades *naturales* del niño ni, por tanto, como un proceso de selección natural. Se trata de una auténtica promoción del hombre por el hombre: contribuir a desarrollar lo que el alumno tiene y ponerle en con-

47. «Psicología evolutiva. Ministage Castellón XII-1970», *Boletín del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 2 (febrer 1971), p. 2.

48. «Psicología evolutiva. Ministage Castellón XII-1970. Conclusiones de la sesión cuarta», *Boletín del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 2 (febrer 1971), p. 19.

49. «Introducción», *Boletín del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 4 (1971), p. 1; «Editorial. Contra la evidencia» i Miguel Mestre, «Inteligencia: herencia y medio», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados* (D/1973), p. 3-4 i 5-9.

diciones de adquirir lo que le falta».[50] Els mestres freinetistes del Seminari s'inclinen, no obstant això, per un paper menys intervencionista del docent.[51]

El tercer eix central dels seus plantejaments que vull comentar és el cicle únic d'ensenyança, al que correspon un cos únic d'educadors. Per ells, la necessària democratització de l'ensenyança implica «la participación de todos los enseñantes, en condiciones de igualdad, ya sea en el aspecto pedagógico (definido como trabajo en equipo) ya en la gestión de los centros o en la gestión de la enseñanza en general». La democratització és vista com a requisit indispensable per a portar a la pràctica el cicle únic d'ensenyança que reclamen, la qual cosa, al seu torn, exigix «un cuerpo único de enseñantes, porque de lo contrario sería imposible llevar una gestión democrática a la enseñanza si dentro del mismo cuerpo de profesores no existiera tal democracia y se dieran discriminaciones y privilegios».[52] Consideren que el cicle únic d'ensenyança és possible perquè tant des del punt de vista de la psicologia com del de la sociologia «no existe ningún dato que permita justificar diferencias biológicas en la inteligencia de los individuos, por lo tanto todos tienen posibilidad de igual desarrollo». És, a més, urgent, perquè «una sociedad democrática y técnicamente avanzada exige de sus componentes una capacitación cada día más elevada. Por lo tanto debe intentarse un desarrollo al máximo de todos los individuos». Un dels principals obstacles per a aconseguir eixe objectiu és «la insuficiente preparación de todo el profesorado y los distintos niveles de formación establecidos, sin justificación pedagógica alguna». Són, doncs, partidaris d'un cos únic d'educadors amb formació de rang universitari. Una reivindicació

50. Miguel Mestre, «En torno al directivismo-democrático», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados* (C/1973), p. 6.

51. Entrevista a Ferrán Zurriaga, València, 14 de juliol del 2003. El punt de partida per a la seua anàlisi, en el qual coincidixen amb altres grups renovadors, és l'existència en el país d'una educació no democràtica, tant perquè no garantix l'accés universal a l'escola, com perquè és essencialment autoritària, i, a més, nega l'ús de la llengua pròpia i el coneixement de la cultura de què és vehicle. Per a Avanzini, «Autoritarismo intelectual y autoritarismo disciplinario son las dos trabas que molestan más a la modernización pedagógica», entenent el primer com la imposició d'uns mètodes d'ensenyança molt allunyats dels interessos del xiquet, que respon amb passivitat, fins i tot amb resistència, forçant la resposta coercitiva del mestre que el conduïx al segon tipus d'autoritarisme (Guy Avanzini, «Prólogo», a Célestin Freinet, *Las enfermedades escolares*, Barcelona, Laia, 1972, p. 8). Però no és només un assumpte de modernització de l'acció pedagògica. En una perspectiva que aprofundix eixe enfocament hi ha la lògica sintonia amb la Invariant núm. 27, «La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas» (Célestin Freinet, *Las invariantes pedagógicas: Guía práctica de la escuela moderna*. Barcelona, Laia, 1972, p. 64-65).

52. «Papel del profesor», *Boletín del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, núm. 4 (1971), 33-34. També Elisa Sanchís, «El sentido de unas reformas», *Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados* (D/1973), p. 10-12.

clarament induïda pel grup de mestres freinetistes integrats en el Seminari i que, com a moviment, en la ja citada Trobada Peninsular celebrada a Oviedo en 1971, defèn una escola única amb un cos únic d'educadors formats a la universitat i el mateix salari.[53]

## 3. Els col·legis oficials de doctors i llicenciats i les alternatives democràtiques per a l'educació

La conflictivitat en l'ensenyança és creixent en els anys finals del franquisme i les lluites dels educadors no cessaran de plantejar-se des de distintes plataformes. En el curs 1973-1974, els mestres veuen com es reduïxen els seus llocs de treball, ja que se suprimeixen unitats de preescolar per a absorbir l'increment de població escolar per la implantació de l'EGB, i pel fet que no es respecta a primària els límits de ràtio a les aules, que sobrepassen de bon tros els quaranta alumnes. A més, el lent increment del nombre de llocs escolars agreuja la desocupació docent de les noves promocions sorgides de les escoles de formació del professorat, i això que només menys de la meitat dels estudiants que comencen els estudis de magisteri els acaben.[54] Per la seua banda, els professors de secundària, llicenciats, es veuen afectats per les retallades a causa de la desaparició dels cursos de batxillerat elemental en els instituts, que eren, precisament, els més nombrosos; en els centres privats, eixos cursos es reconvertixen en segona etapa d'EGB i els llicenciats són substituïts per mestres, que cobren un salari més baix.[55] En estos dos casos, així mateix, hi ha el problema d'una inestabilitat derivada, en el cas dels contractats estatals, de la naturalesa administrativa dels seus contractes anuals de

53. Entrevista a Ferrán Zurriaga, València, 14 de juliol del 2003. Un relat detallat de l'evolució i les posicions del moviment freinetista a Espanya des del curs 1964-1965 es pot veure a Ferrán Zurriaga, «La segunda época de la experiencia Freinet en España», *La escuela moderna en España, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, Madrid, Zero-ZYX, 1979, p. 76-112.

54. José Luis Romero i Amando de Miguel, *La educación en España: Anales de Moral Social y Económica 24*, Madrid, Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, 1970, p. 58.

55. Els problemes per la reducció de llocs de treball tenen conseqüències negatives en la tasca de renovació pedagògica perquè «no sólo absorbían la mayor parte de las energías "extra-escolares" de los enseñantes, sino que provocaron la natural pérdida de perspectivas y desinterés por el perfeccionamiento de una actividad cuya continuidad pasaba a ser más que dudosa (y en ocasiones se veía interrumpida por no explicitadas razones de tipo académico)». De fet, els membres del Seminari denuncien en eixe moment un evident «reflux pedagògic» causat per la progressiva aplicació de la Llei general d'educació que genera inestabilitat. Daniel Gil i Paco Hernández, «Análisis del movimiento pedagógico. III, Surgimiento y desarrollo de nuestro Seminario de Pedagogía», *Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1974), p. 11.

rescissió lliure, i en el dels professors de privada, de la seua subjecció a una ordenança laboral anacrònica que els manté absolutament inermes en matèria de contractació i acomiadament. A tot això havia d'afegir-se la qüestió salarial. Remuneracions insuficients tant per a mestres com per al professorat de secundària, amb una gran bretxa entre el salari dels uns i els altres i amb unes diferències ofensives entre els salaris dels funcionaris i la resta de figures contractades.[56] No obstant això, el problema retributiu és, òbviament, només una part dels problemes. Com escriu llavors Vázquez Montalbán: «El problema de la educación en España salió a las calles por las puertas de la Universidad y ahora implica a todos los grados de la enseñanza.» El conflicte del mes de febrer per la discriminació en el coeficient d'acord amb el qual els mestres havien de percebre un romanent de l'any anterior porta a una sèrie d'aturs, que «se convierten en el movimiento abstencionista más importante registrado en este sector laboral desde la guerra civil». En el moviment de protesta afloren reivindicacions de clar significat polític: es reclama que «a igual labor, igual seguridad y sueldo», i que s'equiparin numeraris, contractats, interins i privats; la participació en la gestió de les escoles; la participació en l'elaboració dels continguts, la metodologia i l'aplicació dels programes; la constitució d'organismes col·legials representatius com els dels metges o advocats; la disminució de la ràtio alumnes/professor; l'aplicació real de la gratuïtat de l'ensenyança, i la supressió dels controls extraacadèmics.[57]

El curs 1974-1975 es manté la conflictivitat. Per a l'esquerra comunista eixe moment marca «la incorporación de los enseñantes a la lucha que desde hace tiempo lleva emprendida la clase obrera y otros sectores de la población contra el capital y la dictadura, negadora de las más elementales reivindicaciones y derechos».[58] Amb ritme i context propis, igual succeeix en el cas valencià: «Durante estos últimos años se ha venido produciendo la incorporación de nuevos sectores de asalariados a la lucha de clases contra el capitalismo. [...] En el frente de la enseñanza y, particularmente, en el País Valenciano, esta incorporación ha sido tardía y se ha dado de forma disgregada y desigual.»[59] Les organitzacions leninistes, compromeses en la lluita per la construcció del moviment de masses com a instrument de lluita contra el franquisme, per al desenvolupament de les lluites del mo-

56. Antonio Iborra, «Escuelas para rabiar», *Cambio 16*, núm. 98 (1 octubre 1973), p. 12-14; «Situación actual de la enseñanza en España», *Boletín Interno de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela Normal*, (novembre 1973), p. 4; Pilar Sainz, «La enseñanza privada», *Cuadernos para el Diálogo*, núm. extra xxxiv (abril 1973), p. 32-38; «El «enfrentamiento» entre maestros y licenciados», *Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1974), p. 22-24.

57. Manuel Vázquez Montalbán, «La crisis de la enseñanza», *Triunfo*, núm. 566 (4 agost 1973), p. 17.

58. «Balance», *Balance (enseñantes)* (juliol 1975), p. 1.

59. «Introducción», *Escuela en lucha [Plataforma de enseñantes anticapitalistas]*, núm. 3 (octubre 1975), p. 2.

viment d'educadors, plantegen als seus militants la penetració en organitzacions legals, com les associacions de veïns[60] i les associacions d'antics alumnes de magisteri,[61] i en el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats, on denuncien l'acció del PCE perquè establix un «control revisionista» que impedix la seua instrumentalització com a peça del moviment de masses.[62]

60. La confluència d'interessos entre lluites d'educadors, moviments de renovació pedagògica i lluites veïnals en barris infradotats educativament serà molt fructífera en les grans ciutats del país, i contribuirà a l'èxit de les alternatives (Ignacio Fernández de Castro, *Barrios en lucha*, Madrid, Elías Querejeta, 1976; Ramón Flecha, Catalina Lloret i José Miguel García, *Transformemos la escuela*, Barcelona, Vicente Álvarez, 1977, p. 73-81; Jaume Carbonell, «De la Ley General de Educación a la Alternativa...», *Revista de Educación*, núm. extraordinari [1992], p. 245-248). El moviment veïnal a través de les associacions corresponents confluïx amb els docents en les seues preocupacions per l'estat de l'ensenyança més enllà del seu reflex retòric en els seus Estatuts. Per exemple, l'Associació de Veïns de la Malva-rosa, en l'article 2 fixa els seus objectius: «*e*) Cooperar al buen funcionamiento de las instituciones educativas y recreativas de la barriada, promoviendo y elevando el nivel cultural de todos los vecinos, a cuyos efectos podrán cursar las oportunas propuestas, reclamaciones o informaciones a los organismos competentes», «*j*) Fomentar la creación de guarderías, escuelas y centros de Formación profesional previos los correspondientes permisos del Ministerio de Educación» i «*k*) Colaborar con los profesores y maestros para la buena marcha de las escuelas y de los centros de formación» (*Estatutos de la Asociación de Vecinos de la Malvarosa*, València, *c.* 1971, text policopiat). El Col·legi de Doctors i Llicenciats té un «Gabinete de Información sobre Problemática de la Enseñanza en los Barrios». En ciutats com Madrid, Barcelona o València, penetrat el moviment pel PCE/PSUC, el PTE, l'ORT i altres grups d'extrema esquerra, la seua actuació es projecta en la lluita per un canvi en educació articulat sobre quatre referents centrals: l'èxit de l'escolarització, l'aplicació de la gratuïtat, la millora de la qualitat de l'ensenyança i la seua democratització per la participació en la gestió i control de l'ensenyança.

61. L'Associació d'Antics Alumnes de l'Escola Normal de València comença a constituir-se a partir d'una comissió coordinadora que el maig de 1970 inicia les gestions orientades a la seua legalització, que es produïx just l'any següent. Eixa Comissió es constituïx en la seua primera junta directiva, que actua fins al 1974. El seu treball es limita en eixos anys a la captació de socis, la commemoració anual del Dia del Mestre, el dinar de germandat de fi de curs, la celebració d'un curset de perfeccionament en 1973 i l'establiment al final del mandat estatutari de diverses comissions de treball professional, cultural i didàctic («Editorial», *Boletín Interno de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela Normal* [novembre 1973], p. 3). A partir de 1974 funcionen en grups de treball oberts: culturals, defensa de la professionalitat, *Butlletí Informatiu i Didàctic*. Gradualment es mostren cada vegada més interessats en el debat dels problemes derivats de «nuestra práctica diaria en la enseñanza». De fet, en 1974 es marquen com el seu primer objectiu «la organización de un seminario de pedagogía donde analizar, discutir y profundizar colectivamente nuestros problemas, desde las condiciones actuales de nuestras clases, a los problemas del aprendizaje, los condicionamientos sociológicos de la educación, la lucha contra el fracaso escolar, la enseñanza activa, etc.». No creuen que eixa activitat siga inapropiada en un context tan problemàtic com el que afronten d'inestabilitat laboral, salaris insuficients i incertesa perquè «sería absurdo olvidar lo que constituye el contenido de nuestro trabajo diario» (Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela Normal de Valencia, *Carta abierta - convocatoria*, novembre de 1974, text policopiat).

62. Unión de Marxistas-Leninistas, *Algunas orientaciones políticas para el Frente de la Enseñanza en Valencia*, València, maig de 1975, p. 3, document policopiat.

Encara que tampoc no falten els problemes interns entre els membres del Seminari derivats del «radicalismo verbal de algunos planteamientos», el treball de renovació pedagògica es manté i és estimulat per la labor d'altres grups semblants que estan actius en 1974 a Barcelona, Madrid, Alacant, Múrcia o Màlaga. No obstant això, les tasques de perfeccionament professional, de formació pedagògica, de col·laboració en grups de renovació es ressenten d'eixe panorama de conflictes i lluites del moviment d'educadors. Cada vegada més, bàsicament per eixa creixent conflictivitat de l'ensenyança i per la impossibilitat de la seua resolució en el marc polític que l'acull, els esforços es presenten en un pla més global que force una solució política de signe democràtic per a remeiar el conjunt de problemes que patix l'ensenyança a Espanya. La victòria el desembre de 1973 de plataformes progressistes en bona part dels col·legis potencia la discussió i el debat enfront de la paralització burocràtica de la majoria de les directrius provincials fins eixe moment. El seu empenyiment i compromís generaran un procés de treball de reflexió que, finalment, donarà a llum l'Alternativa Democràtica en el terreny de l'ensenyança en confluència amb altres grups i institucions que al llarg de 1975 i 1976[63] presenten documents plantejant un marc alternatiu per a l'educació a Espanya.

La reunió nacional de representants dels col·legis de districte universitari que se celebra a Madrid els dies 27 i 28 de juny de 1974, a la qual assistixen representacions de Barcelona, Còrdova, Granada, La Laguna, Madrid, Màlaga, Múrcia, Oviedo, Salamanca, Santander, Santiago, Sevilla, València, Valladolid i Saragossa, suposa una fita pel document que generen. El punt de partida de la seua reflexió és que «la enseñanza en España se encuentra hoy en uno de sus momentos más críticos. De cómo se resuelva esta crisis, dependerá, en gran medida, el futuro desarrollo del país». Una LGE concebuda per a servir només als interessos de la

63. Ja en 1970, amb la nova LGE a punt de ser aprovada a les Corts, es planteja des del Partit Comunista la necessitat d'una «revolución de la enseñanza» com a part «de la revolución de estructuras que España necesita». En els anomenats «Principios generales para una reforma democrática» trobem allò essencial del que després seran les alternatives per a l'ensenyança. Consideren que l'educació és responsabilitat de l'Estat, i que ha de començar per garantir l'escolarització obligatòria i gratuïta fins als setze anys —preferible a prioritzar la preescolar per exemple dels quatre als catorze anys—, creant els centres estatals que es necessiten i dotant-los amb un professorat ben format enquadrat en un cos únic d'educadors. Plantegen el control estatal de la privada. Deploren qualsevol monopoli ideològic a l'escola, sostenen la llibertat de càtedra i s'oposen que l'ensenyança de la religió es faci en l'horari de classe i compti en l'expedient acadèmic. Reclamen l'ensenyança en llengua pròpia a Catalunya, Euskadi, Galícia i garanties per a València i les Balears. Advoquen per la coeducació i l'educació sexual, per unes relacions no autoritàries professor-alumne i per la participació d'este en l'ensenyança. Estan en contra de l'especialització prematura, defenen les activitats manuals obligatòries en tota l'ensenyança i la potenciació de la gimnàstica i els esports. Finalment, proposen que l'educació especial estiga a càrrec de l'Estat (Juan Diz, «Prólogo», a *La enseñanza en España*, París, Librairie du Globe, 1970, p. 8-9, i «Principios», p. 127-152).

classe dominant, diuen, és la causa més immediata dels problemes de no concebre l'ensenyança com el servici públic fonamental que hauria de ser i de tenir un sector públic subordinat als interessos del sector privat amb la política de subvencions. Els problemes que entenen com a més greus són «la no escolarización de toda la población comprendida entre los 6 y los 14 años, la falta de gratuidad en todos los niveles y la selectividad clasista desde las edades más tempranas del niño». En conseqüència reclamen que l'Estat «cubra la totalidad de las necesidades educativas mediante la creación de centros oficiales en los que se imparte una enseñanza obligatoria y gratuita desde el nivel de preescolar hasta el acceso a la Universidad». Rebutgen la política de subvencions perquè dificulta l'èxit d'eixe objectiu, però assumixen que si es mantenen es controlen pels claustres i els pares. A més s'oposen a la doble titulació al final de l'EGB. També reclamen la llibertat de càtedra, la participació del professorat en l'elaboració de la política educativa i en la definició dels *curricula*, la democratització dels centres i el control del pla acadèmic pels claustres o la supressió de les traves per a la creació i el funcionament de les associacions de pares. Un capítol especial de les seues reivindicacions es dedica al tema de les llengües vernacles, on es demana l'escolarització en llengua materna des de preescolar. El document acaba exigint l'existència en el país dels drets democràtics fonamentals de «reunión, expresión, asociación, huelga y amnistía para los represaliados por motivos sociales y políticos».[64]

En un altre context i amb altres referències més generals, cal igualment referir-se a les conclusions aprovades en el III Congrés de la Formació a Barcelona el novembre de 1974. Una reunió que va tenir un molt ampli suport i una gran participació en la seua organització, des dels ICE de les tres universitats catalanes, les universitats mateixes, l'ESADE, la Facultat de Teologia, l'Escola de Mestres Rosa Sensat, els membres més destacats i actius dels col·legis professionals catalans, incloent-hi el de Doctors i Llicenciats, i associacions socials i ciutadanes de distint signe.[65] Des de la denúncia del fracàs de la reforma educativa de la LGE, sobretot per la falta de participació social, es plantegen una sèrie d'opcions que servisquen com a «posible alternativa al sistema educativo actual». Així, defenen també una escola pública, aconfessional, mixta, gratuïta, amb un cicle únic, amb ensenyança en llengua materna «respetando los derechos de las minorías immigrantes» i amb

64. «Textos, documentos, informes: Reunión Nacional de Colegios de Doctores y Licenciados. Acta», *Seminario de Pedagogía* (octubre 1974), p. 13-21. En el Seminari no tenen dubtes sobre el que significa el pronunciament: «contiene elementos integrables, sin duda, en una tal alternativa democrática para la enseñanza. Pretendemos iniciar así la necesaria recogida de materiales para la elaboración colectiva de la misma» (p. 12).

65. *Planificación educativa*, París, Librairie du Globe, 1970, p. 7-8.

participació en la gestió dels sectors afectats.[66] No falten plantejaments que, fins i tot denunciant les limitacions i contradiccions de la LGE, atenent a la deriva encara més conservadora que —orientada a la desactivació de les aportacions més progressistes de l'equip de Villar Palasí en la denominada per l'oposició «contrarreforma educativa»— s'apodera en eixe moment del Ministeri, suggerixen que «la alternativa a la reforma educativa debe partir de advertir que la LGE, si bien permanece siempre dentro de la óptica capitalista, exigiría para su puesta en práctica reformas estructurales que la hegemonía de los sectores más retardatarios y dependientes del capital hace inviables»; accentuar les contradiccions internes i subratllar la seua impotència és l'objectiu. Així, «la exigencia de estas reivindicaciones, de estas promesas contenidas en el proyecto inicial de reforma educativa, es el camino para elaborar una alternativa a la degradación de la enseñanza, por cuanto estas reivindicaciones marcan lo que podría calificarse como programa de transición para la enseñanza».[67] No obstant això, les alternatives opten per plantejar un enfocament diferent, més pròxim a l'herència de les posicions republicanes del bienni progressista i del front popular dels anys trenta.

Amb eixe marc de referència, els col·legis continuen treballant en els mesos següents. El de Madrid aprova de manera majoritària en la seua Junta General del 26 gener de 1975 l'obertura de debats del document *Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión*, amb l'horitzó de finalitzar l'estudi el mes de juny i de presentarlo a l'opinió pública a l'octubre.[68] El de València té llest a la primavera *Una alternativa para la enseñanza en el País Valenciano*.[69] Però no són només els col·legis. L'11 de febrer de 1975 se celebra a Bellaterra una Diada Universitària de la qual sorgix la *Declaració de principis. Per una universitat nova en una societat democràtica*, elaborada per l'Assemblea de Professors de la Universitat Autònoma de Barcelona.[70] El 22 de maig del mateix any la Federació d'Associacions de Veïns de Barcelona, la Federació Diocesana de Pares de Família, la Institució Rosa Sensat, l'Associació d'Antics Alumnes de la Normal i el Col·legi de Doctors i Llicenciats presenten un *Do-*

66. «Conclusiones del III Congreso de la Formación», *Escuela 75*, núm. 2 (setembre-octubre 1975), p. 17.

67. V. Bozal i L. Paramio, «Sistema educativo / sistema de clase», a *La enseñanza en España*, París, Librairie du Globe, 1970, p. 86. Es publica mesos abans amb el mateix títol en el núm. 2 de *Zona Abierta*.

68. Juan González Yuste, «Madrid: la asamblea del Colegio de Doctores y Licenciados por la democratización de la enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 3 (març 1975), p. 23-24; Alfonso García Pérez, «Madrid: dos alternativas para la enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 6 (juny 1975), p. 39.

69. «Una alternativa para la enseñanza en el País Valenciano», *Escuela 75*, núm. 1 (maig 1975), p. 21-26.

70. «Declaració de Principis. Per una universitat nova en una societat democràtica», *Escuela 75*, núm. 1 (maig 1975), p. 19-21.

*cument sobre la problemàtica actual de l'ensenyança*.[71] Finalment, la Declaració aprovada per l'Assemblea General de la X Escola d'Estiu de Barcelona l'11 de juliol, *Per una nova escola pública* com a document de treball per a posteriors discussions, és així mateix un text fonamental en el debat educatiu d'eixos moments i no sols a Catalunya.[72] El conjunt dels pronunciaments busca definir un marc global de canvi que els porte a superar les respostes al curt termini marcat per la incessant conflictivitat i lluita en l'ensenyança. Per al Seminari de Pedagogia valencià l'escola té un paper fonamental per a «compensar las diferencias socio-culturales con que los alumnos llegan a la escuela», una tasca que cal situar en un «marco más amplio de lucha por transformar la sociedad y por la propia transformación de la escuela, de sus estructuras autoritarias, de sus objetivos y métodos, contra su desconexión de la realidad, etc.», i enquadrar «en una perspectiva de cambio, de transformación democrática de la escuela y de la sociedad».[73] Per la seua banda, el Col·legi de Madrid entén també que «una profunda reestructuración de la educación sólo es posible en el marco de la sociedad democrática».[74]

71. «La hora de las alternativas. Barcelona: documento sobre la problemática actual de la enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 6 (juny 1975), p. 38-39.

72. El text és a Valeriano Bozal, *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress, 1977, p. 182-208. En eixa conjuntura van ser nombroses les alternatives que es van plantejar. A més de l'obra de Bozal resulta molt útil per a conèixer-les el treball de Miguel Martínez Martín, *Alternativas presentadas al sistema educativo actual: estudio comparado*, Barcelona, Seminario de Estudios Pedagógicos, Universidad de Barcelona, 1976; el de J. I. Ruíz Olabuénaga, M. Marroquín i G. Laibarra, *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo*, Madrid, Narcea, 1977, i l'aproximació sintètica d'Alfonso Pérez Peñasco, «La institución educativa española» [«Las alternativas educativas»], a *FOESSA: Síntesis actualizada del III Informe FOESSA*, Madrid, Euramérica, 1978, p. 138-148. Altres textos no contemplats en eixes obres, per exemple: Pamela O'Malley (coord.), *Anteproyecto de alternativa democrática a la enseñanza*, introducció de José Sandoval, Madrid, Cenit, 1977; Luis Otano, *La escuela pública vasca: una alternativa a la enseñanza en Euskadi*, Bilbao, Adarra, 1978. Les propostes socialistes es poden veure a FETE, *La UGT y la enseñanza*, Madrid, Akal, 1976; Luís Gómez Llorente, «Enseñanza y socialismo», a Equipo Jaime Vera, *La alternativa socialista del PSOE*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1977, p. 107-136. Posicions pròximes al PCE es troben a Fernando Martínez Pereda, Paloma Portela i Pamela O'Malley, *La enseñanza ante un futuro democrático*, Madrid, Ayuso, 1977, en especial la part III, p. 167-204. La posició del PTE es pot veure a Enrique Palazuelos i Miguel Riaza, *Cambiar la enseñanza: un sistema educativo, democrático y científico para los pueblos de España*, Madrid, Manifiesto, 1978, p. 71-245.

73. Daniel Gil i Paco Hernández, «Análisis del movimiento pedagógico. II. Alcance del trabajo pedagógico (Continuación)», *Seminario de Pedagogía*, núm. 15 (juny 1974). Des de *Cuadernos de Pedagogía*, entenen que «Las alternativas para la educación y los movimientos de enseñantes y padres están, a tientas y con dificultades, diseñando un sólido proyecto de futuro. Pero sólo podrán realizarse plenamente, sin mistificaciones ni adulteraciones, en el marco de una ruptura educativa, paralela a la ruptura política general que ha de darnos las condiciones mínimas para el ejercicio real de las libertades» («La ruptura educativa [Editorial]», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 21 [setembre 1976], p. 2).

74. «Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión», *Escuela 75*, núm. 1 (maig 1975), p. 18.

Tots són conscients, doncs, que perquè «una renovación pedagógica pueda darse son necesarias unas condiciones sociopolíticas nuevas, con libertades democráticas. En este marco, el movimiento renovador general será impulsado colectivamente por los enseñantes conjuntamente con todas las demás fuerzas sociales».[75] De fet, el revulsiu social i polític que, com a element de debat a propòsit dels problemes de l'educació a Espanya, suposen les alternatives de l'ensenyança és el resultat de l'acció conjunta de diferents col·lectius amb un objectiu comú: una escola pública de qualitat per a tots en una societat democràtica. En el moviment d'educadors les preocupacions i reivindicacions de tipus més estrictament pedagògic són quasi del tot invisibles fins a la transició, i es fixen en la petició d'equiparació salarial entre docents de l'ensenyança pública i la privada, l'exigència de l'adequada dignificació salarial, la demanda d'estabilitat per al professorat o la reclamació de contractes laborals.[76] Per al moviment de renovació pedagògica les lluites estrictament laborals dels primers no constituïxen, per descomptat, la seua preocupació central. A estos dos els unix, això sí, la seua confluència en diferents plataformes —col·legis de doctors i llicenciats, associacions d'antics alumnes de magisteri, associacions de veïns, etc.— des de les quals articulen lluites sociopolítiques de signe antifranquista que en eixe moment es traslladen amb claredat al terreny educatiu.

A Madrid, al llarg de 1975, se succeïxen els debats per a acabar definint l'*Alternativa*. Així, es discutix en el col·legi el document *Socialización, otra alternativa para la enseñanza. Bases de discusión*, elaborat, segons O'Malley, per catòlics progressistes,[77] i el conjunt d'esmenes generades en eixos mesos. Enfront d'un model de desenvolupament de les propostes de l'*Alternativa*, el centralisme democràtic defèn un procés més autogestionari i pluralista i, en especial, es preconitza la lli-

75. «Por una nueva escuela pública», a Valeriano Bozal, *Una alternativa para la enseñanza,* Madrid, Centropress, 1977, p. 206. Així s'havia plantejat pel PCE ja en 1970 quan es va assenyalar que «La transformación revolucionaria de la enseñanza que el país necesita sólo podrá llevarse a cabo tras el derrocamiento de la dictadura poniendo en juego las energías, la capacidad y el entusiasmo de las jóvenes generaciones que desplegarán su labor en la democracia y la libertad» (*La enseñanza en España*, París, Librairie du Globe - Colección Ebro, 1970, p. 152).

76. Luis Gómez Llorente, «Enseñanza y socialismo», *La alternativa socialista del PSOE*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1977, p. 108. Al seu parer, «Ideológicamente el movimiento de trabajadores de la enseñanza cristaliza en la Alternativa, algunas de cuyas ideas básicas fueron apareciendo como artículos de los elementos más arraigados del movimiento de enseñantes de Madrid en diversas revistas a finales de los años sesenta». Sobre eixe moviment es pot veure Javier Doz i Magdalena Pérez, «El movimiento de enseñantes en España», *Zona Abierta*, núm. 7 (1976), p. 50-66; Valeriano Bozal, *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress, 1977, p. 61-88; Mariano Pérez Galán, «La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1992), p. 311-321.

77. Paloma O'Malley, «La Alternativa», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1992), p. 332.

bertat sindical abans que la unitat sindical, a què no renuncien a mitjà termini.[78] El 31 de gener de 1976 s'aprova l'*Alternativa para la enseñanza*.[79] El debat de posicions i diferències d'enfocament a propòsit del document del Col·legi de Madrid continua els dies 27 i 28 de juny a Alcobendas amb la celebració de les Primeres Jornades d'Estudis sobre l'Ensenyança, plantejades per a debatre i aclarir els punts més polèmics del text. La ponència que presenta el col·legi aprofundix en els conceptes de *escola pública*, *gestió democràtica*, *pluralisme ideològic* i en el procés de transició a l'escola pública.[80] Les posicions de la FERE apareixeran en eixos debats.

El conjunt de propostes alternatives troba un cos comú que les reforça en els debats, ja que busca definir un model d'escola pública que reemplace l'estatal del fracassat projecte de reforma que suposa la LGE i la privada subvencionada. Les seues demandes comunes són: escolarització obligatòria i gratuïta entre els quatre i els setze o divuit anys; cicle únic de l'ensenyança; escola pública, laica i coeducativa; ensenyança en la llengua materna; llibertat de càtedra dels educadors; control democràtic de la planificació educativa; gestió autònoma i democràtica dels centres d'ensenyança; igualtat d'oportunitats en l'accés a l'educació superior; qualitat de l'ensenyança i ajustament a les necessitats socials, i estabilitat laboral i retribucions dignes per als educadors d'un cos únic. Eixe model d'escola pública serà assumit per a la seua discussió i difusió a les escoles d'estiu a partir de 1976, i agruparà el conjunt de mestres que ja treballava per la renovació pedagògica o

78. Sobretot incidia en l'indefugible problema de la realitat de l'ensenyança privada: «es de justicia reconocer que también son privadas las realizaciones más audaces, en materia de experimentación pedagógica, de sistemas de financiación y gestión (cooperativas, sociedades anónimas, algunas filiales actuales), de arraigo en barriadas muy populares... El afirmar, sin más, que toda la enseñanza privada sirve a los ricos, nos parece una generalización abusiva, a partir de unos cuantos casos escandalosos» (J. I. Ruíz Olabuénaga, M. Marroquín i G. Laibarra, *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo*, Madrid, Narcea, 1977, p. 161-173).

79. El mateix dia i a la mateixa hora el pare Ángel Martínez Fuertes, president de la Unió d'Empresaris del Sindicat de l'Ensenyança, presidia a la Casa Sindical una reunió d'empresaris que aprova el document *Por una enseñanza socializada y libre en una sociedad genuinamente democrática*, en el qual es qualificava el document de l'*Alternativa* del Col·legi com a «instrumento demagógico» i «Estudio inspirado en doctrinas inadmisibles en el mundo libre». El text és a Valeriano Bozal, *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress, 1977, p. 228-232. Les qüestions debatudes es poden veure en eixa obra de Valeriano Bozal, p. 234-256. També a J. I. Ruíz Olabuénaga, M. Marroquín i G. Laibarra, *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo*, Madrid, Narcea, 1977, p. 189-202; «Dossier. Alternativas actuales de la enseñanza», *Teoría y Práctica*, núm. 1 (novembre 1976), p. 72-84; Mariano Pérez Galán, «Una alternativa para la enseñanza: avance y contestación», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 15 (març 1976), p. 32-33; «Polémica. Alternativas y contraalternativas», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 17 (maig 1976), p. 34-36.

80. El text de la ponència és a Valeriano Bozal, *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress, 1977, p. 283-299.

estava disposat a incorporar-se en la transició a eixe tipus de tasques i que, junts, acabarien vertebrant els moviments de renovació pedagògica.[81]

## 4. Una alternativa per a l'ensenyança en el País Valencià, 1975

El Seminari de Pedagogia, en 1974, en els documents de presentació als educadors és mostrat com una eina per a la formació activa dels docents el fi de la qual és contribuir a la construcció d'una alternativa democràtica de l'ensenyança. Des del Seminari, fent-se eco de la ja citada reunió nacional de col·legis de doctors i llicenciats a Madrid el juny de 1974, es declara que «el movimiento de enseñantes ha de llegar a plasmar una ALTERNATIVA DEMOCRÁTICA [sic] (democrática no solo en sus objetivos, sino también en su elaboración) que sirva, por un lado, como guía para las reivindicaciones concretas que la actual coyuntura exige y, por otra parte, de anteproyecto para una política educativa acorde con las necesidades reales del país, es decir, como alternativa global a la actual política educativa».[82] I a això es dediquen en 1975.

En el seu moment, fonamentalment des de la universitat, es denuncia que les alternatives manquen d'una adequada claredat conceptual i de llenguatge, que hi

81. La influència de les *alternatives* en els programes polítics de l'esquerra en els primers anys de la transició és també clara. El més important desencontre entre la mateixa esquerra comunista —la que prompte seria l'esquerra extraparlamentària— es troba en la menor o major descentralització de la gestió i planificació que estan disposats a admetre, o el seu simple rebuig a qualsevol fórmula de consecució de l'escola pública que no siga l'estatització absoluta de tota l'oferta nacionalitzant fins i tot els centres privats. Una escenificació precisa del contrast en el terreny de l'ensenyança de les apostes polítiques per la *reforma* o la *ruptura* en eixe moment inicial de la transició. Són posicions àmpliament assumides pels partits d'esquerra i clarament diferents de les que manté la dreta i l'Església. No obstant això, no hi haurà, a pesar de tot, una guerra total en el terreny de l'ensenyança entre eixes posicions polítiques o institucionals confrontades a la recerca d'un consens de mínims que es reclama en ambdós corrents apel·lant a la necessària concòrdia (teòleg i catedràtic de la Universitat Pontifícia Olegario GONZÁLEZ DE CARDEDAL, «Un programa de concordia nacional para la enseñanza», *El País* [4 octubre 1977], p. 7). L'èxit de la «pau escolar» per mitjà del pacte és visible amb claredat en la redacció de l'article 27 de la Constitució de 1978, on els centristes cedixen en l'apartat quint reconeixent la participació dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyança, i en el sèptim, introduint mecanismes propiciadors de la cogestió democràtica a través del control dels pares, professors i alumnes en la gestió dels centres subvencionats. Els socialistes cedixen en reconèixer la llibertat d'ensenyança en l'apartat primer, la llibertat de creació de centres en el quart i la sanció de les subvencions als centres privats en el novè. Amb això desapareix la reivindicació històrica de l'escola pública unificada i l'escola laica com a marc únic (Manuel de PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980, p. 488-489).

82. «Reunión Nacional de Colegios de Doctores y Licenciados», *Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (setembre 1974), p. 12.

ha prou conceptes clau que estan presentats de manera confusa i que s'aprecien limitacions pedagògiques per la inexistència de precisions de contingut educatiu de les propostes fetes públiques,[83] i s'obvia que es tracta de documents de treball, pronunciaments per al debat en una conjuntura històrica de no poca incertesa i de confrontació ideològica forta. No és, a més, generalitzable. Tant en el document *Per una nova escola pública* de la X Escola d'Estiu de Barcelona com en *Una alternativa para la enseñanza en el País Valenciano. Anteproyecto* del Col·legi de Doctors i Llicenciats de València es troba una acurada reflexió pedagògica que, certament, no veiem en el de Madrid perquè les tradicions que donen origen a uns i a uns altres són distintes. Del moviment d'educadors a Madrid, de la renovació pedagògica a Barcelona i d'ambdós a València.

A *Una alternativa* del Col·legi de València hi ha un cos pedagògic debatible però consistent, que és el resultat d'una dècada de lectures, de formació, de reflexions i de propostes de canvi en educació en una perspectiva de renovació pedagògica. Les seues tesis pedagògiques essencials, explícitament plantejades en el document, són, en primer lloc, la «concepción dinámica de la personalidad» vinculada a la lluita contra tot tipus de classisme en l'ensenyança: «La lucha contra el fracaso escolar se ha convertido en un aspecto fundamental de la lucha por una verdadera democratización de la enseñanza que no puede medirse con meras consideraciones cuantitativas.» En segon lloc, la defensa de l'escola activa: «Una enseñanza activa, realmente significativa, exige así, en nuestra opinión, todo un trabajo colectivo de investigación pedagógica y didáctica.» En tercer lloc, l'aposta per la «formación polivalente» que desenvolupe «multilateralmente todas las capacidades posibles, sin especializaciones prematuras», desenvolupament integral que atenga l'educació psicomotriu —l'expressió corporal, els jocs— i el treball manual «combatiendo la secular supeditación clasista del trabajo manual al intelectual». En quart lloc, l'aposta pel treball col·lectiu a l'aula, en grups que faciliten tant l'ensenyança activa com la participació de l'alumnat. En quint lloc, la gestió democràtica assentada en la participació dels alumnes en la gestió escolar, que, a més, servix com a element essencial d'una verdadera formació cívica anticipatòria de la seua futura inserció social com a ciutadans. Una tasca que ha de produir-se en «ausencia de monopolio ideológico» de qualsevol tipus, amb llibertat de càtedra per al professorat i respecte a totes les creences. La dimensió coeducativa és així mateix vista com a condició inexcusable del caràcter cívic d'eixa

83. Miguel Martínez Martín, *Alternativas presentadas al sistema educativo actual: estudio comparado*, Barcelona, Seminario de Estudios Pedagógicos, Universidad de Barcelona, 1976, p. 38-42; J. I. Ruíz Olabuénaga, M. Marroquín i G. Laibarra, *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo*, Madrid, Narcea, 1977, p. 174-175.

preparació en què no cap la discriminació de gènere. La sexta i última de les tesis pedagògiques que sustenten la seua alternativa se centra en el «directivismo democrático» que ja coneixem.[84]

A *Una alternativa* valenciana entén que en el sistema educatiu que reclamen l'ensenyança és un servici públic fonamental que l'Estat ha de garantir. Amb una ensenyança gratuïta en tots els nivells i obligatòria fins als setze anys en un cicle unificat que incloga el preescolar, just perquè és la discriminació en l'accés a eixa etapa l'arrel del classisme del sistema educatiu capitalista. Demanen el dret a la capacitació professional entesa amb caràcter politècnic com un aspecte fonamental del dret a l'educació que, entre altres coses, ha de permetre als treballadors prosseguir els seus estudis, reduint-los sense minva salarial la seua jornada laboral per a poder accedir a eixa formació. Una posició coherent amb la seua reivindicació de formació permanent al llarg de la vida en totes les modalitats possibles, formals o no, inclosa en l'horari laboral. L'ensenyança superior, no sols la universitat, «ha de ser de masas, es decir, sus alumnos han de ser reclutados en todas las clases sociales de la población y no entre minorías privilegiadas». Eixa perspectiva democratitzadora es plasma així mateix en la seua reclamació d'un sistema educatiu obert, flexible, permeable entre les diferents modalitats, cicles i graus d'ensenyança. Tot això en un context que tinga en compte la realitat del País Valencià, i que per tant implante el bilingüisme en l'ensenyança perquè avance en la normalització lingüística valenciana en tots els àmbits socials, i repercutisca en els continguts dels programes d'ensenyança la realitat històrica, social, econòmica, política i cultural del País.[85]

84. Seminario de Pedagogía de Valencia, *Por una reforma democrática de la* enseñanza, Barcelona, Avance, 1975, p. 201-204. En esta mateixa obra es troben aproximacions completes a cada un d'eixos temes, «La concepción dinámica de la personalidad», p. 47-60 (P. Marset i Pilar Vela); «La actividad», p. 61-81 (D. Gil, Guillermo Gil i Ángeles Martínez); «La formación polivalente y global», p. 83-105 (F. Miralles); «El trabajo colectivo en clase», p. 107-115 (Guillermo Gil); «La gestión democrática», p. 117-124 (sense firma); «El directivismo democrático», p. 125-148 (Miguel Mestre i Daniel Gil).

85. Seminario de Pedagogía de Valencia, *Por una reforma democrática de la* enseñanza, Barcelona, Avance, 1975, p. 196-200. Les organitzacions valencianes a l'esquerra del PCE construïxen també la corresponent plataforma reivindicativa. Algunes, a més de la millora de les condicions de treball i salarials, l'estabilitat laboral, o el seu rebuig a les oposicions, plantegen que hi hagi vint-i-vuit xiquets per classe, gratuïtat absoluta de l'ensenyança, escolarització total, no a les subvencions, no a les permanències, ensenyança en la llengua materna (castellà o valencià) del xiquet, control de professors, pares i alumnes sobre l'escola, i llibertats polítiques per a la classe obrera i el poble treballador: «La defensa de nuestras reivindicaciones tiene que ir unida a la lucha por una enseñanza al servicio de la clase obrera y el pueblo trabajador» («Nuestra Plataforma Reivindicativa», *Escuela en lucha* [plataforma d'educadors anticapitalistes], núm. 3 [octubre 1975], p. 8-9). De fet, l'esquerra del PCE rebutja tota alternativa que no camine a la consecució d'«una enseñanza para el pueblo» i per a ells «la manera que tienen los revisionistas de impulsar los objetivos de la "Alternativa Democrática" [concretada en "Una alter-

Amb l'objectiu general d'aconseguir una «dignificación de la profesión de enseñante», a *Una alternativa* reclamen estabilitat laboral, salaris dignes, condicions de treball adequades que faciliten la seua actualització professional permanent que permeta superar la deficient preparació del professorat, participació real dels educadors en la planificació i la gestió de l'ensenyança, llibertat de càtedra, formació universitària completa, «incluida la capacitación pedagógica de todo el personal docente», constitució d'un cos únic d'educadors «especializado científica i pedagógicamente por niveles», a què s'arribarà de manera progressiva en un període transitori en què «se aplicará una política de promoción real del profesorado», i millora de les condicions materials en què s'impartix l'ensenyança, ràtio alumnes/professor, i material didàctic per a millorar la qualitat de l'ensenyança.[86] Reivindicacions totes que exigixen un marc que garantisca el dret de lliure reunió, la llibertat d'acció sindical per a constituir un «Sindicato único de docentes, en el marco de un Sindicato general de trabajadores», el dret de vaga i l'amnistia dels represaliats per motius socials i polítics, tal com reclamava la reunió nacional de col·legis de districte universitari del juny de 1974.[87]

En el cas valencià se seguix un procés molt semblant al desenvolupat a Madrid amb la dinàmica de discussió del document de l'*Alternativa* elaborada pels respectius col·legis, de tal manera que se sotmet successivament a discussió en distints fòrums i plataformes per a avançar tant en la definició d'una posició de consens del conjunt del professorat el més àmplia possible, com en la participació d'enfo-

---

nativa para la enseñanza"] son perfectamente coherentes con las perspectivas de alcanzar y afianzar una democracia burguesa: no preparar un trabajo de base organizado para movilizar a las masas por sus intereses actuales, sino darle prestigio al Colegio de Licenciados para negociar una política de acuerdos entre el gobierno y los capitalistas de un lado, y los enseñantes de otro, en vez de aprovechar el colegio y otros organismos legales al máximo por las posibilidades que tienen para aprovechar el trabajo de movilizar y organizar a los enseñantes por sus objetivos unitarios» (Unión de Marxistas-Leninistas, *Algunas orientaciones políticas para el Frente de la Enseñanza en Valencia*, València, maig de 1975, p. 6, document policopiat). Un dels seus desacords centrals és que reclamen la supressió total de l'ensenyança privada. Per la seua banda, els mestres que militen en l'anarcosindicalisme de la CNT plantegen com a instrument de lluita la vaga general dels educadors per acabar amb els problemes de selectivitat, massificació, baixa qualitat, autoritarisme i falta de participació en l'ensenyança, l'educació preescolar, la desocupació de mestres i llicenciats, la inestabilitat laboral i els baixos salaris dels docents. La seua reivindicació d'autogestió de l'ensenyança i de millores en les condicions de treball dels docents «no se pide para este régimen: no puede darlo» («Hacia la huelga general de la enseñanza», *Eskuela Livre* [portaveu dels mestres llibertaris del País Valencià] [juny 1975], p. 3-5).

86. Seminario de Pedagogía de Valencia, *Por una reforma democrática de la enseñanza*, Barcelona, Avance, 1975, p. 206-207.

87. Seminario de Pedagogía de Valencia, *Por una reforma democrática de la enseñanza*, Barcelona, Avance, 1975, p. 207-208.

caments diversos i divergents sobre el paper de l'escola privada[88] —bàsicament dels grups integrats en la FERE— o de l'assumpte de la sindicació del professorat.[89] L'*Alternativa* del Col·legi de València, «elaborada teniendo en cuenta los trabajos y conclusiones del Seminario de Pedagogía, de los programas electorales de muchas juntas de colegios de licenciados, de las comisiones de trabajo de este colegio y de los acuerdos de la reunión nacional de representantes de colegios de distrito universitario, celebrada en Madrid en junio de 1974»,[90] es considera un document obert, per a treballar i discutir entre els educadors.[91] Per a debatre-ho, al llarg de 1975, es creen grups de treball sectorials: ensenyança preescolar i EGB; escola pública i escola privada; BUP; formació professional; formació del professorat i problemes de l'ensenyança del valencià, que plantegen la celebració de conferències i taules redones al llarg del mes de maig. Les dedicades al tema *Llengua i societat*, tres conferències i una taula redona, amb ampli suport d'altres institucions com col·legis professionals, societats i fundacions, van ser prohibides per ordre governativa perquè del «resultado de la información practicada de la que se desprende que todas las circunstancias del momento y la naturaleza de los temas a desarrollar, aparte de otros extremos concurrentes, es aconsejable la no concesión de la autorización solicitada, por motivos de orden público». Idèntica sort va córrer una taula redona que abordaria l'«Ensenyança preescolar i general bàsica». Sí que van poder celebrar-se sengles taules redones dedicades a debatre la problemàtica del BUP i de

88. C. Azcárraga, «La enseñanza privada: una polémica abierta. Llamada a la participación». El text és el resultat del treball d'un grup de col·legiats adscrits a la FERE. Una altra posició diferent i molt crítica amb les subvencions, Felipe Zayas Hernando, «Enseñanza privada: en torno a un conflicto», *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1976), p. 8-9 i p. 10-12.

89. Comisión de Información de la Asamblea Permanente de la Coordinadora Nacional, *Informe sobre las diferentes opciones transitorias que podrían dar cobertura legal al movimiento del Profesorado de EGB de cara al objetivo último de la sindicación*, text policopiat, Madrid, 6 de març de 1976. Les opcions que es remenen com a possibilitat transitòria són l'associació emparada en la Llei d'associacions de 1964, el col·legi professional, en el marc de la corresponent Llei de 1974, camí iniciat a Biscaia i Guipúscoa l'octubre de 1975 i a Pontevedra el gener de 1976, i la sindicació dels funcionaris a mitjà termini, p. 1-2.

90. «Informe ante la Junta General (30-1-76). Informe de la Junta de Gobierno», *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1976), p. 3.

91. La nova revista del *Seminari* també servix com a eina per a la difusió dels documents. L'aparició d'*Escuela 75*, en un format millorat respecte a anteriors etapes del *Boletín del Seminario de Pedagogia*, és perfectament lògica en la trajectòria del grup, sempre preocupat per la funció de difusió del debat pedagògic que les publicacions periòdiques podien proporcionar. Però, en essència, és l'intent de consolidar una revista d'educació que desbordara el limitat marc en què s'havien mogut les publicacions periòdiques prèvies. La seua legalització permetia una major difusió pel fet d'afegir els canals comercials de les llibreries i, per tant, una major efectivitat. No és casual que el primer número editat el maig de l'any 1975 tinga com a contingut central la difusió dels textos de les alternatives democràtiques en educació. La seua duració serà, no obstant això, efímera.

la formació professional.[92] No gaire temps després serà prohibida la celebració de la I Escola d'Estiu al País Valencià, promoguda, entre d'altres, pel Col·legi de Doctors i Llicenciats i l'ACIES que s'havia de dur a terme entre el 2 i el 6 de setembre.[93]

L'any següent, amb canvis en el Ministeri d'Educació, es continua plantejant la mateixa dinàmica de treball per a aprofundir en la discussió dels temes centrals de l'*Alternativa.* El gener de 1976 es presenta a debat a la Junta General del Col·legi el document *Los enseñantes ante la reforma democrática de la enseñanza*, redactat per la Intercomissió Col·legial. S'hi definixen com a objectius immediats per a tots els docents aconseguir avançar en tres àmbits concrets considerats com les tres condicions necessàries per a iniciar una verdadera reforma de l'ensenyança. En primer lloc, un estatut de l'educador que defenga la dignitat professional en els terrenys laboral —estabilitat, accés a l'ocupació i salaris—, professional —formació permanent, llibertat docent, gestió democràtica de la vida escolar— i sindical i polític —llibertat de sindicació, associació, reunió, expressió i vaga. En segon lloc, la gestió democràtica de l'escola tant pública com privada amb la participació dels més legitimats per a això: educadors, alumnes, pares e «instituciones sociales democráticamente constituidas». I, en tercer lloc, una gestió administrativa descentralitzada i democràtica en el País Valencià que solucione el problema de l'escolarització total amb construccions escolars ajustades a les necessitats reals del País, que adeqüe el currículum a la realitat social, cultural i històrica valenciana, que establisca la cooficialitat de la llengua valenciana i la introduïsca en l'ensenyança com a llengua de cultura, i, finalment, l'adequació dels ICE a les necessitats escolars del País.[94]

Com a conseqüència d'eixe debat, compromès el suport de la seua continuïtat per la Junta Directiva del Col·legi, es planteja la celebració del 31 de maig al 5 de juny de 1976 de la I Setmana de l'Ensenyament al País Valencià, a través de con-

92. «Informe ante la Junta General (30-I-76). Informe de la Junta de Gobierno», *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1976), p. 4.

93. Plantejada com un fòrum per a la reflexió sobre la necessària normalització lingüística, una major formació pedagògica del professorat i una comprensió com cal del context en què treballa, el coneixement de mètodes actius i l'exposició i difusió d'experiències ja desenvolupades. La pertinent autorització governativa es demana a finals de juny i el governador contesta el divendres 29 d'agost, i denega l'autorització perquè «para atender a la formación del profesorado existen las escuelas universitarias de formación del profesorado y dos institutos de ciencias de la educación a quien el art. 73-3 de la Ley General de Educación les asigna esta función» («Educación. Noticia», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 10 [octubre 1975], p. 39).

94. «Un documento para el debate. Los enseñantes ante la reforma democrática de la enseñanza», *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1976), p. 7.

ferències i taules redones amb representants de diferents col·lectius d'educadors, cívics i culturals per articular la discussió al voltant dels aspectes considerats més polèmics: l'escola privada, la gestió democràtica, el sindicat d'educadors, l'ensenyança i l'Estatut d'autonomia del País Valencià.[95] Es preveu un segon fòrum per a albergar la continuïtat del debat: la celebració, per fi, de la Primera Escola d'Estiu al País Valencià del 30 de juny al 5 de juliol. Seguint el mateix model organitzatiu que la seua òbvia referència, l'Escola d'Estiu de Barcelona, es preveu la realització de cursets de caràcter general de pedagogia i didàctiques de matèries específiques, cursets de perfeccionament de coneixements en matèria del currículum, sessions de treball i taules redones sobre la problemàtica educativa, cursos monogràfics de la realitat del País Valencià i la part corresponent a activitats culturals i ludicofestives. El col·legi es planteja la seua necessitat per raons ben precises, en primer lloc, «és un fet ben conegut que la formació pedagògica rebuda a la universitat és pràcticament nul·la, la qual cosa origina un veritable desemparament a l'hora de trobar i posar a la pràctica una metodologia que faci eficaç la nostra tasca pedagògica». En segon lloc, hi ha el problema de «mantindre al dia els nostres coneiximents, degut a les precàries condicions laborals i materials del nostre treball». Però, i en tercer lloc, hi ha també el fet d'haver de suportar uns plans d'estudi elaborats sense cap participació del professorat i impostos «sense una mínima orientació metodològica adequada». Enfront d'una situació tan negativa per al desenvolupament professional dels docents denuncien que «la resposta dels organismes oficials del MEC és ben coneguda per tothom. L'activitat dels ICE per al professorat de BUP i COU és pràcticament inexistent i els cursets que fins ara han impartit per a EGB es caracteritzen, majoritàriament, per un tecnocratisme que els fa difícilment útils». La celebració de l'Escola d'Estiu és així mateix vista com «un marc adequat per a la reflexió, discussió i busca de solucions als problemes més urgents que el nostre sistema educatiu i nosaltres, com a ensenyants, tenim plantejats».[96]

L'elaboració, presentació, difusió i discussió d'*Una alternativa* és una fita fonamental en la tasca i trajectòria del Seminari de Pedagogia. Paradoxalment, és també el punt d'inflexió en el seu treball i compromís amb la renovació pedagògica a causa dels canvis en el context sociopolític que l'inici de l'etapa democràtica comporta. El lent i vacil·lant, però sostingut, accés a un règim de llibertats democràtiques anirà buidant de contingut el paper que fins a la transició tenen els col·legis

95. Dolores Sánchez, «I Setmana de l'Ensenyament al País Valencià», *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1976), p. 14.

96. M. M., «Dos experiències col·lectives al País Valencià. Escola d'Estiu», *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia* (maig 1976), p. 13.

oficials de doctors i llicenciats, el de València inclòs, en la lluita per la democratització de l'educació. L'acció política, a través dels partits, i la sindical, per mitjà dels corresponents sindicats, projectades en el terreny de l'educació donen ara la cobertura natural que el moviment d'educadors busca en els col·legis durant el franquisme. En 1975 i 1976 són moltes les tasques que s'han de fer una vegada presentada *Una alternativa.* El Seminari es desmobilitza en allò estrictament pedagògic per a premiar, sobretot, la faceta de militància política de bona part dels seus membres. Al mateix temps, la normalització democràtica permet el treball més autònom de renovació pedagògica sense condicions dels col·lectius d'educadors vinculats al Seminari com ara els mestres freinetistes o els diversos grups de docents constituïts i emparats per l'Escola d'Estiu del País Valencià, embrions del Moviment de Renovació Pedagògica. El fet que en la transició la FERE, per la penetració en el col·legi dels seus llicenciats, desbanque els equips directius d'esquerra, com així succeeix a Madrid i València, no és tampoc un factor irrellevant en eixa dinàmica assenyalada.[97] No obstant això, la seua extinció formal com a tal col·lectiu es produïx per la successiva creació de grups de treball centrats en el camp de les didàctiques específiques en ciències, matemàtiques, geografia i història, o francés, tasca a la qual l'ICE de la Universitat de València dóna suport pel compromís personal d'incorporar eixes tasques a les seues funcions que té el seu director Manuel Sanchis Guarner. Un nucli influent i significatiu del Seminari de Pedagogia entén que la universitat és l'àmbit natural que ha d'acollir i donar continuïtat a eixos projectes específics de renovació pedagògica vinculada a la didàctica específica.[98] És, finalment, el punt d'arrancada per a una fructífera tasca en què per espai de més d'una dècada estaran compromesos alguns dels més destacats membres del Seminari de Pedagogia de València.

97. Molt més determinant resulta la gradual incorporació a l'Administració educativa en la Conselleria d'Educació o, més endavant, en els CEP d'elements molt actius del Seminari per a treballar en el suport a la innovació educativa.

98. Entrevista a Daniel Gil (València, 4 d'agost de 2003).

# Estudis

ESTUDIS

# La casa de correcció de Barcelona sota la direcció de J. M. Canalejas (1858-1863)

**Olga Martínez Álvarez**

Universitat de Barcelona

## RESUM

L'article se centra en la descripció del funcionament intern i el mètode de reeducació utilitzat a la casa de correcció de Barcelona durant els anys 1858-1863, període en el qual la institució fou guiada de la mà de José María Canalejas, un militar que va saber posar la institució a l'alçada dels millors establiments correccionals d'Europa. Prèviament a la descripció d'aquest període, s'al·ludeix a la problemàtica de la delinqüència infantil i juvenil durant la primera meitat del XIX —marc que serveix per entendre el perquè de la creació de les cases de correcció en aquell moment històric— i es perfila l'evolució de la casa de correcció barcelonesa fins al nomenament de Canalejas com a director d'aquesta.

PARAULES CLAU: història de l'educació, educació social, prevenció de la delinqüència, reeducació, joventut marginal, Barcelona, segle XIX.

## ABSTRACT

The article focuses on the description of the internal functioning and the re-educational model in the correctional house of Barcelona during the years 1858-1863, period where the institution was led by José María Canalejas, a military man who was able to put the institution up to the same level as the best correctional institutions in Europe. Previously to the description of this period, the problem of child delinquency during the first half of the 19th century is mentioned —setting that will help understand why the correctional houses were instituted in that particular historical moment— and the evolution of the Barcelona Correctional House until the nomination of Canalejas as its director is outlined.

*Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Núm. 7 (2004), p. 332-348
[Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana]

## 1. Introducció

La problemàtica de la delinqüència juvenil a la primera meitat del XIX, en el marc de la crisi social ocasionada per la desestructuració dels models econòmics de l'Antic Règim, van portar a l'aparició de centres de reclusió i reeducació per a joves delinqüents —les anomenades *cases de correcció*— que es van estendre per Europa i els Estats Units. A Espanya, aquests establiments gairebé no van reeixir per la manca de voluntat política i d'un marc legal estable. La casa de correcció de Barcelona fou, però, un exemple paradigmàtic —per la seva peculiaritat i la seva durada en el temps— d'aquesta tipologia de centres, tenint com un dels seus períodes de màxim esplendor els anys 1858-1863, durant els quals va estar sota la direcció d'un militar que ha passat desapercebut pels historiadors de l'educació social: José María Canalejas y Ugualde.

El present article, realitzat bàsicament a partir de materials d'arxiu, constitueix un estudi descriptiu centrat en l'anàlisi del mètode reeducatiu emprat per Canalejas durant els anys de la seva gestió a la casa de correcció barcelonesa.

## 2. Els joves delinqüents a la legislació penal

Com a la majoria de països occidentals, el dinou espanyol fou el segle de la industrialització, de l'èxode rural i del creixement desorbitat i desorganitzat de moltes ciutats. Aquests canvis afavoriren l'aparició de grans bosses de pobresa concentrades en nuclis específics de les urbs. Encara que constitueixen dues problemàtiques diferenciades, la misèria venia freqüentment associada al problema de la delinqüència; la ruptura de l'ordre social i dels vincles comunitaris tradicionals —a causa dels nous ritmes de treball i les noves formes de socialització a les ciutats— va conduir a un important sector de la societat urbana als circuits de la delinqüència i la prostitució. I no fou un problema només dels *adults*, ja que el sector dels joves d'ambdós sexes de famílies pobres s'introduïa, cada cop amb més precocitat, en aquests circuits marginals.[1]

1. Evitem parlar «d'augment» de la delinqüència juvenil en aquest període, afirmació controvertida que requeriria de múltiples matisacions. Alguns autors incideixen en la idea que l'augment de la delinqüència es reflecteix a les estadístiques de l'època només és un indicador d'un millor funcionament de la institució judicial i del control policial, i s'arriba a parlar «d'invenció de la delinqüència juvenil». En la mateixa línia hi ha els que consideren que la creixent preocupació social per la infància i la joventut fou el que polítics, jutges i policia aguditzaren l'ull amb relació a les conductes delictives o asocials de la joventut. Per a una panoràmica més extensa i aclaridora sobre el tema, vegeu F. SANTOLARIA, *Marginación y educación*, Barcelona, Ariel, 1997, p. 267 i s.

Al fre de la criminalitat no ajudava, sens dubte, la legislació penal, que no funcionava ni com a dissuasòria del crim ni com a correctora dels delinqüents, raó per la qual els juristes de l'època no deixaren d'insistir en la seva necessària i urgent reforma. Tot i les bones intencions i idees que recollia el Codi penal i les diverses ordenances i reglaments —en la línia dels més avançats plantejaments penitenciaris—, a la pràctica, la legislació no es complia: condicions pèssimes de seguretat i salubritat, amuntegament de les presons, arbitrarietats judicials, abús dels indults, ociositat dels presos, etc. Els càrcers i presidis espanyols eren anomenats habitualment *escoles del crim* perquè constituïen focus d'immoralitat i corrupció escandalosos.[2]

El tractament dels joves delinqüents en la legislació del segle XIX fou nou, però també va fallar en la seva aplicació pràctica. Nou, en tant que per primera vegada s'especificava quina era l'edat penal i en quines circumstàncies s'havia de considerar responsable dels seus actes a un menor. Tanmateix, s'establien penes diferenciades segons l'edat i el grau de discerniment del jove: aquells que tenien entre set i disset anys[3] i que haguessin actuat *sense discerniment*, podien ser retornats als seus pares o el jutge podia destinar-los a una casa de correcció. En el cas que haguessin actuat *amb discerniment*, havien de ser jutjats per la mateixa llei que els adults, però les penes que se'ls podia imposar eren més reduïdes en el temps i menys dures.[4]

A la pràctica, dèiem, aquest model pensat per als joves va fracassar. Si per als delinqüents adults les lleis establien diversitat de penes a complir en diferents institucions inexistents a la geografia espanyola, per als joves succeí el mateix, ja que gairebé no es van construir cases de correcció a Espanya. La gran majoria de delinqüents menors, haguessin actuat amb discerniment o sense, passaven a les presons, generalment barrejats amb els adults, on es perfeccionaven en les tècniques delictives, tot i les reglamentacions que establien l'obligatorietat de la separació per edats.[5]

2. Vegeu els treballs de P. Trinidad, F. Cadalso i C. Arenal inclosos a la bibliografia, així com l'aportació de Canalejas a la seva obra *Cuestiones penitenciarias* (1855), inclosa també a la bibliografia.

3. Ens referim al Codi penal de 1822. En el de 1848 s'eleva a l'edat de nou anys l'exempció de responsabilitat i rebaixen a quinze anys la segona categoria. Vegeu la selecció de legislació penal inclosa a l'obra d'A. Navarro de Palencia, *El reformatorio de jóvenes delincuentes*, Alcalá de Henares, Imprenta del Reformatorio, 1907, p. 121-158.

4. Entre altres diferències amb els majors d'edat, no es podia imposar als joves ni la pena de mort, ni treballs perpetus, ni deportació, ni obres públiques.

5. L'*Ordenanza general de los presidios del Reino*, publicada el 1834 —que serà el marc legal pel qual es regirà la legislació penal durant tot el segle XIX— indicava que tots els establiments penitenciaris havien d'establir una separació entre els adults i els menors de divuit anys.

Fet i fet, les úniques cases de correcció que es coneixen foren les que es van establir a Madrid i a Barcelona. Però ni l'una ni l'altra van sorgir per donar compliment a la legislació vigent, sinó que responien a necessitats d'àmbit local ben diferents: la primera, per evitar la corrupció dels joves en el càrcer de Madrid (cárcel del Saladero), i la segona, per netejar Barcelona dels individus situats en el camí de la delinqüència.

El de Madrid es fundà el 1840 sota els auspicis d'una societat privada —Sociedad Filantrópica para la Mejora del Sistema Carcelario, Penal y Correccional de España—, en la qual va tenir un paper essencial Ramon de la Sagra,[6] i de la qual també en va formar part el propi B. Carles Aribau. La trajectòria de la casa de correcció (també anomenada *càrcer de joves*) fou profitosa però efímera,[7] ja que tancà pocs anys després, probablement cap al 1850, i els joves foren novament reabsorbits per la presó del Saladero, però en un departament independent. Anys més tard, es tornaren a iniciar gestions per erigir la casa de correcció, però la iniciativa no va prosperar.[8]

La de Barcelona es va fundar el 1836, i passà per diverses etapes molt diferenciades, tant per la tipologia de persones que va arribar a allotjar, com pel nombre d'interns, el règim interior i la seva finalitat. Contràriament a la de Madrid, aquesta es va obrir per exigència dels poders públics,[9] i amb la finalitat de netejar dels carrers barcelonesos i de la seva província la gran quantitat de rodamons sense ofici conegut que constituïen un perill social per als interessos de la burgesia.[10]

6. Ramon de la Sagra (1798-1871). Personatge polifacètic, del qual destaquem el seu interès pels temes socials. Visità nombroses institucions penitenciàries i benèfiques i educatives als Estats Units i Europa. D'entre els estudis realitzats sobre la seva figura i obra destaquem L. González Guitian, *Ramón de la Sagra, utopía y reforma penitenciaria,* La Corunya, Ediciones do Castro, 1985.

7. Sobre aquesta societat i els resultats de la casa, vegeu l'obra de Madoz indicada a la bibliografia, i consulteu el diari madrileny *El Corresponsal*, publicació que impulsà les millores proposades per la Societat Filantròpica. Especialment rellevants són els números següents: núm. 216 (2 gener 1840), núm. 262 (17 febrer 1840), núm. 263 (18 febrer 1840), núm. 570 (22 desembre 1840) i núm. 583 (4 gener 1841). També es pot consultar informació sobre l'acció de la societat a AV, Secretaria, 5-205-11.

8. El 1861, el marquès de la Vega de Armijo, mentre era governador civil de Madrid, inicià gestions per convertir l'anomenada *Casa de Pabellones* en casa de correcció. Es portaren a terme les obres, però, finalment, fou convertida en casa quarter de la guàrdia civil (F. Santolaria, *Marginación y educación*, Barcelona, Ariel, 1997, p. 310 i s.).

9. Fou el ban del capità general Espoz i Mina amb data 1 de març de 1836, i es proclamà la reclusió de tots els captaires, el que va portar a la creació de la casa de correcció barcelonesa (AAMB, Governació, 2-A-2961).

10. La profilaxi social —neteja de pobres i rodamons de les urbs— responia als interessos capitalistes, uns interessos que es veien amenaçats, en primer lloc, per l'exemple d'improductivitat que donaven les persones de mala vida i, en segon lloc, per la possibilitat d'una revolta social iniciada o secundada pels grups marginals.

Aquells que ingressaven a la casa no ho feien per la via judicial; la institució constituí un lloc de reclusió per a aquells que, encara sense haver comès cap delicte, tenien el principal motiu per cometre'l: la manca d'un treball amb el qual guanyar-se honradament la vida. Això explica que, en moltes ocasions, es dubtés de la legalitat d'una institució on es tancaven joves sense judici previ.[11]

I mentre a Espanya existia aquesta dicotomia insalvable entre el paper (les lleis) i la realitat, a la resta d'Europa i als Estats Units triomfaven els models de cases de correcció per a joves —especialment rellevants foren les institucions franceses de Mettray i La Petite-Roquette—, uns establiments que eren freqüentment alabats i citats pels reformistes i filantrops espanyols de l'època. Les úniques experiències espanyoles de renom en el tractament reeducador de joves, encara que distants del concepte de *casa de correcció*, foren la dels Toribis de Sevilla (1724) i la del departament de joves del presidi de València, sota el comandament del coronel Montesinos (1834-1854). Ni la de Madrid ni la de Barcelona van adquirir una fama nacional de rellevància,[12] tot i els resultats positius de la primera durant la seva existència, i de la segona a partir del moment en què Canalejas n'assumí la direcció.

## 3. Evolució de la casa de correcció de Barcelona fins a 1858

El convent de Sant Francesc d'Assís (1836) constituí la primera ubicació de la casa de correcció de Barcelona, i recollia dones, homes i nens de *mala vida*. Condemnada a la peregrinació, passà a ocupar amb posterioritat el convent dels Àngels (1837), després el monestir de Valldoncelles (1847) i, amb posterioritat, el monestir de Jonqueres (1856), on Canalejas exercirà com a director.

Els resultats que es van obtenir fins que es van instal·lar a Jonqueres havien estat força limitats. Per començar, ni tan sols estaven plenament definits els destinataris de la institució, raó per la qual va acabar sent un simple dipòsit de captaires, aturats, nens del carrer, petits delinqüents i prostitutes. Tanmateix, cap dels edificis que va ocupar —ni tan sols el de Jonqueres— disposava de l'espai suficient,[13] i l'organització de la casa tampoc no va garantir cap correcció als que allà ingressaven. Referent al treball, només es van poder instal·lar alguns tallers quan

11. AAMB, Governació, 2-A-2320 i 2-A-2418.

12. Fet que explica que ni a Madrid ni a Barcelona es faci al·lusió a l'experiència de l'altra ciutat respectivament, i considerin la seva iniciativa com a única en el territori espanyol.

13. Per això, no van faltar projectes per emplaçar la casa de correcció en edificis nous. Entre les moltes temptatives, destaquem la de 1847, data en què es va proposar construir una casa a Cervera per cobrir les necessitats de les quatre províncies de Catalunya (AAMB, Governació, 2-A-2719).

va estar ubicada als Àngels, de manera que els interns romanien la major part del temps en la més plena ociositat, fet que constituïa així una càrrega per a l'erari públic, i no complia amb un dels objectius bàsics: crear hàbits de treball en els interns. No és estrany, doncs, que la mala fama impregnés el seu nom,[14] i deixés al marge les grans expectatives que s'hi havien dipositat.

Els problemes econòmics de l'establiment també van ser una constant, i ho va continuar sent fins al mandat de Canalejas. La casa, sostinguda principalment per l'Ajuntament, no disposava de fons de finançament que permetessin l'ampliació i millora dels locals, la millora de les condicions higièniques i d'alimentació, ni la millora de les condicions laborals dels empleats.[15] De fet, no faltaren veus en contra que les despeses de l'establiment fossin sufragades per la municipalitat, atès que albergava persones afincades en altres ajuntaments i fins i tot en altres províncies de fora de Catalunya.[16]

En aquesta conjuntura, José María Canalejas[17] fou nomenat director de la casa de correcció l'octubre de 1858. Havia estat ell mateix l'encarregat de redactar el reglament definitiu de la casa, que es va aprovar el 1856,[18] fet que donà un tomb en

14. Vegeu documents relatius a escàndols per baralles que tenien lloc en el centre, mestres de taller més perversos que els propis interns, pèssimes condicions del local i sobre els abusos dels alcaldes constitucionals a AAMB, Governació, 2-A-2320, 2-A-2719 i 2-A-2961.

15. Amb molta freqüència, els càrrecs a la casa de correcció eren exercits per persones que no rebien cap retribució durant mesos. També era habitual que alguns càrrecs els exercissin interns de la institució o presos del presidi de Barcelona. Vegeu exemples d'això a AAMB, Governació, 2-A-2719 i 2-A-4046.

16. El diari *La Corona,* el 1859, es pregunta: «¿Son todos hijos de Barcelona los corrigendos que se albergan en ella [a la casa de correcció]? No por cierto. ¿Es justo por lo tanto, que sea solo la municipalidad barcelonesa la que lo subvencione? Juzgamos que no, mayormente no ignorando, como nadie ignora, las multiplicadas atenciones que pesan sobre su presupuesto» (31 juliol 1859, edició del matí).

17. José María Canalejas y Ugualde va néixer a Madrid l'any 1800. Seguint la tradició familiar, va fer carrera militar i va combatre contra els francesos i contra els carlistes. Fou deportat a Cuba per motius polítics, d'on va escapar als Estats Units, França i després a Espanya. Va estar un temps destinat a la Secretaria General de Catalunya i, més tard, passà a ocupar el càrrec de comandant del presidi de Valladolid, càrrec del qual fou destituït, també per motius polítics. Fruit d'aquesta experiència publicà l'obra *Cuestiones penitenciarias* (1855), a la qual seguiria, el 1860, *Presidio-escuela*, en la qual planteja la necessitat d'una institució que sigui, per una banda, presidi de delinqüents condemnats i, per altra, un lloc per a la formació dels treballadors dels establiments penitenciaris. Va iniciar la seva tasca com a director de la casa de correcció de Barcelona a finals de 1858 i fins al febrer de 1863, data en què va renunciar per motius personals. Per les dades que disposem actualment, sabem que va tenir, com a mínim, quatre fills: José, Francisco, Federico i Leonor —els dos darrers també van treballar a la casa de correcció de Barcelona. El costum de posar el nom del pare al fill primogènit ha tingut curioses conseqüències històriques en aquest cas: *José Canalejas*, el primer fill del nostre personatge *José María Canalejas*, és confós en algunes enciclopèdies i llibres amb el seu pare. (AMS, 1a/C-850; AAMB, Governació, 2-A-277).

18. AAMB, Governació, 2-A-3007.

el sentit i objectiu d'aquesta: l'establiment passaria a ser, sobre el paper i a la pràctica, un lloc fonamentalment de reeducació de joves d'ambdós sexes entre els set i els divuit anys —encara que, com veurem, no deixaran d'haver-hi algunes internes, sobretot prostitutes, que sobrepassaven l'edat límit.

L'experiència de Canalejas en el camp de la reeducació juvenil havia vingut indirectament de la seva experiència com a comandant de presidis i com a visitador de presons a tot Espanya (1854-1855). Tot i la seva formació militar i la seva experiència en els camps més durs de la repressió dels delictes, Canalejas va saber donar una orientació suau alhora que severa a un establiment destinat a joves, orientació que es va desmarcar del caràcter militar i s'aproximà més a un model familiar i paternalista.

L'objectiu prioritari que es va marcar Canalejas en prendre la direcció de la casa fou netejar la mala imatge que tenia l'establiment. Per això, no només va posar tot el seu ímpetu i el seu ingeni en la millora del règim interior de la casa, sinó que, a més, es va preocupar de donar a conèixer a la societat barcelonesa aquestes millores, perquè «solo la ignorancia de lo que pasa en esta Casa puede dar lugar á que se crea, que en vez de corregirse se pervierten en ella los muchachos».[19] Amb aquesta finalitat, Canalejas realitzà cada any estadístiques que donaven llum sobre els resultats que s'anaven assolint, alhora que va organitzar el que avui anomenaríem *jornades de portes obertes*, per tal que la gent visités i conegués la institució. També per aquesta mateixa raó organitzava exàmens públics, de manera que es pogués donar a conèixer l'estat i els avenços dels interns.

## 4. Tipologia d'interns de la casa de correcció (1858-1863)

Com es pot observar en les estadístiques que Canalejas publicà sobre la casa de correcció, el major nombre d'albergats que tenia l'establiment mentre ell en fou el director eren nois i noies recollits per l'autoritat trobats vagabundejant de dia o de nit per les platges, les runes o els fossars (suposaven el 49,2 % del total d'interns existents a principis de 1863). Un percentatge elevat d'aquests nois havien estat abandonats pels seus pares, havien fugit dels maltractes d'aquests o havien seguit els mateixos passos que els seus progenitors en el camí de la delinqüència. Però també s'allotjaven a la casa nois que havien vingut per voluntat pròpia (l'1,9 %, en la mateixa data), així com minyons i minyones enviats pels seus

19. J. M. Canalejas, *Discurso leido por Don Jose María Canalejas, director de la Casa Municipal de Corrección*, Barcelona, Establ. Tipográf. de N. Ramírez, 1859, p. 7.

pares com a via de correcció (31,2 %).[20] Així mateix, encara que en nombre reduït, ingressaven a la casa dones prostitutes o de *vida dubtosa*.

L'estat en què arribaven aquests joves, segons relata Canalejas, era lamentable: «El estado material en el que vienen, es el haraposo y de asquerosa inmundicia: su estado moral, la desfachatez y el libertinaje en las palabras y acciones; la ignorancia completa en religion é instruccion elemental, hasta el caso no pocos mayores de doce años de no saber persignarse, y no conocer las letras en la edad de diez y seis ó más años».[21] Assenyala, però, que el que sí que tenien desenvolupat era la intel·ligència en el furt i en l'engany, la perversitat moral i l'enginy per procurar-se queviures. Això, sota el prisma de Canalejas, justificava plenament la reclusió dels joves, que, sens dubte, acabarien ocupant les cel·les de les presons i els presidis si no se'ls reconduïa i se'ls ajudava a trobar una manera honrada de guanyar-se la vida.[22]

El nombre d'interns, de 1859 a 1862, fou en considerable augment, tot i que quedaven sense recollir-se —per les limitacions de l'edifici— molts nens rodamons i nens rebels, els pares dels quals volien que se'ls ingressés. De fet, Canalejas considerava que, per tal que Barcelona notés la millora social de la recollida i reeducació dels joves, la xifra d'interns probablement hauria de situar-se entorn dels set-cents;[23] la mitjana, però, mai va superar els cent noranta-tres.

En la taula 1 es pot observar que la xifra de nenes i dones gairebé no va oscil·lar durant aquests anys; això fou degut al fet que, observant els escassos resultats que s'obtenien pel que fa a la millora moral, Canalejas va preferir que no ingressessin més, i ho va suplicar en diverses ocasions a l'alcalde corregidor de la ciutat.[24] La distribució per edats, pel que fa als nois i noies, ens mostra que predominaven els situats en la franja de dotze a quinze anys. Pel que fa a les dones, les edats eren molt dispars, fins i tot algunes sobrepassaven els trenta anys.

20. En el títol 2 (art. 1, 4 i 5) del Reglament de 1856 estava recollida aquesta possibilitat d'ingrés (AAMB, Governació, 2-A-3007). El número de joves arribats per aquesta via fou en augment mentre la casa de correcció estigué a mans de Canalejas, per les bones referències que les famílies tenien del centre: durant l'any 1859 ingressaren uns vint joves; el 1860 foren vint-i-set, i el 1862 hi entraren quaranta-set.

21. J. M. Canalejas, *Estadística de la situación material...*, 1860, p. 30.

22. «¿Con qué derecho la autoridad administrativa ó la municipal recoge, recluye y les dá a su pesar instruccion, educacion y oficio á los muchachos de la clase de los que esisten en esta casa, siendo así que no son penados, y que la ley no la autoriza, á lo menos esplícitamente, para ello? Hé aquí una cuestion que se contesta solo por el sentimiento, por aquellos que, como [...] [yo] creen que es un deber imprescindible de la autoridad el recoger, recluir, instruir y educar á los muchachos en cuestion», J. M. Canalejas, *Estadística de la situación material...*, 1860, p. 33.

23. J. M. Canalejas, *Estadística de la situación material y moral de los reclusos de la Casa Municipal de Corrección de Barcelona, precedida de una esposicion razonada del Escmo. Ayuntamiento Constitucional*, Barcelona, Establ. Tipográf. de N. Ramírez, 1861, p. 11.

24. J. M. Canalejas, *Estadística de la situación material...*, 1861, p. 11.

Taula 1
Mitjana d'interns a la casa de correcció sota la direcció de Canalejas

| | *1859* | *1860* | *1861* | *1862* |
|---|---|---|---|---|
| Nois | 105 | 128 | 156 | 172 |
| Noies | 19 | 19 | 13 | 12,5 |
| Dones | 14 | 7 | 11,6 | 8 |
| Total | 138 | 154 | 180,6 | 192,5 |

Font: elaboració pròpia a partir de les estadístiques publicades per Canalejas.

Els joves romanien tres anys generalment, el temps necessari per desenvolupar els programes, aprendre un ofici i consolidar els bons hàbits. Les nenes generalment s'estaven més temps, per la dificultat que presentava consolidar-hi, segons Canalejas, actituds veritablement positives cap a la vida moral. Les dones de més edat acostumaven a passar només dos mesos a la casa, sempre que tinguessin un bon comportament i que no fossin reincidents. Canalejas assenyala a les estadístiques que, sota l'aparença que es reformaven, quan eren alliberades tornaven a caure en les xarxes de la prostitució, principal motiu pel qual havien estat recloses.

## 5. Règim disciplinari a la casa de correcció

Canalejas va forjar un sistema d'ordre intern i reeducació que reflecteix trets típics de l'època alhora que aporta novetats significatives en el panorama espanyol i català; en l'àmbit europeu, però, les seves idees no eren tan noves, com tindrem ocasió d'assenyalar.

A més de la creença en la necessitat d'una separació absoluta de sexes, de concebre com a imprescindible disposar d'un bon personal contractat que exercís una influència positiva sobre els interns —de manera que l'acció del sacerdot i del director no s'anul·lés per la poca disposició de la resta de personal—, el seu mètode el podríem resumir de la manera següent:

*a*) Sistema progressiu de classificació dels interns segons el comportament dins de l'establiment.

*b*) Control del temps de l'intern i vigilància constant, però amb espais de llibertat.

*c*) Importància cabdal de la instrucció religiosa, primària (escola) i professional (tallers).

**5.1.** *Sistema progressiu de classificació dels interns*

Els interns tenien una doble classificació: una, per edats, i altra, per comportament. Aquesta segona manera de classificació era insòlita en la història de la casa, però de gran tradició a les cases de correcció europees. De la mateixa manera que Montesinos, Canalejas considerà que el delicte havia de quedar-se a la porta de l'establiment, i que els joves interns havien de ser jutjats únicament pel seu comportament *dins* de la institució. Establí quatre categories de joves,[25] i es distingien entre ells perquè havien de portar en un braç un llaç de diferent color:

1a categoria: *bons*
2a categoria: *mitjans*
3a categoria: *dubtosos / de prova*
4a categoria: *dolents.*

Els millors de cada categoria tenien el privilegi de servir de *monitors*, càrrec que suposava responsabilitzar-se de la disciplina dels seus propis companys de categoria; aquesta era una manera de fer participar l'intern en el sistema, un encert pedagògic per trencar amb el tradicional binomi *desconfiança de l'educador - irresponsabilitat de l'educand*.

Per als joves ingressats per primera vegada, Canalejas va fixar un període de prova. Durant aquest temps —un o dos mesos— als nois se'ls destinava al treball sedentari per poder observar-los directament i poder formar un judici en relació amb el seu caràcter, habilitats i disposicions. Després s'estudiava quin podria ser l'ofici al qual es podia dedicar, i se'l destinava a aquest ofici mitjançant el treball en el taller corresponent.[26] Aquest període d'observació és un altre dels múltiples encerts del sistema aplicat per Canalejas, ja que tot tractament reeducatiu ha de començar per una bona anàlisi de l'educand mateix.

Els interns podien obtenir *concessions* si durant un mes no cometien faltes greus, reunien mèrits i mereixien la consideració de *bons* pels correctors, mestres o el sacerdot. Aquestes concessions eren diferents segons la categoria a la qual pertanyia el jove.

Així mateix, el fet de cometre determinades faltes —les que expressava el reglament— conduïa a la reducció del grau. Canalejas assenyala que les faltes més comunes eren les de robar-se els diners, barallar-se, fer apostes i, el vici més estès, fumar.

25. J. M. Canalejas, *Estadística de la situación material...*, 1860, p. 32. A l'estadística de l'any següent, Canalejas indicava la necessitat d'establir una categoria més (J. M. Canalejas, *Estadística de la situación material...*, 1861, p. 10).

26. J. M. Canalejas: *Estadística de la situación material...*, 1860, p. 49.

Taula 2
Concessions segons la categoria del jove

| *Categoria* | *Concessió* |
|---|---|
| 1a | Dret a participar en un sorteig de premis.<br>Possibilitat de pertànyer al *quadre d'honor* (format únicament per tres interns). |
| 2a | Accés a la primera categoria.<br>Dret a participar en un sorteig de premis. |
| 3a | Accés a la segona categoria. |
| 4a | Accés a la tercera categoria. |

Els premis eren de dos tipus: materials i morals. Segons indica Canalejas, tota recompensa «tendrá por blanco principal el avivar el amor propio y estimular la honradez, laboriosidad y buen comportamiento de los corrigendos».[27] Pel que fa als càstigs, consistien en amonestacions, limitació de l'aliment (sense que afectés la salut), privació d'esbarjos i d'assistència a altres actes, tancament en una cel·la per un temps curt (2-7 dies) i multes. Els càstigs físics estaven rigorosament prohibits.[28]

Els premis i càstigs només els podia imposar el director, de manera que la marxa de la institució queia fortament sobre la seva figura. El sacerdot, el mestre d'escola, els mestres dels tallers i correctors havien d'anotar per escrit —en el quadern de *comptabilitat moral*—[29] les faltes comeses pels joves, així com quins havien merescut la qualificació de *bons*, i ho havien de trametre al director, qui prenia la decisió final sobre les concessions i els càstigs al final de la setmana i al final del mes. Canalejas també solia recórrer als *actes de confiança*, una espècie de pacte de paraula entre ell i un intern per evitar la imposició de càstigs, que intentava guanyar la confiança del menor i facilitar novament l'exercici de la responsabilitat personal.

Tot i l'encert de Canalejas per la instauració d'un sistema com aquest, és important anotar que la majoria de cases de correcció europees ja recollien el plantejament de la classificació dels interns, la progressió o descens en la classificació *moral* segons el comportament durant la reclusi, i el sistema de la micropenalitat

27. Reglament interior de la casa correccional, elaborat per Canalejas el 1856 (AAMB, Governació, 2-A-3007).

28. En la majoria de cases de correcció es prohibiren els càstigs físics; però algunes, com la de Filadèlfia, sí que els preveien.

29. El concepte ja es recull en el títol 7 del Reglament citat, nota 27.

(recompenses i càstigs) com a estímul per a la millora. Tampoc els *quadres d'honor*, els llaços de colors o els quaderns de comptabilitat moral eren idees genuïnes de Canalejas, ja que s'aplicaven en les institucions reeducadores europees de més renom. El mèrit d'aquest singular director no fou crear un nou mètode, sinó *saber aplicar* el mètode adequat a les particularitats de la casa barcelonesa.

### **5.2.** *Rutina diària*

En la carta que un jove va dirigir als seus pares —reproduïda per Canalejas—, s'explica el següent: «aquí, de levantarse á comer un pedacito de pan, de aquí á trabajar, de trabajar á la escuela, de aquí á comer, de aquí á trabajar, de trabajar á la escuela, de aquí á comer, de aquí á trabajar, despues el rosario y por fin á dormir».[30]

Certament, el temps i les activitats dins de l'establiment estaven perfectament definides, amb la finalitat de crear un hàbit de vida saludable en els joves. Però, tot i l'ordre i la disciplina que s'exigia, el silenci absolut no era un requisit —Canalejas ho considerava negatiu per als joves—, i es permetia parlar amb el director en qualsevol moment del dia fora de les hores de taller, escola i actes de comunitat.

La distribució de les hores d'un dia laborable era com segueix:[31]

3 h d'instrucció primària (escola), excepte per a les dones
8 h d'aprenentatge d'un ofici (tallers o feines de cosir o brodar)
1 h d'esbarjo
4 h de doctrina, neteja personal, rosari, menjars
8 h descans nocturn.

Durant les hores lliures, els interns generalment jugaven, anaven a la biblioteca del propi establiment[32] on feien gimnàstica.[33]

La rutina del diumenge i els dies festius diferia sensiblement; s'aixecaven més tard, dedicaven un temps extra a la neteja personal i complien amb els deures religiosos (missa, prèdica religiosa i conferència sobre moral). Era també el dia per a la revisió moral amb el director (premis guanyats o mèrits perduts) i el dia de

30. J. M. Canalejas, *Discurso...*,1959, p. 8.

31. Vegeu les estadístiques publicades el 1860 i 1861. Existeixen només petites modificacions entre allò que explica Canalejas a les seves estadístiques i allò preceptuat pel reglament establert el 1856 (AAMB, Governació, 2-A-3007).

32. La biblioteca es fundà el 1862, quan el director era Canalejas. Durant les gestions de la seva fundació, va rebre importants donatius (AAMB, Governació, 2-A-4045). A finals del seu mandat, el febrer de 1863, la biblioteca reunia l'extraordinària xifra de 255 volums (AAMB, Governació, 2-A-4046).

33. Els interns tenien a la seva disposició un trapezi, anelles, escales i paral·leles (J. M. Canalejas, *Estadística de la situación...*, 1861, p. 8).

rebre les visites dels familiars (excepte per als interns de la quarta categoria). Els de les dues primeres categories tenien permís per sortir de l'establiment durant unes hores.

La *vigilància* constituïa un altre dels elements essencials de la institució, però en la seva justa mesura, doncs, com ja hem indicat, Canalejas també considerava necessari deixar espais de llibertat a aquells que demostraven un comportament correcte —per això permetia que sortissin els dies festius, i que disposessin de cert temps lliure tots els dies. Es tractava, en definitiva, d'un sistema disciplinat, però que atorgava quotes d'autonomia als joves segons el seu comportament, i la institució funcionava en règim *semiobert*, com diríem actualment. Les fuites produïdes a partir del gaudi del permís de sortida eren considerables (i se situaven entorn dels 15-20 casos a l'any, segons les estadístiques publicades), fet que no va portar al seu director a pensar en la possibilitat de reduir aquests permisos, perquè els considerava necessaris per als nois.

A més d'aquesta obertura cap a l'autonomia de l'educand, el règim era dulcificat i amenitzat amb la preparació d'obres de teatre representades pels joves mateixos, l'elaboració de pessebres al Nadal, la interpretació de nadales, sortides a la platja a l'estiu i visites a monuments en ocasions especials.

### **5.3.** *Religió, escola i treball*

Canalejas considerà sempre la *religió* com la base principal de l'establiment, la que guiava el comportament i portava al penediment de la vida anterior, uns posició típica de l'època. La formació i les pràctiques religioses consistien bàsicament en el rés del rosari cada dia, preguntes de catecisme i la seva explicació i conferències morals. Les noies i dones rebien una formació més extensa en aquest sentit, ja que Canalejas les considerava molt desviades de l'ideal de vida cristiana (la majoria, com hem comentat, s'havia immers ja en el món de la prostitució).

En relació amb la *instrucció primària*, el director de la casa de correcció la considerava essencial per al desenvolupament dels joves, sempre que no es veiés deslligada de la seva dimensió pràctica. A l'escola de la casa de correcció se seguia el sistema mixt, aproximat al mutu. S'impartia lectura[34] (prosa i vers, lletra impresa

34. S'utilitzava un mètode introduït per Canalejas per ensenyar a llegir, consistent en la combinació de paraules amb dibuixos, un sistema que s'aplicava a les escoles de pàrvuls més avançades del moment, segons paraules del propi director (J. M. Canalejas, *Estadística de la situación material y moral de los reclusos de la Casa Municipal de Corrección de Barcelona*, Barcelona, Establ. Tipográf. de N. Ramírez, 1863, p. 36).

i manuscrita), escriptura (pautada o sense pautar), aritmètica (les quatre operacions bàsiques, quebrats, decimals, sistema mètric i nombres complexos) i gramàtica castellana (morfologia, ortografia i sintaxi). Els estris i llibres utilitzats a l'escola eren semblants als de les escoles públiques barceloneses del moment; tenien pissarra d'hule, mostres d'escriptura, paper blanc, quaderns de lectura, cartipàs per a l'escriptura, un globus terraqüi, tinters, doctrines cristianes, etc.[35]

Pel que fa al *treball*, quan Canalejas assumí la direcció de l'establiment, només comptava amb un taller de fusteria per a l'ensenyança dels interns. Ferri defensor de la necessitat de proporcionar un mitjà de vida al jove perquè quan sortís de l'establiment tingués una manera de guanyar-se la vida, establí molts altres tallers, mitjançant el clàssic sistema de contractes amb mestres o oficials de cada branca: sabateria, espardenyeria, enquadernació, esparteria, carteria, sastreria, botoneria, teixit, estoreria, fàbrica de pintes i de naips. Durant aquests anys, la casa de correcció va reunir el nombre més alt de tallers de la seva història. Val a dir que, per a aquells que destacaven en l'estudi, Canalejas els obrí la via, fins llavors impensable, que aquests joves es destinessin a l'estudi.[36]

Tot i alguns plantejaments progressistes de Canalejas amb relació a la dona,[37] en altres punts se situava al mateix nivell que els seus coetanis. Per això, encara que defensava amb fermesa la necessitat d'educar i instruir la dona, els destins i treballs d'aquesta se centraven en els tradicionalment femenins: feines d'agulla (apedaçament de roba i confecció de mocadors, camises, brodats, encaixos, etc.), rentat de roba i neteja de l'edifici.

Els diners obtinguts del treball dels interns es dividia en tres parts, com era costum: una part, molt reduïda, es donava cada cap de setmana als propis joves per a les seves despeses particulars, una altra servia per sufragar despeses de l'establiment (essencial, ja que Canalejas pretenia que la casa es mantingués amb recursos propis a mitjà termini)[38] i una tercera part s'ingressava en la lli-

35. AAMB, Governació, 2-A-4045.

36. L'any 1862, un intern realitzava els estudis preparatoris per ingressar a l'Escola Normal, un altre estudiava a la casa amb el capellà, i un tercer, en el Seminari Conciliar (J. M. Canalejas, *Estadística de la situación material*..., Barcelona, Establ. Tipográf. de N. Ramírez, 1863, p. 33; AAMB, Governació, 2-A-4045 i 2-A-4046). La bona fama del centre i dels avenços en la instrucció que adquirien també féu que, el 1862, l'Ateneu Català oferís gratuïtament places, una de dibuix lineal i una altra d'arquitectura, a dos interns de la institució (AAMB, Governació, 2-A-4045).

37. Canalejas es mostra defensor dels drets de les dones: critica que hi recaiguin totes les responsabilitats de la llar, que els seus salaris siguin més baixos que el dels homes i que no se'n fomenti l'educació (J. M. Canalejas, *Estadística de la situación material*..., 1860, p. 23).

38. J. M. Canalejas, *Estadística de la situación material*..., 1863, p. 28. Aquest desig d'autofinançament de la pròpia institució també apareix de manera explícita en els prolegòmens del Reglament elaborat per Canalejas el 1856 (AAMB, Governació, 2-A-3007).

breta d'estalvi personal de cada intern, quantitat disponible només a la sortida de l'establiment per facilitar al jove el reingrés a la societat. Amb aquesta mateixa finalitat actuava el Patronat,[39] que s'encarregava de buscar feina a aquells que anaven a sortir de la casa, i eren els tutors dels joves durant quatre mesos, durant els quals podien encara pernoctar a la casa —es considerava el temps suficient per estalviar els diners necessaris del cost de les eines i el vestit de l'ofici.

## 6. Novetat i importància de la gestió de Canalejas

El pas de Canalejas per la casa de correcció va deixar petjada. Netejà la imatge pejorativa que tenia el centre gràcies als bons resultats obtinguts pel seu sistema de correcció i ensenyança, i gràcies també a les eficaces formes de propaganda establertes per fer conèixer aquests progressos a la societat barcelonesa. Tant en els treballs de taller com en la instrucció primària i feines de cosir es van assolir bons resultats en molt poc temps. En els primers exàmens públics realitzats als interns durant la direcció de Canalejas —després de tan sols nou mesos d'haver ocupat el càrrec com a director— la premsa local de l'època ja parlava dels notables progressos,[40] i exalçava el treball realitzat pels joves i assenyalava la bona direcció que havia pres l'establiment.

Canalejas se sentia satisfet dels resultats obtinguts, tot i que considerava que els progressos morals no eren perfectes ni complets. El focus de més insatisfacció el constituïen les noies i dones, les quals eren difícils d'encaminar, la majoria de les quals tornava a la seva mala vida anterior un cop alliberades. A l'estadística de l'any 1860, Canalejas assenyala amb decepció que de les quaranta-vuit dones que havien sortit de l'establiment, no tenia constància que cap hagués millorat de costums. Podem concloure, doncs, que el mètode de Canalejas només fou

39. *Reglamento de la Sociedad de Patronato de los corrigendos y corrigendas salidos de la Casa de Corrección de Barcelona*, Barcelona, Establ. Tipográf. de N. Ramírez, 1859.

40. El *Diario de Barcelona* (31 juliol 1859) publicava el text següent: «Los alumnos y alumnas [...] dieron manifiestas pruebas de la buena educacion que reciben, y sobre todo de su aplicación y talento. [...] Las Autoridades, el distinguido concurso y el público en general se mostraban satisfechos, y las primeras felicitaron justa y merecidamente a los señores profesores del establecimiento y á su entendido director.» El diari *La Corona* s'expressava en termes semblants (31 juliol 1859, edició del matí): «Escribimos bajo la grata impresion que acaban de producir en nuestro ánimo los exámenes de los reclusos de ambos sexos de la Casa municipal de Correccion, verificados en la mañana de ayer. [...] Estos resultados hablan muy alto en pro de la Casa de Correccion, que desearíamos se reorganizara, instalándose en un edificio capaz y á propósito para el laudable objeto á que se halla dedicada.»

útil en el tractament reeducador dels joves mascles, i era un fracàs per abordar el problema femení.

Algunes de les idees de Canalejas no es van arribar a aplicar, especialment per manca de recursos econòmics i d'espai físic. Considerava que les cases de correcció havien de ser *colònies agrícoles*, ja que molts dels que arribaven a la casa procedien del món rural i precisaven d'instrucció concreta sobre les tècniques agrícoles. Tanmateix, aquesta mateixa manca d'espai era la que va impedir desenvolupar el *sistema de famílies*, que educava simultàniament les facultats físiques, morals i intel·lectuals. Creiem, però, que en certa manera sí que ho va aconseguir, ja que l'establiment va mantenir durant els quatre anys de la seva direcció una jerarquia i un caràcter paternalista i és on es va cultivar el jovent «en la mà, el cor i el cap», com diria Pestalozzi.

Quin va ser, doncs, l'encert més gran de Canalejas? La resposta ja l'hem avançada: aplicar un sistema innovador en un establiment derrotat per l'ombra dels errors anteriors. Canalejas recollí i aplicà el millor de la tradició reeducadora del segle XIX, i posà la casa de correcció barcelonesa a l'alçada de les institucions de reclusió europees més destacades, en les quals, sens dubte, s'havia inspirat.

La trajectòria de la casa després de la marxa de Canalejas va ser fluctuant, amb períodes de bona marxa i períodes de clara decadència. La institució, ja a finals de segle, va passar a ser dirigida pels religiosos de S. Pere ad Vincula (1884), i es reconvertí poc després en l'anomenat Asili Toribi Durán.

## ARXIUS CONSULTATS

Arxiu de la Vila de Madrid (AV)
Arxiu General Militar de Segòvia (AMS)
Arxiu Administratiu Municipal de Barcelona (AAMB)
Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona (AHB)

## BIBLIOGRAFIA


ARENAL, C. *Estudios penitenciarios.* Madrid: Imprenta de T. Fortanet, 1877.

CADALSO, F. *Instituciones penitenciarias y similares en España.* Madrid: Impresor José Góngora, 1922.

CANALEJAS, J. M. *Cuestiones penitenciarias: Del estado actual de nuestros presidios y de su reforma a favor de los intereses materiales del país y de la moralización de los penados.* Madrid: Imprenta de Manuel Álvarez, 1855.

Canalejas, J. M. *Discurso leído por Don José María Canalejas, director de la Casa Municipal de Corrección.* Barcelona: Establecimiento Tipográfico de Narciso Ramírez, 1859.
— *Presidio-escuela.* Barcelona: Imprenta de Juan Tarrés, 1860.
— *Estadística de la situación material y moral de los reclusos de la Casa Municipal de Corrección de Barcelona.* Barcelona: Establecimiento Tipográfico de Narciso Ramírez, 1860.
— *Estadística de la situación material y moral de los reclusos de la Casa Municipal de Corrección de Barcelona, precedida de una esposición razonada al Escmo. Ayuntamiento Constitucional.* Barcelona: Establecimiento Tipográfico de Narciso Ramírez, 1861.
— *Estadística de la situación material y moral de los reclusos de la Casa Municipal de Corrección de Barcelona.* Barcelona: Establecimiento Tipográfico de Narciso Ramírez, 1863.
González Guitian, L. *Ramón de la Sagra: Utopía y reforma penitenciaria.* La Corunya: Ediciones do Castro, 1985.
Madoz, P. *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y de sus posesiones de ultramar.* Madrid: Imprenta de José Rojas, 1847. [Volums III i X]
Navarro de Palencia, A. *El reformatorio de jóvenes delincuentes.* Alcalá de Henares: Imprenta del Reformatorio, 1907.
Santolaria, F. *Marginación y educación: Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea.* Barcelona: Ariel, 1997.
— «Las casas de corrección en el siglo XIX español. (Notas para su estudio)». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* [Salamanca], núm. 18 (1999), p. 93-109.
Trinidad, P. «La reforma de las cárceles en el siglo XIX: las cárceles de Madrid». *Estudios de Historia Social* [Madrid], núm. 22-23 (1982), p. 69-187.
— *La defensa de la sociedad: Cárcel y delincuencia en España (siglos XVIII-XX).* Madrid: Alianza, 1991.

ESTUDIS

# L'experiència escolar laicoracionalista a Xàtiva a l'inici del segle xx

**Vicent Torregrosa Barberà**

Universitat de València

## RESUM

A partir d'unes breus notes sobre la situació educativa al País Valencià (dèficits en el nombre d'escoles públiques de primer ensenyament, falta de condicions higièniques i materials dels edificis escolars, dificultats organitzatives derivades de l'heterogeneïtat de l'alumnat, falta de consideració i prestigi social del professorat...), sobre les relacions entre les iniciatives de renovació pedagògica de l'època i el desenvolupament de determinats projectes polítics (anarquisme, socialisme, blasquisme...) i sobre la realitat social, econòmica, política i cultural de la ciutat de Xàtiva del moment, analitzem la posada en marxa i el funcionament d'experiències educatives com les de l'escola laica El Progreso, anomenada més endavant, del Círculo de Unión Republicana, i la racionalista Escuela Moderna Laplace, dirigida per José Casasola, que, vinculades a iniciatives sociopolítiques, ideològicament progressistes i políticament republicanes i anticlericals, cercaven, des de finals del segle XIX, dins un plantejament més general, la construcció d'un model educatiu alternatiu al de l'escola, tant pública com catòlica, com a instrument del canvi polític.

PARAULES CLAU: història de l'educació, laïcisme, ensenyament racionalista, País Valencià.

## ABSTRACT

From a few notes on the educational situation in the Valencian Country (shortage in the number of public primary education schools, poor hygienic conditions and lack of equipment of the school buildings, difficulties in the organisation due to the heterogeneity of the students, lack of social prestige and regard for the professoriate...), on the relation-

ship between the initiatives of pedagogical renovation of the time and the development of some particular political projects (anarchism, socialism, blasquism...) and on the social, economic, political and cultural reality of Xativa city, we analyze the start off and the functioning of educational experiences like the ones from the laic school *El Progreso*, later named *Circulo de Unión Republicana*, and the rationalist school *Escuela Moderna Laplace*, led by José Casasola, that, linked to sociopolitical initiatives —ideologically progressive and republican and anticlerical politically—, were seeking, since the end of the XIX century, within a more general approach, the construction of an alternative educational model to both the public and catholic school, as an instrument of political change.

## 1. El context del laïcisme i del racionalisme escolar: unes notes

Com és sabut, a principis del segle XX, en un context de regeneració sociopolítica, un moviment pedagògic de diversitat de línies i corrents, que com ens refereix Octavi Fullat encarnava una concepció positiva de l'home,[1] l'Escola Nova, va plantejar solucions des de la perspectiva educativa. Com a conseqüència d'aquest impuls, àmpliament estès per Europa i Amèrica, al País Valencià, igual que a tot Espanya, es va potenciar un ampli procés de renovació pedagògica vinculat, amb freqüència, a projectes sociopolítics que varen veure en l'educació un mitjà per a la consecució dels seus objectius.

Però, a començament del segle XX, la situació educativa espanyola deixava molt a desitjar. En un apretat resum, hem de fer referència, en primer lloc, a l'incompliment de la Llei Moyano (1857)[2] pel que fa al nombre d'escoles públiques de primer ensenyament necessàries per a aconseguir una oferta escolar que garantira l'obligatorietat[3] i la gratuïtat[4] que s'hi preveia. Per exemple, se-

1. Octavi FULLAT, *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC, 1978, p. 354.

2. Els articles 100, 101, 102, 104, 105 i 107 de la Llei Moyano determinaven la quantitat d'escoles que haurien d'haver-hi a cada població segons el tipus i el nombre d'habitants. *Ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857,* «Colección Legislativa de España», tom LXXIII, p. 256-305. S'hi pot trobar, també, a *Historia de la educación en España (de las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868)*, tom II, Madrid, MEC, 1979, p. 244-302.

3. L'escolarització obligatòria entre els sis i els nou anys es preveia als articles 7 i 8 de l'esmentada Llei Moyano. Encara que, mitjançant el Reial decret, de 26 d'octubre de 1901, per una norma qüestionable legislativament, s'havia ampliat l'obligatorietat, va ésser la Llei de 23 de juny del 1909 la que va modificar els articles 7 i 8 de la Llei de 1857 en el sentit d'ampliar l'obligatorietat escolar fins als dotze anys.

4. Pel que feia a la gratuïtat, l'article 9 de la norma legal del 1857 disposava que l'ensenyament tindria aquest caràcter per als alumnes «cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo cura-párroco u visada por el alcalde del pueblo», *Ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857*, «Colección Legislativa de España», tom LXXIII, p. 246.

gons les dades de l'*Estadística escolar de España* de 1908 referides al País Valencià, al districte de Xàtiva li faltaven catorze escoles per a arribar al que s'havia disposat legalment; al d'Ontinyent, tretze, i al d'Enguera, onze. El d'Albaida i el de Sagunt, en canvi, comptabilitzant les privades, es lliuraven de la situació deficitària.[5]

En referència amb els incompliments esmentats, dèficits en el nombre d'escoles públiques de primer ensenyament, elevada quantitat d'alumnes sense escolaritzar o irregular assistència dels escolaritzats, el professor L. M. Lázaro ens assenyala que cal tenir en compte, a més, dos factors afegits. Per una part, les actituds populars d'indiferència i, de vegades, de rebuig davant l'obligatorietat. Per una altra, el fet que les famílies necessitaven del fruit del treball dels xics i xiques en edat escolar per al manteniment familiar.[6] En qüestions com aquestes és on trobem l'explicació de dades com les de l'*Anuario estadístico* corresponent al curs 1900-1901, en què el percentatge de població espanyola que sabia llegir i escriure era del 33,43 % i València ocupava el catorzè lloc en els índexs nacionals d'analfabetisme amb un 72,16 %.[7]

Tampoc no podem deixar d'esmentar la falta de condicions higièniques i materials dels edificis escolars (deficiències d'espai, d'higiene, de lluminositat, de ventilació...), les mancances dels mitjans pedagògics, les dificultats organitzatives derivades de l'heterogeneïtat de l'alumnat, la percepció personal i social de la imatge dels mestres (baixa remuneració econòmica, falta de prestigi i de consideració social...) i la problemàtica de l'ensenyament en castellà i del castellà a terres valencianoparlants, que impedien una mínima qualitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.[8]

No obstant això, al llarg d'aquest període, l'educació, a més d'un problema, també va ésser considerada com un instrument fonamental de regeneració nacio-

5. *Estadística escolar de España en 1908*, tom I, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes i Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, p. 167-181, 472-491 i 894-927. Vegeu també Juan M. Fernández Soria i A. Mayordomo Pérez, *La escolarización valenciana: Tres lecturas históricas*, Universitat de València, 1987, p. 45; L. M. Lázaro Lorente, *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano (1906-1931)*, València, Universitat de València i Nau Llibres, 1992, p. 17-18.

6. L. M. Lázaro, *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano...*, València, Universitat de València i Nau Llibres, 1992, p. 16-22. Vegeu també M. Borràs Candel i A. Mayordomo Pérez, «La asistencia a las escuelas en la provincia de Valencia. Estudio aproximativo a través de las *Memorias del magisterio (1908-1912)*», a *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*: *II Coloquio de Historia de la Educación*, València, 1983, p. 895-906.

7. *Anuario estadístico de instrucción pública correspondiente al curso 1900-1901*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1904.

8. Vegeu M. Borràs Candel, *La escuela valenciana a través de las memorias escolares (1907-1912)*, València, Universitat de València, 1985, tesi de llicenciatura.

nal. S'hi va desplegar un gran esforç per a utilitzar i «enraizar en lo social la tarea educativa».[9] La política educativa va passar a adquirir una gran rellevància. Una mostra clara la trobem en la promulgació d'algunes normes legals, que anaren des de l'assumpció per l'Estat de diverses obligacions educatives fins a l'ampliació de l'obligatorietat escolar o la reglamentació del que és relatiu a la construcció d'edificis escolars.

A terres valencianes, durant els moments històrics als quals ens estem referint, algunes de les iniciatives de renovació pedagògica sorgiren i es desenvoluparen al voltant de projectes polítics, com ara: el blasquisme, l'anarquisme o el socialisme. Com ens refereix, encertadament, el professor Lázaro, el republicanisme blasquista, els lliurepensadors, els maçons i els anarquistes coincidiren en la recerca d'un model educatiu laic, alternatiu al del clericalisme sorgit de la Restauració.[10] D'altra banda, cal assenyalar, també, que, encara que la influència institucionista es va produir, fonamentalment, en l'àmbit universitari, cosa que va comportar menys relació amb la política local i, de vegades, l'absència de realitzacions pedagògiques concretes, moltes de les propostes de renovació nascudes al voltant de la burgesia tingueren un fort influx del seu ideari.[11]

Entre els principis dels programes socials del blasquisme, moviment pragmàtic basat en l'anticlericalisme, la conciliació de les classes socials, la fe en el progrés de la ciència, el republicanisme federal, la reivindicació dels drets fonamentals de la persona i l'antidinastisme,[12] trobem el suport a l'escola laica amb una clara tàctica política de lluita contra el clericalisme.[13] En aquest afany secularitzador, el blasquisme va utilitzar com a instruments de difusió dels seus plantejaments des de les novel·les de Vicente Blasco Ibáñez fins als articles periodístics a *El Pueblo,* mitjançant els quals es perseguia culturitzar el poble i conscienciar-lo dels seus drets democràtics i des d'on es feia una crítica de l'escola clerical i es defensava

9. J. M. Fernández Soria i A. Mayordomo Pérez, *La escolarización...*, Universitat de València, 1987, p. 35. Sobre la radiografia que el regeneracionisme va fer dels problemes educatius, vegeu A. Mayordomo Pérez, «Proyección social de la educación: las ideas de la regeneración española», *Educadores 98* (1978), p. 373-392.

10. L. M. Lázaro Lorente, *Las escuelas racionalistas...*, València, Universitat de València i Nau Llibres, 1992, p. 10 i 41; L. M. Lázaro Lorente, *La Escuela Moderna de Valencia*, València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1989, p. 47-71.

11. Vegeu L. Esteban Mateo, *La Institución Libre de Enseñanza en Valencia*, València, Bonaire, 1974; L. Esteban Mateo, *El krausismo, la Institución Libre de Enseñanza y Valencia*, València, Universitat de València, 1990.

12. Vegeu A. Cucó Giner, *Sobre la ideologia blasquista*, València, Eliseu Climent, 1979.

13. Cándido Ruiz, *El debate por la escuela en Valencia (1900-1936)*, València, Universitat de València, 1987, p. 20.

la laica.[14] Una tasca pedagògica que ens mostra una orientació política que en la seua finalitat i justificació és «tot un treball de pedagogia social i política».[15]

Els anarquistes, poc partidaris de la institució escolar, oposats a una escola pública, estatal, uniforme i obligatòria, plantejaren propostes basades en pedagogies llibertàries on els criteris educatius fonamentals se centraven en la llibertat de l'alumne i en l'experiència com a mètode. En aquesta línia hem d'inscriure la iniciativa escolar que Francesc Ferrer i Guàrdia va posar en marxa amb l'Escuela Moderna de Barcelona (1901-1906) amb l'objectiu d'«extirpar del cerebro del hombre todo lo que les divide, reemplazándolo por la fraternidad y la solidaridad indispensables para la libertad y el bienestar general para todos».[16]

Aquest moviment escolar racionalista va plantejar una nova definició de la funció de l'escola, nous mètodes d'ensenyament-aprenentatge, actius i per descobriment, una organització escolar dinàmica i no burocratitzada, fonamentació científica de la pràctica escolar i oberta als postulats de l'Escola Nova, adaptació dels programes i dels mètodes a la psicologia del xiquet, una tasca escolar basada en la ciència i en la raó, l'ús de materials adients, les bondats socials i pedagògiques de la coeducació... En definitiva, com ja s'ha assenyalat abans, «un model pedagògic-polític d'educació alternativa» enfront del model del clericalisme de la Restauració; un instrument de transformació social[17] que va utilitzar el *Boletín de la Escuela Moderna* com a mitjà de difusió de les seues idees.

Al País Valencià, sobretot a partir de la creació de l'Escuela Moderna de València (1906), el moviment escolar racionalista va tenir un gran nivell d'implantació, malgrat la inestabilitat que la constant debilitat financera transmetia al projecte i les conseqüents dificultats per a trobar-hi professorat competent.[18] Com a exemples del seu assentament de cap a cap de les terres valencianes podem esmentar: la creació d'escoles racionalistes inspirades en el model de Ferrer a Alacant, Alcoi, Xàtiva, Elda, Buñol, la Vall d'Uixó, Alberic, Cullera, Catarroja, Carlet, Villena, Pedralba o Algimia de Alfara; el professorat que hi va passar o la publi-

14. Sobre els articles d'*El Pueblo*, vegeu «La enseñanza católica» (22 gener 1903); «Las escuelas laicas» (5 octubre 1909); «La cárcel y la escuela» (13 octubre 1909); «Católicas o laicas» (17 novembre 1909); «La enseñanza laica y la enseñanza confesional» (17 març 1913); «La escuela laica» (19 març 1913).

15. J. González-Agàpito, S. Marqués, A. Mayordomo i B. Sureda, *Tradició i renovació pedagògica: 1898-1939*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 51.

16. Vegeu F. Ferrer Guàrdia, *La Escuela Moderna*, Madrid, Júcar, 1976, p. 38-89.

17. L. M. Lázaro Lorente, «Discurs pedagògic i pràctiques alternatives: una perspectiva històrica», a *La construcció social del sistema educatiu valencià*, I Jornades d'Història de l'Educació Valenciana, Gandia, Universitat de València i CEIC Alfons el Vell, 2002, p. 133-165.

18. Vegeu L. M. Lázaro Lorente, *Las escuelas racionalistas...*, València, Universitat de València i Nau Llibres, 1992, p. 25-33.

cació de les revistes *Humanidad Nueva* (1907-1909), *Escuela Moderna* (1910-1911) i *Humanidad* (1912), com a vehicles de comunicació de l'ideari pedagògic i social del racionalisme escolar.[19]

Un altre moviment polític i social d'aquesta època que va incidir en el pensament educatiu va ésser el socialisme amb iniciatives, tant en l'ensenyament formal —primari i d'adults— com en el no formal, influenciades pels republicans, pels anarquistes i pels institucionistes. Encara que, com ens apunta Alejandro Tiana, no podem parlar d'un model pedagògic alternatiu ni d'una xarxa escolar específica.[20] A l'inici del segle XX, el pensament socialista va defensar una proposta escolar basada en el laïcisme i en el racionalisme. Però no va ésser fins a les *Bases para un programa de instrucción pública*, de l'onzè congrés del PSOE (1918), de clara influència institucionista, quan els socialistes definiren el seu model educatiu. Al País Valencià, amb la progressiva implantació del socialisme en ciutats com València, Xàtiva, Alacant, Alcoi, Elx, Cullera, Gandia... començaren a aparèixer iniciatives relacionades amb la formació obrera.

El model laic promogut pels republicans, lliurepensadors i maçons valencians i el de les escoles racionalistes compartiren l'oposició al clericalisme, de fet, l'Escuela Moderna de València va ésser creada sobre les bases de les escoles laiques mantingudes per la Primitiva Sociedad de Instrucción Laica, associació sorgida a finals del XIX i que, a principis del XX, comptava amb alguns republicans.[21] Encara que, com ens refereix L. M. Lázaro, la sintonia del republicanisme blasquista amb el racionalisme s'ha d'interpretar com «un intent de rendibilitat política per a poder atraure els obrers a la seua política».[22] Racionalisme i laïcisme escolar rebutjaren el model escolar de la Restauració, però no foren coincidents ni en el valor en si de l'educació ni en el concepte i en la valoració de l'escola pública.[23]

A finals del XIX i principis del XX, en aquest nou marc de secularització de la societat i de progressiu desenvolupament de l'Estat liberal i laic, la jerarquia, buscant una solució per al problema social, i en conseqüència educatiu, va passar de la condemna i la reprovació dels nous corrents de pensament i d'acció política i sindical a l'articulació de noves formes d'associacionisme, a l'ús de la premsa...

19. Vegeu L. M. Lázaro Lorente, *Las escuelas racionalistas...*, València, Universitat de València i Nau Llibres, 1992, p. 143-208.

20. Vegeu A. Tiana Ferrer, *Maestros, misioneros y militantes: La educación de la clase obrera madrileña: 1898-1917*, Madrid, CIDE, 1992.

21. Cándido Ruiz, *El debate por la escuela...*, València, Universitat de València, 1987, p. 39-40.

22. L. M. Lázaro Lorente, *La Escuela Moderna de Valencia*, València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1989, p. 47-71.

23. Vegeu C. Ruiz, *El debate por la escuela...*, València, Universitat de València, 1987, p. 41; L. M. Lázaro Lorente, «Discurs pedagògic...», València, Universitat de València, 1987, p. 157.

Així, per a l'Església catòlica l'educació va adquirir un paper cabdal en la formació dels diversos grups socials: obrers, joves, dones..., encara que com assenyala Puelles, les alternatives davant les propostes de renovació pedagògica no en foren altres que la pervivència de l'escola tradicional, subordinant els continguts a l'educació religiosa i la pràctica educativa a la disciplina, l'esforç i l'obediència.[24]

Però en el pensament educatiu catòlic se'ns mostraren diverses tendències que anaren des del dubte tradicionalista davant l'extensió de l'educació a les classes populars fins a un catolicisme social[25] partidari d'una xarxa d'institucions educatives catòliques que permeteren donar resposta a la secularització de l'ensenyament i a l'augment de la influència de l'Estat en aquest camp. A València, l'oposició clerical conservadora davant la proposta escolar laicoracionalista la trobem, per exemple, en les postures beligerants dels arquebisbes Sancha Hervás i Victoriano Guisasola,[26] manifestades en diverses pastorals, cartes i circulars o, també, en els articles i discursos del catedràtic de Dret Natural de la Universitat de València i senador, Rafael Rodríguez Cepeda, per a qui les escoles laiques sembraven «los gérmenes de destrucción y ruina moral y social».[27]

Al rerefons de l'enfrontament s'hi trobava, a més de l'interès del conservadorisme catòlic per continuar mantenint el control sobre l'educació, el seu rebuig al qüestionament que els sectors ideològicament progressistes, deien del model polític i social sorgit de la Restauració. Aquestes actituds d'oposició al sorgiment, consolidació i expansió del model escolar laicoracionalista forçaren a la pràctica decisions polítiques del poder civil que significaren una forta repressió sobre aquest moviment que acabaren, amb freqüència, amb el tancament d'escoles laiques i racionalistes. L'exemple del que va ocórrer als centres escolars d'aquest tipus d'orientació, després de la Setmana Tràgica de Barcelona, en juliol i agost de l'any 1909, és paradigmàtic.

Malgrat tot, en el cas valencià, igual que en altres indrets, les iniciatives racionalistes contribuïren a la consolidació de la renovació pedagògica i varen influir, de manera positiva, en els continguts i les pràctiques diàries de les escoles laicorepublicanes, que restaven anclades en la rutina i òrfenes de teoria pedagògica.

24. M. Puelles Benítez, «Estudio preliminar», a *Historia de la educación en España*, vol. iii, Madrid, MEC, 1982, p. 31.

25. Sobre la dimensió educativa del catolicisme social, vegeu C. Ruiz Rodrigo, *Catolicismo social y educación: La formación del proletariado en Valencia (1891-1917)*, València, Facultad de Teología San Vicente Ferrer, 1982.

26. Vegeu, per exemple, V. Guisasola, «Carta pastoral sobre "el problema de la enseñanza"», BOAV, núm. 1602 (1 febrer 1910), tom xviii, p. 67; V. Guisasola, «Reflexiones y consejos que el arzobispo de Valencia dirige a los maestros de instrucción primaria de su diócesis», BOAV, núm. 1673 (1913).

27. R. Rodríguez de Cepeda, «Contra las escuelas laicas», *Voz de Valencia* (18 gener 1910), p. 1-2.

## 2. Escoles laiques i racionalistes a xàtiva a principis del segle XX

### 2.1. *Uns apunts sobre la ciutat*

En començar el segle XX, Xàtiva tenia el nivell més baix de població dels últims segles, uns dotze mil habitants, fet que demostrava la pèrdua del pes específic relatiu de la seua demografia durant el segle XIX, l'estancament de la ciutat i un clar retrocés en els nivells d'influència als principals centres de decisió política.[28] El trencament del procés d'industrialització xativenc a mitjan segle XIX amb el colapse seder o el fet que el camp de la ciutat quedara al marge del creixement experimentat per algunes comarques valencianes varen comportar per a la zona de Xàtiva un model basat en una doble especialització, tèxtil i alimentària, amb una important diversificació manufacturera. Un model que va mantenir un alt nivell d'industrialització relativa, atesa la privilegiada situació geogràfica, però que va quedar esgotat durant les primeres dècades del XX.[29]

Com a altres llocs, a la Xàtiva de finals del XIX i principis del XX, reprimit pel sistema restauracionista i apartat de l'activitat política, un important sector de les classes mitjanes urbanes, ideològicament progressista i políticament republicà i anticlericalista va optar per la maçoneria. Açò explica la creació de les lògies, *Saetabis*, núm. 161 i 53 (1879-1884), la *Gloria*, núm. 157 (1881-1884) i *Libertad* (1898-1899), on trobem les personalitats ideològicament progressistes més destacades de la Xàtiva del moment (Vicente, Manuel i Francisco Casesnoves Codina, Joaquín Cucarella, Blas Bellver Mata, Ricardo Matéu Bataller, Vicente i Lino Casesnoves Gandia, Pascual Cucarella...).[30] Figures del progressisme xativenc que compartiren com a ideals el republicanisme, l'anticlericalisme i el lliurepensament i comptaren amb òrgans d'expressió del seu ideari, com els setmanaris *El Clamor Setabense* (1887), dirigit per Pascual Cucarella, i *El Progreso* (1894), dirigit per Vicente Casesnoves Gandia.[31]

Progressisme, republicanisme i anticlericalisme, eixos ideològics i polítics que foren atacats i combatuts per l'Església catòlica i per les forces sociopolítiques

28. V. Ribes, *La industrialització de la zona de Xàtiva en el context valencià*, Ajuntament de Xàtiva, 1994, col·l. «Gramalla», núm. 4, p. 75-76.

29. V. Ribes, *La industrialització de la zona de Xàtiva en el context valencià*, Ajuntament de Xàtiva, 1994, col·l. «Gramalla», núm. 4, p. 129-130.

30. Vicente Sampedro Ramo, «La masonería en la comarca valenciana de la Costera (1879-1899)», *Papers de la Costera* (Xàtiva, Associació d'Amics de la Costera), núm. 6 (1989), p. 98. Vegeu, també, J. A. Ferrer Benimeli, «Estado actual de los estudios sobre la masonería española», a *La masonería en la historia de España*, Saragossa, Departamento de Cultura de la Diputación General de Aragón, 1985, p. 13.

31. Pascual Cucarella, *Setabenses ilustres*, Imp. P. Martí, Carcagente, 1916, p. 238-239.

conservadores. A Xàtiva, *La Correspondencia de Jàtiva* (1888) o *El Obrero Setabense* (1894) canalitzaren les crítiques a la maçoneria, al lliurepensament i al republicanisme, i els confongué entre si, alhora que defensaven els interessos del catolicisme. Bons exemples els trobem als articles: «A los librepensadores setabenses», «La masoneria al descubierto» o «La fiesta laica o republicano-blasquista», publicats entre 1904 i 1905 a *El Obrero Setabense*.[32]

Al llarg d'aquestos anys, va començar a desenvolupar-se el moviment obrer[33] i a ressorgir el republicanisme social. A partir, sobretot, de la dècada del 1880, l'anarquisme, atès el fracàs de la Federación de Trabajadores de la Región Española (FTRE) com a central sindical, va intentar trobar-hi un model adequat al localisme i a la realitat política del moment. Es tractava, segons les circumstàncies, de plantejar una estructura mínima que compaginara l'actuació coordinada general amb l'acció localista, l'acord entre les diverses sensibilitats del moviment i la presència i la participació d'aquest en societats obreres o d'ofici. Aquestos punts de vista són els que produïren la creació de l'OARE o la Federació de Resistència al Capital (1888) basada en els *Actos de unión y solidaridad*.

Així, al període que estem abordant, ens trobem amb societats de caire autònom, d'àmbit municipal i de difícil adscripció ideològica,[34] atès que tant socialistes com anarquistes o republicans blasquistes compartien principis que comportaven l'exigència del canvi social i polític. Societats instructives i de socors mutus, de resistència al capital i de reivindicació laboral que foren vistes pel republicanisme social com a organitzacions on centrar una tasca de pedagogia social i política amb l'objectiu final de recaptar vots entre les masses populars. Com ens apunta Vicent Franch la feblesa del socialisme al País Valencià i l'escassetat d'un proletariat industrial varen afavorir «la influència del republicanisme [blasquista] sobre un sector amb estreta consciència de classe, malgrat les pressumibles connexions filoanarquistes o anarco-sindicalistes de bona part de les societats obreres existents a València durant la primera dècada del segle XX».[35]

Malgrat les accions de l'aparell repressiu de l'Estat, des del 1890, anarquistes i socialistes feren seu l'1 de maig, i hi participaren activament, encara que, uns anys després, un sector de l'anarquisme evolucionara cap a les accions del terro-

32. «La masonería al descubierto», *El Obrero Setabense* (11 setembre 1904); «La fiesta laica o republicano-blasquista», *El Obrero Setabense* (17 juliol 1904); «A los librepensadores setabenses», *El Obrero Setabense* (15 i 22 juliol 1905).

33. Vegeu M. Tuñón de Lara, *El movimiento obrero en la historia de España*, Madrid, Taurus, 1972.

34. Vegeu R. Reig, *Obrers i ciutadans: Blasquisme i moviment obrer*, València, IVEI, 1982, p. 56.

35. Vicent Franch i Ferrer, *El blasquisme: reorganització i conflictes polítics (1929-1936)*, Xàtiva, Ajuntament de Xàtiva, 1984, p. 10.

risme individual (propaganda pel fet). La recepció de les doctrines sindicalistes de Pelloutier, juntament amb la tradició de Bakunin i Kropotkin, varen facilitar el desenvolupament de l'obrerisme d'orientació anarquista i la concreció, a partir del 1910, en una estructura organitzativa estatal, la Confederación Nacional del Trabajo (CNT), que declarava el sindicalisme com a fonament de l'emancipació i la vaga revolucionària com a tàctica essencial. Les vagues del 1911 comportaren la seua il·legalització fins a 1914. Amb el II Congrés, celebrat a València en 1914, que va significar l'inici d'una gran presència social, l'acció de la CNT s'orientava cap al col·lectivisme, l'acció directa i la vaga revolucionària.

L'obrerisme d'orientació socialista, a partir dels congressos del Partido Socialista i de la UGT en 1888, va tindre la particularitat de la duplicitat d'acció. El partit, que considerava les possibilitats polítiques del sufragi universal, i el sindicat, que es va decantar per la via reformista, amb la consideració de la vaga com un instrument de reivindicació però no revolucionari, excepció feta del període del canvi d'orientació del 1916. No obstant això, l'esperit societari s'hi va mantenir ferm en ambdues centrals durant temps.

Així doncs, a la Xàtiva de principis de segle, com a tants llocs del País Valencià, ens trobem també organitzacions constituïdes amb un sentit de classe, bé en forma sindical, aleshores anomenades *Sociedades de Resistencia*, bé en forma de partit polític. Bons exemples d'això són la secció local de la Unión Ferroviaria o la Federación Obrera, que, sense enquadrament orgànic, agrupava diverses societats obreres de la ciutat, com ara La Redentora, El Progreso del Obrero (Resistencia al Trabajo), La Luz (Arrieros), El Nivel (Albañiles), Germinal (Panaderos), Sociedad de Sombrereros o l'Agrupación Local del Partido Socialista Obrero.[36] Aquesta última, creada en 1887, la segona agrupación socialista en antiguitat a terres valencianes, va ésser durant bastant temps una organització minoritària. En octubre del 1913, en un pamflet adreçat «al cuerpo electoral», des de la pròpia Agrupación Socialista de Xàtiva es reconeixia el fet d'ésser un col·lectiu encara minoritari, en assenyalar allò de «nosotros todavía somos aquí pocos, necesitamos de cuantos sufren los rigores de esa desigualdad que impone el régimen de explotación en que vivimos».[37] Ja en 1888, la mateixa Agrupación Socialista havia estat qualificada per *El Clamor Setabense* com a microscòpica, dins un movi-

36. Arxiu Municipal de Xàtiva (AMX), lligall 2609. Escrit de l'alcalde de Xàtiva del 2 d'octubre del 1911 al governador civil de la província de València «relaciones nominales de las juntas directivas y de los socios de las distintas sociedades políticas y societarias que existen en esta ciudad», «Relación de las sociedades obreras que existen establecidas en esta ciudad» (17 abril 1916).

37. AMX, F. S, caixa 1, lligall 2609, pamflet «La Agrupación Socialista al cuerpo electoral», octubre del 1913.

ment obrer que, poc receptiu als corrents marxistes, com ja s'ha dit, donava suport polític als republicans.[38]

Al mateix moment, hi havia també, per una part, dues societats de socors mutus, La Humanitaria Sociedad de Obreros y de Socorros Mútuos (fundada en 1879) i El Círculo Obrero Setabense o Círculo de Instrucción y Protección del Obrero (creat en 1881), que tenien per objecte: els socors i protecció de la classe obrera, la seua instrucció i la promoció d'aspectes recreatius o d'oci. I, per l'altra, l'Asociación Católica de Obreros de Játiva o Círculo de Obreros Católicos Nuestra Señora de la Seo (constituït en 1884), que, com a manifestació de la resposta de l'Església catòlica als problemes del món del treball i d'oposició a la lluita de classes, tenia com a objectius: la defensa dels principis cristians i dels bons costums, el foment dels coneixements religiosos i morals, científics, literaris i artístics, la creació d'una caixa de socors mutus i proporcionar, en especial els diumenges i festius, «algunos ratos de honesta expansión».[39]

En el terreny agrícola existien dues iniciatives organitzades. Una amb més antiguitat, la Sociedad Agrícola La Protectora, fundada el 10 d'abril del 1887 dins el marc jurídic de la Llei d'associacions del mateix any, i una altra posterior, el Sindicato Agrícola de Nuestra Señora de la Seo, impulsat pel catolicisme local organitzat al voltant de l'esmentada Asociación Católica de Obreros de Játiva, el 4 d'agost del 1906 a l'empara de la Llei de sindicats agraris. A partir del 1906, vist que l'experiència demostrava que per la manera d'organització, molts cercles i associacions havien fracassat, des de l'Església catòlica es va impulsar la creació de sindicats. Les raons que s'hi adduïen eren: «carecer los católicos de organismos sociales», «hallarse nuestros enemigos perfectamente organizados», «las injusticias sociales» o «por el socialismo y el anarquismo».[40] En el programa social del catolicisme, la creació de sindicats, tant agrícoles com obrers, organitzats en federacions i confederacions (la Federación de Sindicatos Católicos de València, de base agrària, centrada fonamentalment en el xicotet i mitjà propietari es va crear en 1909, i la Confederación Nacional Católico Agraria —CONCA— va sorgir en 1916), tenien una finalitat econòmica i benèfica: «la defensa de los intereses materiales y morales de los pobres».[41]

38. Vegeu Isaïes Blesa Duet i R. Martínez Canet, «L'acció social de la Col·legiata de Xàtiva i les societats de resistència (1975-1924)», *Papers de la Costera* [Xàtiva, Associació d'Amics de la Costera], núm. 11 (2000), p. 92-111.

39. Arxiu del Cercle d'Obrers Catòlics de Xàtiva (ACOCX), *Reglamento de la Asociación Católica de Obreros de Játiva, bajo la protección de Nuestra Señora de la Seo*, Xàtiva, Imprenta y Librería de Blas Bellver, 1885.

40. A. Vicent, *Conferencias pronunciadas por el P. A. Vicent en el primer curso social inaugurado en Madrid el 2 de mayo de 1906*, Madrid, Tip. de la Revista de Archivos, 1907, p. 84.

41. Sobre el sindicalisme catòlic, vegeu Tuñón de Lara, *El movimiento obrero en la historia de España*,

Un objectiu que hauria d'ésser garantit per mitjans instructius i pel seu caràcter catòlic en tres graus: conducta honrada i cristiana, professió i acceptació dels principis catòlics socials i respecte sincer a la religió, la família i la propietat. Uns sindicats que, en teoria, no haurien d'adherir-se a cap partit polític, ni donar suport a cap moviment revolucionari ni a la violència, ni recórrer a la vaga, si no és que aquesta fóra «necesaria, justa, oportuna y legal» i que procurarien afavorir els treballadors mitjançant mesures diverses: secretariat popular, biblioteca popular, universitat professional, representació social, caixa de crèdit popular, cooperatives de consum i de producció, horts obrers, mutualitats per a malalts...[42]

Pel que fa a societats de caràcter polític, la dinàmica de la ciutat també era força interessant. Abans de la vaga general de setembre del 1911, convivien a Xàtiva: el Círculo Liberal-Monárquico (= Círculo Liberal-Conservador), amb seu a la plaça de Tetuan, 13; el Círculo Conservador; el Círculo Liberal Democrático, al carrer de Montcada, 2; el Círculo Legitimista (= Tradicionalista o Jaimista), a la plaça de Peris, 10; el Círculo de Unión Republicana, a la plaça del Cid, 6, i l'Agrupación del Partido Socialista Obrero, al carrer de Cebrián, 13. Aquestes dues últimes, com veurem més endavant, varen quedar dissoltes i els seus locals clausurats durant uns mesos per ordre de l'autoritat militar com a conseqüència de la suspensió de les garanties constitucionals en la vaga general del 1911, abans esmentada. Entre les societats de caràcter recreatiu, hem de citar, com a més destacades, el Círculo Setabense, el Círculo de Comercio i les societats musicals de La Primitiva i la Música Nueva.

Cadascun del tres blocs (oligarquia dominant, burgesies no oligàrquiques i proletariat), que, juntament amb l'Església i l'Exèrcit, protagonitzaren l'evolució i el conflicte del sistema sociopolític de la Restauració, varen tenir el seu paper a la Xàtiva del moment. En l'àmbit municipal, a la ciutat, es reproduïa la situació política general amb el control majoritari de conservadors i liberals, però amb una creixent oposició minoritària conformada pel republicanisme social, amb una considerable implantació als sectors obrers. Com a tot arreu, un dels principals instruments reguladors del sistema fou el caciquisme, mecanisme utilitzat de manera indiscriminada pels dos grans partits mitjançant el qual es fabricaven còmodes majories parlamentàries. Fins a principis del XX, els oligarques de l'arròs varen aconseguir convertir la ciutat i el seu districte en un espai controlat pels conservadors.

---

Madrid, Taurus, 1972, especialment les p. 413 i 496-498. Sobre el Projecte de llei de sindicats agrícoles, és interessant la informació que sota el títol «Sindicatos agrícolas» apareix a *El Obrero Seatabense*, núm. 2 (5 novembre 1904).

42. AMX, lligall 2609. Plamflet «Un programa social. Ventajas de los sindicatos agrícolas», convocatòria de la Delegación de Sindicatos per a una conferència a càrrec d'Eduardo Ibáñez Llopis.

Sols amb l'establiment del sufragi universal masculí i el canvi de postura política dels sectors afins al republicanisme, el lliurepensament i la maçoneria, malgrat la influència del caciquisme, les coses començaren a canviar i, a partir del 1902, el districte de Xàtiva fou de domini liberal en la majoria d'ocasions.

Com ja hem assenyalat amb anterioritat, als anys inicials del segle XX, el districte de Xàtiva, igual que els de la majoria de la província, encara no tenia el nombre d'escoles públiques d'ensenyament primari que la Llei Moyano disposava al seu articulat. Una situació que es reproduïa, també, a Xàtiva. Així, per exemple, en 1909, la ciutat comptava amb tan sols sis escoles públiques de primer ensenyament (una superior i dues elementals de xics, i una superior i dues elementals de xiques) i una de pàrvuls, quan, segons la norma legal, d'acord amb el nombre d'habitants, haurien d'haver-n'hi cinc més d'elementals de xics i cinc més d'elementals de xiques.

Unes escoles que eren situades en locals que no reunien, en tots els casos, les condicions de capacitat ni d'higiene «que fuera de desear» (per exemple, dels lavabos de les de la Casa de l'Ensenyança es deia que resultaven d'«una suciedad repugnante» i «perniciosos á la salud»). Uns establiments en els quals s'observaven «abusos» per part d'alguns mestres d'ambdós sexes respecte «á vacaciones, licencias y falta de cumplimiento de algunos de sus deberes». Uns llocs en els quals, amb freqüència, la labor «ardua y celosa» dels mestres «se estrella en la inconsecuencia de la asistencia a clase por parte de los niños». Uns col·legis en els quals, encara que en el seu conjunt l'estat de l'ensenyament era conceptuat per la Junta Local d'Instrucció Pública com a «notable y bueno y sobresaliente», en alguns casos, no s'adaptaven en el sistema d'ensenyament a «las modernas exigencias de la pedagogia» i deixaven «mucho que desear en el método adoptado para la enseñanza». Uns centres en els quals els inspectors d'educació, en les seues visites, constataven l'incompliment de l'obligació municipal «del abono de las cantidades que por alquileres y otros conceptos se adeudan á los señores profesores de esta localidad».[43] Una situació de l'escola pública que es reflecteix perfectament en les dades sobre analfabetisme, que són ben clares: en 1900 el 67,99 % dels homes i el 75,74 % de les dones, i en 1910, el 66,21 % i el 70,90 %, respectivament.[44]

A finals del XIX i durant les primeres dècades del XX, a més de la de les escoles públiques que acabem de mencionar, i la de les societats instructives i de socors

43. Vegeu AMX, *Libro de actas de la Junta Municipal de Primera Enseñanza*, llibre 1331, de 1901 a 1915. Actes de les sessions de 13 de juliol de 1904, 18 de setembre de 1905, 8 de setembre de 1808, 3 de desembre de 1913 i 19 d'octubre de 1914.

44. L. M. Lázaro Lorente, *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano...*, València, Universitat de València i Nau Llibres, 1992, p. 151-152.

de La Humanitaria i del Círculo de Instrucción y Protección de Obreros o la de la Sociedad de Obreros Albañiles per a impartir classes de dibuix atesa «la eficacia que constituye la geometría para su oficio»,[45] hi havia, també, l'oferta de diversos centres privats que en la seua majoria o eren d'orientació catòlica o estaven en mans d'ordes religiosos. Sobre això, haurem d'esmentar: Colegio Setabense —creat en setembre de 1888—, Casa Beneficencia o Colegio de la Inmaculada —en activitat des del 1889—, Colegio de Nuestra Señora de la Seo —en funcionament des d'abril del 1904—, Escuelas Católicas —amb autorització d'obertura des del 1902, però en marxa, amb caràcter particular des del 1886 i amb escola nocturna d'adults des de la segona part de la dècada del 1880—, Colegio Franco-Español —amb docència des del 1900—, Escuela de José M. Garí —autoritzada en 1904, però s'impartien classes des del 1900—, Escuela San José —establerta l'any 1879—, Escuela de D. José Vicente Romero —en exercici docent des del 1890—, Escuela de la Unión Republicana —oberta en 1898—, Escuela Nocturna —fundada en 1904—, Escuela Cervantes —amb activitat des del 1913—, Escuela del Españoleto —va començar les classes en 1908— o Escuela Laplace —en funcionament des del 1912. En aquest breu estudi, ens detindrem en l'anàlisi de les vinculades al moviment laicoracionalista: l'Escuela de la Unión Republicana i l'Escuela Laplace.

### **2.2.** *L'Escuela de la Unión Republicana*

Aquest centre docent dedicat a l'ensenyament de xiquets d'entre quatre i catorze anys l'hem de contextualitzar dins el conjunt d'experiències educatives de caràcter laicorepublicà promogudes des de finals del XIX i principis del XX, bé per la maçoneria i el lliurepensament, bé pel republicanisme blasquista, que perseguien la secularització de l'ensenyament mitjançant la constitució d'una alternativa tant a l'escola pública oficial com a la de caire catòlic. Va ésser creada en 1898 per la Juventud Republicana als locals de la Sociedad Unión Republicana, seu del partit dels republicans blasquistes, i amb el suport d'aquesta última, que tenia la seu social, aleshores, a la plaça del Cid, número 6 (on ara hi ha l'actual Arxiu Municipal, a la plaça de la Trinitat). A la planta baixa, s'hi trobava el local per a l'esbargiment dels socis de la Unión i, a la primera, les dependències escolars següents: l'antesala, el saló rebedor i el saló de classes amb unes dimensions de 13 × 9,80 metres i tres balcons, que donaven a la plaça. Segons l'informe per a la inscripció i legalització de l'escola, emès en setembre de 1904 pels membres de la Junta Local de Primer Ensenyament, Vicente Blasco, metge, i Luis

45. «Notas pedagógicas. Los albañiles», *El Progreso*, núm. 2 (19 juliol 1913).

Gordó, mestre d'obres, les condicions higièniques i pedagògiques eren qualificades d'«excelentes».[46]

Per l'expedient administratiu d'inscripció legal del centre educatiu, sabem que l'1 de setembre de 1904, aprofitant la necessitat d'acomplir amb els preceptes normatius d'autorització per la continuïtat de l'escola, derivats de l'aplicació del Reial decret, d'1 de juliol de 1902, i de l'article 2n de la Reial ordre, de 22 de setembre del mateix any, la Junta Municipal del partit Unión Republicana a Xàtiva va aprovar un Reglament que concretava sobre el paper els plantejaments de renovació tant materials com organitzatius i metodològics que s'havien aplicat al centre educatiu des de l'any anterior, 1903, sota la direcció d'Ángel de Gregorio S'pino, de vint-i-cinc anys, llicenciat en filosofia i lletres i natural d'Andújar. Moment a partir del qual, el centre educatiu va passar a denominar-se *Escuela Laica El Progreso*.

Aquesta renovació, el plantejament metodològic que s'hi exposava, «educación integral», o la consideració i objectius del centre com a «obra patria» per a la «difusión de las ciencias positivas y de las nuevas aspiraciones»,[47] ens mostren, en el cas d'aquesta institució escolar laicorepublicana de Xàtiva, el mateix que va ocórrer a la resta del País Valencià des de l'inici del segle fins al 1914, la progressiva aproximació de l'escola laica sostinguda pels republicans al model racionalista. Un apropament a postures educatives més radicals que, com ja s'ha dit, va formar part de l'estratègia de lluita política del republicanisme en la perspectiva d'aconseguir ampliar la seua base electoral entre les classes obreres.[48]

Segons el nou reglament, el centre educatiu, fundat per la Juventud Republicana amb el suport de la Unión Republicana de Xàtiva, hauria d'ésser, per sempre, propietat dels seus fundadors i administrat per mitjà d'una junta nomenada a l'efecte, que es regiria per un reglament específic. La direcció tècnica va quedar assignada al professor Ángel de Gregorio S'pino a qui, a més a més, se li conferien atribucions sobre la «higiene del local y demás requisitos que se hubieren de cumplimentar con motivo de la inscripción de esta escuela en el Registro Oficial del Reino».[49]

46. AMX, *Libro de actas de la Junta Municipal de Primera Enseñanza*, llibre 1331, de 1901 a 1915. Acta de la sessió extraordinària del dia 20 de setembre de 1904, núm. 34, de la Junta Local de Primer Ensenyament.

47. Arxiu de la Universitat de València (AUV), E. M., lligall 138-213. Escuela Laica El Progreso, «Reglamento por el que se ha de regir la misma», article 2n del capítol 1r i disposicions finals.

48. Vegeu L. M. Lázaro Lorente, *Las escuelas racionalistas...*, València, Universitat de València i Nau Llibres, 1992, especialment les p. 35-47 i 145-152.

49. AUV, E. M., lligall 138-213, *Escuela Laica El Progreso*, «Reglamento por el que se ha de regir la misma», disposicions finals.

L'edat d'escolarització de l'alumnat comprenia el període entre els cinc i els catorze anys, ambdós inclosos. El nombre total no hauria d'excedir mai del centenar, que s'organitzarien en tres seccions. A la primera, hi quedaven adscrits els de la classe superior; a la segona, els de l'elemental, i a la tercera, els de la de pàrvuls. A més a més, cadascuna es subdividiria en les seccions que el professorat estimara pertinent d'acord amb la matrícula que hi haguera en aquell moment. La superior i l'elemental restaven al càrrec del professor director tècnic de l'escola, amb una retribució mensual de cent cinquanta pessetes, i la de pàrvuls, sota la responsabilitat d'un auxiliar, que en cobrava mensualment setanta-cinc.

Per a la neteja del centre educatiu hi havia una persona que, «convenientemente retribuida y provisionada de los enseres y efectos necesarios para la limpieza», quedava específicament encarregada d'agranar i llevar la pols diàriament, controlar l'aigua del dipòsit, mantenir molt nets els gots que utilitzaven els alumnes per a beure... Al professorat se li encomanava que la persona responsable de la neteja complira «fielmente su cometido» i que l'alumnat adquirira el costum de «presentarse en sus clases convenientemente aseados». Els utensilis, mobiliari, material científic i didàctic... constaven en un inventari duplicat en poder de la Junta Administrativa de l'escola i del director.[50] La compra dels efectes i utensilis de neteja, el manteniment i les reparacions del mobiliari (taules, cadires, armaris, bancs...) i del material didàctic i científic (mapes, cartells, quadres d'idees democràtiques, d'horaris, d'assignatures, de pesos i mesures...) eren sempre pel compte de l'administració de l'escola i a càrrec seu, i en cap cas se li podia exigir a un pare d'alumne «el pago o reparo de lo que éste rompiera en la escuela».[51]

El calendari del curs escolar comprenia des de l'1 de setembre al 30 de juny, tots els dies de la setmana, excepció feta dels diumenges, el primer dia de cada any, l'onzè de febrer i el primer de maig, i en horaris de 8 a 11 del matí i de 2 a 5 de la vesprada, entre l'1 de setembre i el 30 d'abril, i de 8 a 11 del matí i de 3 a 6 de la vesprada, des de l'1 de maig fins a l'acabament del curs. Una vegada finalitzat aquest, el mes de juliol, tenien lloc els exàmens finals i un acte públic de distribució de premis als alumnes més reeixits, bé per la bona conducta i constant aplicació durant el curs, bé pel resultat de les proves finals. Tot seguit començaven les vacances d'agost.

Al llarg de les trenta-sis hores setmanals de classe, per al còmput horari de les matèries que componien el currículum es plantejava la proposta següent: escrip-

50. AUV, E. M., lligall 138-213, *Escuela Laica El Progreso*, «Relación del material científico y demás enseres que tiene la misma».

51. AUV, E. M. lligall 138-213, *Escuela Laica El Progreso*, «Reglamento por el que se ha de regir la misma», articles 16è, 17è i 18è, capítol 4t.

tura, lectura i aritmètica amb sis hores setmanals; gramàtica amb tres; geometria, història, geografia, física, urbanitat i cortesia, arts i oficis, indústria i comerç i higiene i economia amb una i mitja. A més, constaven tres hores setmanals per a: entrades, eixides, control de faltes d'assistència, revisió personal... Però, realment, si mirem la distribució setmanal de les assignatures de dilluns a dissabte, en horari de matí i vesprada, podem veure que s'hi introduïren alguns canvis en el nombre d'hores de determinades matèries amb la finalitat de poder dedicar l'última hora de la vesprada dels dissabtes a *conferencias* sobres drets i deures, arts, indústries... A més, s'hi incloïa, en la vesprada de dijous, una quarta hora de classe dedicada a la gimnàstica. En resum, l'horari setmanal quedava de la manera següent:

TAULA 1
HORARI SETMANAL

| | *Dilluns* | *Dimarts* | *Dimecres* | *Dijous* | *Divendres* | *Dissabte* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | *Matí* | | | |
| 1a | Aritmètica | Aritmètica | Aritmètica | Aritmètica | Aritmètica | Aritmètica |
| 2a | Gramàtica | Geografia | Gramàtica | Història | Gramàtica | Geografia |
| 3a | Física | Història | Geometria | Urb./Cort. | Arts i Oficis | Indús./Comerç |
| | | | *Vesprada* | | | |
| 1a | Escriptura | Escriptura | Escriptura | Escriptura | Escriptura | Escriptura |
| 2a | Urb./Cort. | Arts i Ofic. | Física | Geografia | Geometria | Hig./Econ. |
| 3a | Lectura | Lectura | Lectura | Lectura | Lectura | Conferències |
| 4a | – | – | Gimnàstica | – | – | – |

Entre les obligacions de l'alumnat, destacarem que hauria de: cursar «todas las asignaturas del método adoptado, en el transcurso de 3 años»,[52] obeir els mestres com els seus pares, complir els càstigs que li foren imposats, mantenir l'endreçament adient i la conseqüent atenció a les explicacions, no eixir de l'escola sense permís, justificar les faltes d'assistència (dotze faltes consecutives o trenta d'alternades sense justificació implicaven la baixa d'ofici en l'escola) o saludar el professorat amb respecte tant a l'entrada com a l'eixida de les classes.

52. AUV, E. M., lligall 138-213, *Escuela Laica El Progreso*, article 8è, capítol 2n.

Sobre els drets, cal esmentar que l'alumne que hagués patit un càstig no assenyalat al reglament o qualsevol abús per part dels docents podia queixar-se als inspectors d'educació durant la visita d'aquestos al centre docent. A més, tots aquells alumnes que foren donats d'alta en arts i oficis continuarien inscrits al llibre matrícula fins als setze anys, període al llarg del qual tindrien dret que tots els mesos, de manera gratuïta, se'ls explicaren les lliçons que hagueren oblidat. Acomplida aquesta edat podrien seguir exercint aquest dret en les classes nocturnes del centre educatiu.

A l'Escuela Laica El Progreso quedava «terminantemente prohibido pegar a los alumnos» i els càstigs es concretaven en les possibilitats següents: *a*) dues amonestacions consecutives, *b*) dues vegades «castigados de pié», *c*) «retenidos una hora», *d*) «(o dos) en la escuela» després de finalitzar les classes, *e*) «retenidos de sol a sol» amb avís als pares de família perquè atengueren «la alimentación» de l'alumne, *f*) separació dels companys en «un banco designado al efecto» o, finalment, *g*) l'expulsió, però cap alumne ho podria ésser sense «haber sufrido antes los citados castigos por su orden aumentativo».[53]

La creació i el desenvolupament de centres educatius d'aquest tipus, que en el fons representaven un model sociopolític alternatiu i contraposat al del conservadorisme d'orientació catòlica, varen suscitar un fort enfrontament ideològic amb les postures de la jerarquia eclesiàstica. El plantejament general d'oposició de les mentalitats clericals conservadores davant les iniciatives educatives de caire laic, integral o racionalista ens el trobem també a la Xàtiva de finals del segle XIX i principis del XX. La posició de la jerarquia catòlica xativenca, defensora de les escoles catòliques i contrària a les experiències docents com les de l'Escuela Laica El Progreso, es va reflectir perfectament a les pàgines d'*El Obrero Setabense* (1894), òrgan d'expressió del Círculo de Obreros Católicos de Xàtiva, que, sobre això, va mantenir un constant debat amb *El Progreso* (1894), setmanari d'orientació republicana, al qual qualificava d'«el insensato y feo papelucho de la *manu republicano-ácrata*».[54]

A títol d'exemple citarem que, des del setmanari d'orientació catòlica, amb ocasió de la renovació, en agost del 1904, del pla d'estudis del centre educatiu de la plaça del Cid, es deia que era un establiment docent que no tenia «padre ni genealogia, como Melquisedech», on, perquè no hi faltara «la igualdad republicano-socialista», eren òrfenes les arts, la ciència, els llibres, els mestres, la instrucció, l'educació i els alumnes. Una escola laica qualificada com a Casa de Huérfanos perquè es considerava que sense Déu no hi havia «orden en el amor», ni «virtud», ni «amor» i que, per tant, en «las Escuelas sin Dios» tampoc no hi havia ni «sólida

53. AUV, E. M., lligall 138-213, *Escuela Laica El Progreso*, article 15è, capítol 3r.

54. «PAPELUCHO = CERO», *El Obrero Setabense*, núm. 1 (20 agost 1904).

virtud», ni «verdadera educación», i els alumnes que hi assistiren eren «huérfanos en orden a la educación».[55]

Amb posterioritat, des del mateix mitjà, s'arribaria més lluny amb afirmacions com que l'escola laica «no solamente hace apóstatas, por oposición a las leyes de la Iglesia», sinó que feia «ciudadanos díscolos», perquè el seu objectiu principal era «desarrollar en el corazón de la juventud el amor al libertinaje y a la rebeldia».[56] En conseqüència, aquest tipus d'escola era qualificada pel setmanari catòlic com «la escuela del crimen», que «excluye a la religión y prescinde de Dios».[57] Una línia argumental que explica que l'ensenyança impartida a les escoles catòliques, com ara les del Círculo de Obreros Católicos, les de Nuestra Señora de la Seo o les de La Inmaculada de Xàtiva, rebera al mateix *El Obrero Setabense* els adjectius de «completa é integral» i la de «las escuelas laico-ateas», com la d'*El Progreso*, els de «incompleta, mutilada, monstruosa y absurda».[58]

Amb Canalejas en el Govern des del 9 de febrer del 1910, després de la caiguda de Moret, en l'àmbit estatal, s'hi va fer evident una voluntat reformista que, fins al seu assassinat, el 12 de novembre del 1912, es va concretar en una àmplia labor legislativa del Govern: aprovació del servei militar obligatori i d'un important paquet de lleis socials de clar sentit intervencionista per part de l'Estat, liberalització de l'ensenyament i reformes fiscals parcials. Però no s'hi va abordar la qüestió del caciquisme i, amb el pas del temps i l'enfortiment del seu partit, Canalejas va abandonar la política d'aproximació a les forces progressistes i no dinàstiques, deixant de banda tot allò que implicava a l'inici el seu: «Yo solicito el concurso de los republicanos, de los socialistas y de los demócratas españoles».[59] En aquest context, aprovada, el 23 de desembre del 1910, la Llei sobre associacions religioses (més coneguda com la Llei del candau) amb una afirmació de la independència de l'Estat davant altres poders, impulsada una certa liberalització de l'ensenyament, a Xàtiva, fent-se ressò de convocatòries d'àmbit estatal, tingueren lloc diversos actes públics en pro del que significava el moviment escolar laicoracionalista i en contra.

Així, per exemple, el 28 de febrer de 1910, en ple període de conjunció republicanosocialista (que va quedar establerta el 7 de novembre del 1909), al Teatro Círculo Obrero es va fer un míting, al qual va assistir el diputat Azati, «con el fin de propagar la conjunción de dichos partidos y pedir a los poderes constitucionales la apertura de las escuelas laicas, la neutralización de la enseñanza oficial, ser-

55. «Casa de Huérfanos en Játiva», *El Obrero Setabense*, núm. 1 (20 agost 1904).

56. «El ideal de la escuela laica», *El Obrero Setabense*, núm. 2 (17 setembre 1904).

57. «La escuela del crimen», *El Obrero Setabense*, núm. 2 (4 març 1905) i núm. 2 (7 gener 1905).

58. «Cosas de Játiva», *El Obrero Setabense*, núm. 1 (17 novembre 1904).

59. Vegeu Julio Aróstegui Sánchez, «La España de los revisionismos», a *Historia de España*, Madrid, Historia 16, 1986.

vicio militar obligatorio y derogación de la Ley de Jurisdicciones [aprovada en març del 1906 i per la qual se sometien al fur militar els judicis de delictes contra la pàtria i l'exèrcit]».[60]

Aprofitant la convocatòria de mobilització estatal del conservadorisme clericalista enfront del moviment escolar laicoracionalista amb el lema: «No queremos escuelas laicas», la resposta del catolicisme xativenc a la manifestació republicanosocialista de febrer no es va fer esperar. Una de les accions de les mentalitats clericals conservadores xativenques que millor demostra les seues actituds ideològiques de rebuig enfront de les escoles laiques, perquè, en el fons, representaven un model sociopolític alternatiu al vigent sorgit de la Restauració, va ésser la celebració, el 20 de març de 1910 (Diumenge de Rams), al recinte «del Calvario del Oeste (vulgo de Capuchinos)», d'un «mitin católico», de caràcter intercomarcal, sota la referència: «Tampoco nosotros queremos escuelas laicas» i amb la participació d'«oradores tan elocuentes como sabios».

L'acte va ésser preparat per una Junta Organizadora formada per: José Gironés, president de la Juventud Católica; Gregorio Martínez, president del Círculo Tradicionalista; Landelino Acevo, director del Colegio Setabense; Ramón Sanz, president del Círculo de Obreros Católicos; Ricardo Albert, president del Sindicato Agrícola de Nuestra Señora de la Seo; Manuel Sánchez, registrador de la Propietat; Vicente Barona Cherp, notari; Salustiano F. Checa, metge; Luis Vidal, metge; José Blasco Piñana, advocat; Miguel Ibáñez, metge; Emilio Climent, advocat; Ricardo Font Gual, propietari; Rafael Reig, comerciant; José Garí Fabregat, president de les Conferencias de San Vicente de Paúl; José Blasco Richart, president de la Congregación de San Luis Gonzaga; director d'*El Obrero Setabense*.

Segons les instruccions que s'adjuntaven al manifest de convocatòria, fins a les dues de la vesprada del mateix 20 de març, es podrien remetre o presentar davant la Junta Organizadora adhesions individuals o col·lectives. Per la qual cosa es demanava que «todos los señores sacerdotes, la comunidades religiosas y los católicos en general, círculos católicos, católico-políticos, sociales y económicos y asociaciones religiosas» dirigiren les seues manifestacions de suport a l'Academia de la Juventud Católica Setabense, secció del Círculo de Obreros Católicos de Xàtiva, creada el mes d'abril del 1905, ja que el seu president va exercir de «secretario general de la Junta Organizadora». L'accés al local del míting es realitzaria per «rigurosa presentación de las entradas personales y gratuitas» prèviament facilitades per l'organització. Amb aquesta finalitat els capellans de les distintes parròquies i els presidents dels distints centres i corporacions participants haurien de sol·lici-

60. AMX, lligall 2609, escrit dels partits socialista i republicà adreçat a l'alcalde constitucional de Xàtiva, el 27 de febrer del 1910.

tar, amb antelació suficient, el nombre d'entrades necessàries. Els assistents a l'acte haurien de trobar-se al recinte abans de les tres, «absteniéndose de dar a la entrada, salida o durante la celebración del acto, gritos y aclamaciones que, desnaturalizando la índole de la asamblea, den pie a los adversarios para quitarle importancia o trascendencia».

Seguint les orientacions generals, el no del catolicisme de Xàtiva al moviment escolar alternatiu que representaven les escoles de caràcter laicoracionalista («no las queremos», deien al full de convocatòria) partia de la ferma convicció de tots els catòlics de què «el incendio de Barcelona» (les conseqüències sociopolítiques de l'anomenada *Setmana Tràgica*) no havia estat extingit encara, que era viu, però «oculto» i que «la tea incendiaria» brillava amb «fulgor siniestro, en el fondo de las escuelas laicas».

Segons es deia al manifest de convocatòria, en el cas xativenc, «el grito noble y espontáneo» que escapava «de todos los pechos españoles»: «No queremos escuelas laicas», quedava concretat amb el «Tampoco nosotros queremos escuelas laicas», i es fonamentava en idees com: el sentiment religiós, «pues que asestan (las escuelas laicas) sus tiros contra Dios»; l'esperit nacional, «pues que pretenden destruir la Patria»; l'amor «a nuestros hogares que tratan de incendiar»; l'amor «a nuestros niños que quieren corromper»; l'amor «a nuestros pobres y enfermos cuyos asilos y hospitales han jurado destruir» o l'obligació, en consciència, «de conservar el órden social amenazado».

A partir d'aquestos arguments, la crida va ésser: «A defendernos pues; a todos nos incumbe». Una convocatòria adreçada a les autoritats, als pares, als rics, als pobres, a les dones... Les autoritats eren instades a intervindre perquè les amenaçava «la anarquia»; els pares perquè els volien furtar l'afecte dels fills; els rics perquè «sin provecho de nadie, tienden a destruir vuestra propiedad»; els pobres perquè «batidas las trincheras de la caridad, os arrancarán el patrimonio de la fé»; les dones perquè no es deixaren «despojar vuestra cristiana dignidad, que el nuevo paganismo será para vosotras mil veces más feroz».[61]

Seguint, també, els criteris generals de les seues direccions polítiques, la contestació de les forces progressistes de Xàtiva enfront de la mobilització catòlica es va produir uns mesos després amb l'organització d'un míting i d'una manifestació anticlerical el 3 de juliol del 1910 on van concórrer uns quatre mil assistents «con el mayor orden y sin incidente alguno», segons l'informe remès per l'alcalde de Xàtiva al governador civil de València.[62] Però, ja abans, en la celebració de

61. AMX, lligall 2609, «Mitin católico en Játiva».

62. AMX, lligall 2609, «Mitin católico en Játiva», escrit de l'alcalde de Xàtiva, el 3 de juliol del 1910, en què informa el governador civil de la celebració d'un «mitin y manifestación anticlerical».

l'1 de maig del 1910, durant el desenvolupament del tradicional míting organitzat, en aquesta ocasió, al Teatro Círculo Obrero, es reclamava, entre altres qüestions: jornada màxima legal de vuit hores, realització d'obres en la ciutat a càrrec de l'Estat amb la finalitat de facilitar treball per a la classe obrera, pau amb tots els pobles..., «Libertad de los presos que quedan en las cárceles españolas, por consecuencia de los sucesos de julio.»[63] Una proposta que, entre altres («leyes que beneficien a la clase obrera»), es va repetir en la mateixa celebració de l'any següent, 1911, amb demandes com: «la revisión de los procesos de Francisco Ferrer y demás fusilados en Montjuic por los sucesos de julio de 1909».[64]

D'acord amb la dinàmica de manifestar, en l'àmbit local o comarcal, el suport o el rebuig a les iniciatives que amb caràcter general organitzaven els partidaris bé del catolicisme bé del progressisme, el 2 d'octubre del 1910, els catòlics de l'arxiprestat de Xàtiva, a la vista d'«el grandioso movimiento de protesta» iniciat a tot Espanya per a defendre els «imprescriptibles derechos y sacrosantos intereses» de la religió catòlica i reprovar el Govern per la iniciativa de la Llei del candau, varen organitzar al Calvari de la Llosa de Ranes «un grandioso *aplech*» amb missa de campanya, discursos d'oradors eclesiàstics i seglars. Al voltant d'aquest acte, centrat, com hem dit, en el rebuig a l'aprovació d'una futura llei sobre associacions religioses (Llei del candau), es criticava en el fullet de convocatòria el suport governamental a la neutralització de l'ensenyament oficial amb afirmacions com que des del poder es considerava «necesario tornar laica, o en otros términos, paganizar la escuela con la enseñanza neutra, hipócritamente impía».[65] Segons la informació remesa per l'alcalde al governador civil a tal manifestació catòlica «exclusivamente para protestar ley candado y disposiciones Gobierno en cuestión clerical», hi varen assistir unes dues mil persones «mayoria mugeres y niños siendo mas de la mitad de Llosa y el resto pueblos inmediatos» i «muchos eclesiásticos», i no hi van participar ni «alcaldes ni ayuntamientos».[66]

Per la seua part, el «Comité de Conjunción republicano-socialista» de Xàtiva, «próxima la reapertura de las Cortes y secundando el movimiento general dispuesto por los organismos superiores de los partidos republicano y socialista», va convocar una manifestació pública per a la vesprada del diumenge 7 de maig del 1911 (a partir de les 17 hores) amb l'objectiu d'enfortir l'autoritat dels seus

63. AMX, lligall 2609, «Mitin católico en Játiva», fullet de convocatòria de l'1 de maig del 1910.

64. AMX, lligall 2609, «Mitin católico en Játiva», sol·licitud d'autorització per a la celebració de l'1 de maig del 1911 presentada davant l'alcalde constitucional de Xàtiva.

65. AMX, lligall 2609, «Mitin católico en Játiva», fullet de convocatòria per al 2 d'octubre del 1910, «A los católicos del arciprestazgo de Játiva» sota el lema «Por la religión y la patria».

66. AMX, lligall 2609, «Mitin católico en Játiva», escrit del 2 d'octubre del 1910 adreçat per l'alcalde de Xàtiva al governador civil de València.

representants a les Corts amb vista a la campanya que anaven a encetar per tal d'aconseguir l'aprovació dels projectes de «servicio militar obligatorio, abolición del impuesto de consumos, revisión del proceso Ferrer» i d'altres que pensaven expressar en les conclusions que s'havien d'entregar al final de la manifestació a l'alcalde per tal que li foren «remitidas al jefe del Gobierno».[67] A la manifestació anunciada per republicans i socialistes, que va finalitzar a les setze hores, varen participar mil «concurrentes» i es va realitzar «con el mayor orden y sin incidente alguno».[68]

En paral·lel a tots aquestos esdeveniments, l'escola laica del Círculo de Unión Republicana va anar evolucionant cap als postulats escolars racionalistes. Així, quan en setembre de 1909, l'Ajuntament de Xàtiva li va remetre al governador civil de València els antecedents relatius a les escoles privades existents a la ciutat, d'acord amb la petició d'aquest últim perquè se li traslladara «relación comprensiva de las escuelas no oficiales», i s'hi especificara: data de l'inici del funcionament, institució o persona responsable, professorat, «ideas políticas» d'aquest, «tendencia de la enseñanza» i sexe i nombre aproximat d'alumnes, l'escola laica dels republicans ja havia deixat d'anomenar-se *El Progreso*.

Segons la informació municipal que s'hi va facilitar, des de gener de 1907, el centre havia passat a anomenar-se *Escuela Moderna del Círculo de Unión Republicana*, sota la direcció tècnica del mestre José Vicente Romero Cardona, les idees polítiques dels titulars, lògicament, eren republicanes, la tendència de l'ensenyament era laica i escolaritzava un total de quaranta alumnes d'edats compreses entre quatre i catorze anys.[69] Aquesta nova denominació ens suggereix l'evolució progressiva de l'escola laica de Xàtiva sostinguda pel republicanisme, cap al model racionalista de l'Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia amb l'objectiu d'estratègia politicosocial ja apuntat amb anterioritat.

Les actituds d'enfrontament ideològic, que es reflecteixen ben bé en les exemplificacions esmentades amb anterioritat per al cas de Xàtiva, l'oposició del conservadorisme clerical a l'emergència de qualsevol alternativa escolar que qüestionara el model sociopolític sorgit de la Restauració, comportaren una forta repressió de l'aparell estatal enfront de les propostes de les escoles laiques i racionalistes, fet que impedí tant la seua consolidació i progrés com la renovació escolar. Bon exemple d'aquesta situació el trobem en els tancaments generalitzats de cen-

67. AMX, lligall 2609, «Mitin católico en Játiva», fullet del 6 de maig del 1911 d'«El Comité de Conjunción», en què convoca «A los republicanos y socialistas de Játiva» a una «Manifestación» per al dia 7 de maig del 1911.

68. AMX, lligall 2609, «Mitin católico en Játiva», informe del 7 de maig del 1911 de l'alcalde de Xàtiva adreçat al governador civil de la província de València.

69. AMX, lligall 635, «Antecedentes relativos a las escuelas privadas que existen en esta población».

tres escolars laics i racionalistes produïts en 1909 arran de la Setmana Tràgica de Barcelona.[70]

En el cas que ens ocupa, com a conseqüència dels fets ocorreguts durant la vaga general de setembre del 1911, que varen comportar la promulgació del Reial decret, de 18 de setembre del 1911, de suspensió de les garanties constitucionals, i el Ban del capità general de la regió, general Echagüe, de la mateixa data, en què declarava l'estat de guerra,[71] quedaren clausurades nombroses societats i escoles en la província de València. A Xàtiva, segons *El Pueblo*, ho foren, La Socialista i l'Escuela Laica del Círculo de Unión Republicana[72] (que com ja hem vist utilitzava, des de 1907, la denominació d'*Escuela Moderna del Círculo...*). És a dir, les agrupacions locals del Partido Socialista Obrero i de la Unión Republicana, així com l'escola laica creada pels republicans de Xàtiva a finals del XIX.

La clausura d'ambdues organitzacions va implicar l'ocupació dels seus locals per part de forces de la Comandància Militar de Xàtiva, que s'hi incautaren de documents diversos (llibres d'actes i de socis, reglaments de funcionament, llibres, segells...), que, temps després, li varen ésser entregats a l'autoritat municipal. A més, mitjançant ofici del 18 d'octubre del 1911, li va ser comunicat a l'alcalde de la ciutat l'acord de l'autoritat militar, del 15 del mateix mes, de «disolución» de l'Escuela Moderna del Círculo de Unión Republicana.[73] Dies després, el 26 d'octubre, seguint les instruccions rebudes, el responsable municipal posava en coneixement del governador civil de València que tot el que s'havia disposat sobre el tancament de l'escola li havia estat notificat a D. David Arroyo, persona que, per a les autoritats, era el director de l'esmentada escola en aquell moment, i que va signar el vistiplau i els va manifestar, segons es deia a l'informe de la primera autoritat municipal: «que nunca ejerció el cargo de director de la mencionada escuela; resultando además que hace tiempo que dicho centro de enseñanza no funcionaba».[74]

Restablert l'ordre constitucional el 17 de gener del 1912, tant la societat dels republicans com la dels socialistes reanudaren les seues funcions. En primer lloc,

70. Vegeu L. M. LÁZARO LORENTE, *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano...*, València, Universitat de València i Nau Llibres, 1992, p. 22-25; L. M. LÁZARO LORENTE, *La Escuela Moderna de Valencia...*, València, Universitat de València i Nau Llibres, 1992, p. 267-313.

71. Per al cas concret de Xàtiva, vegeu I. BLESA DUET i R. MARTÍNEZ CANET, «L'acció social de la Col·legiata...», *Papers de la Costera* [Xàtiva, Associació d'Amics de la Costera], núm. 11 (2000), p. 108.

72. Hemeroteca Municipal de València (HMV), «Sociedades y escuelas clausuradas», *El Pueblo*, núm. 1 (21 octubre 1991).

73. AMX, lligall 2609, ofici del 18 d'octubre de 1911, que conté el del capità general de la regió, del 15 del mateix mes i any.

74. AMX, lligall 2609, ofici de l'alcalde de Xàtiva, del 26 d'octubre del 1911, dirigit al governador civil de València.

el Círculo de Unión Republicana, a sol·licitud de Lino Casesnoves, mitjançant providència del 3 de febrer del 1912 del governador civil de València, i, unes setmanes després, l'Agrupació Socialista, a petició de José Albert Gil, per resolució del 18 de març del 1912 del mateix governador civil. Però la clausura de l'escola laicomoderna dels republicans va significar la seua desaparició. No obstant això, amb referència a la informació que l'alcalde de la ciutat va transmetre al governador civil («hace tiempo que dicho centro de enseñanza no funcionaba») hem d'entendre que no hauria de ser del tot certa, ja que, com veurem tot seguit, els locals del Círculo de Unión Republicana de Xàtiva varen acollir, la vesprada del 25 de març del 1911, una conferència de l'«incansable e ilustrado propagandista» José Casasola, director de l'Escola Racionalista de València, sobre el tema «La enseñanza racionalista».[75]

Però Casasola no fou l'únic activista del racionalisme que va visitar Xàtiva en aquest període. Al mitíng que va tenir lloc el 18 de maig del 1912 al Teatro Círculo Obrero, organitzat pel Comité Propresos, entre d'altres, hi va participar Adelfa Blasco, professora de l'escola racionalista d'Elx. Tots aquestos aspectes ens confirmen l'aproximació del republicanisme xativenc al model escolar racionalista que es concretaria més endavant amb la creació a la ciutat de l'Escuela Laplace.

### **2.3.** *Escuela Laplace*

La sol·licitud de creació formal d'aquesta escola d'orientació racionalista, a l'estil de l'Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, al carrer de Sant Agustí de Xàtiva, va ser formulada per José Casasola Salmerón en començar el curs escolar 1912-1913. Però, com veurem tot seguit, la seua materialització va ser possible gràcies a la implicació i al suport d'un sector de la població xativenca ideològicament progressista i políticament republicà i anticlericalista.

L'inici de les classes es va produir el 4 de novembre del 1912. El 10 del mateix mes i any, Casasola, que, amb anterioritat, havia estat mestre d'un centre racionalista a Poble Nou, col·laborador directe de Ferrer i Guàrdia, director de l'Escuela Moderna de Barcelona, fundador i director de l'Escuela Laplace, també a Barcelona i, finalment, director de l'Escuela Moderna de València,[76] va sol·licitar de l'Ajuntament de Xàtiva «la inspección del local» on havia instal·lat l'Escuela Laplace perquè es consignara «su conformidad con lo prevenido en las ordenanzas mu-

75. AMX, lligall 2609, pamflet anunciador de la conferència de José Casasola al Círculo de Unión Republicana.

76. AGA-MEC, lligall 7642, exp. 77, expedient personal de José Casasola Salmerón.

nicipales» i se li lliurara el certificat corresponent, que hauria d'anar unit a l'expedient de legalització tramitat davant el rector del districte universitari de València, d'acord amb el que ordenava el Reial decret, d'1 de juliol, i la Reial ordre, d'1 de setembre de 1902.[77]

Encara que per al dia 13 del mateix mes es va convocar la Junta Local de Primera Enseñanza amb la finalitat de «dar cuenta de la instancia presentada por D. José Casasola Salmerón», el procés administratiu va quedar paralitzat fins que, passat un temps, la inspecció provincial de primer ensenyament va requerir de les autoritats municipals, mitjançant circular de juny del 1913, la documentació relativa a diverses escoles no oficials de Xàtiva que ja funcionaven però sense la deguda autorització. Aquestes eren l'Escuela Cervantes, dirigida per Enrique Diego Martínez; l'Escuela del Españoleto, dirigida per Cipriano Cardona Úbeda, i l'Escuela Laplace, dirigida per José Casasola. En la resposta a l'enquesta que l'Ajuntament va remetre a cada centre privat sobre els antecedents d'aquestos, Casasola, a l'apartat *Carácter religioso* va qualificar la seua escola de «neutra». Sobre aquesta qüestió, la resta d'escoles privades de Xàtiva varen manifestar, en uns casos, «la del Estado» (Escuela Cervantes o Colegio Setabense) i, en uns altres, «la religión católica» (Escuela del Españoleto) o «religión católica, apostólica y romana» (Escuelas Católicas, dependents del Círculo de Obreros Católicos; Colegio de Nuestra Señora de la Seo, dirigit per les religioses dominiques, i Colegio de la Inmaculada Concepción de las Hijas de la Caridad).

A la sessió de la Junta Local esmentada, celebrada el 2 de juliol del 1913, es va acordar designar Francisco Blasco-Soto, inspector de sanitat, i el mestre municipal d'obres perquè feren una visita d'inspecció a les escoles que no disposaven de l'autorització pertinent amb la finalitat de poder informar sobre les seves condicions higièniques i pedagògiques.[78] Segons el dictamen dels comissionats, d'1 d'agost del 1913, el centre de Casasola, igual que els altres dos, reunia totes les condicions higièniques necessàries i escolaritzava durant aquest primer any entre quaranta i quaranta-sis alumnes.[79] Aconseguida la documentació municipal en sentit favorable, amb data del 14 d'octubre del 1913, Casasola va sol·licitar del rector del Districte Universitari de València l'autorització de funcionament per a l'Escuela Laplace de Xàtiva.[80]

77. AMX, lligall 635, sol·licitud presentada per José Casasola Salmerón el 10 de novembre de 1912.

78. AMX, *Libro de actas de la Junta Municipal de Primera Enseñanza*, llibre 1331, de 1911 a 1915, sessió del 2 de juliol del 1913.

79. AMX, lligall 635, informe dels delegats de la Junta Local de Primer Ensenyament de Xàtiva, de l'1 d'agost de 1913, com a conseqüència de les visites fetes a les escoles Cervantes, Españoleto i Laplace.

80. AUV, E. M, lligall 146-412, *Escuela Laplace de primera enseñanza*, sol·licitud d'autorització de l'escola, presentada per José Casasola Salmerón.

En opinió d'Emilio Mistral, a la Xàtiva del moment, «reinaba el más negro obscurantismo, a pesar del buen número de librepensadores que batallaban para despejar esas nebulosidades del cerebro».[81] Una situació sociopolítica sobre la qual ja hem fet algunes referències i que Casasola coneixia per la seua relació amb un important sector de la ciutat, ideològicament progressista i políticament republicà i anticlericalista, que perseguia que aquesta seguira «la senda» assenyalada pel «progreso y las ideas modernas». Sobre aquest fonament va sorgir el nou projecte educatiu d'orientació racionalista que volia omplir el buit deixat per la clausura de l'Escuela Moderna del Círculo de Unión Republicana.

Com ja hem apuntat, a principis del 1911, mesos abans de la clausura governativa de l'Escuela Moderna del Círculo de Unión Republicana, conseqüència dels fets ocorreguts a Xàtiva durant la vaga de setembre, Casasola, encara director de l'Escuela Moderna de València, va impartir una conferència als locals del Círculo de Unión Republicana de Xàtiva sota el títol «La enseñanza racionalista», i fou presentat per Lino Casesnoves Gandia, advocat, polític, militant significat de la Unión Republicana a Xàtiva (en 1912 era president del Círculo) i, com ja hem vist, membre de la lògia maçònica *Libertad* (1898-1899), a l'igual, entre d'altres, que el seu germà Vicente Casesnoves, periodista i fundador d'*El Progreso*, i Pascual Cucarella, fundador i director d'*El Clamor Setabense*, amb els quals compartia els ideals de república, anticlericalisme i lliurepensament.

L'acte, va tindre lloc, justament, un any després del «mitin católico» en contra de les escoles laiques, celebrat al Calvari Baixet amb el lema «Tampoco nosotros queremos escuelas laicas», va ésser plantejat pels organitzadors com un pas més en una estratègia d'oposició a les «rancias teorías» dels sectors clericalistes conservadors. A «Una conferencia», publicada a la revista *Escuela Moderna*, editada per l'escola del mateix nom de València, Casasola, referint-se a la xerrada donada a Xàtiva i al seu context, era crític amb «el fanatismo religioso de muchas madres y la debilidad de algunos que se llaman liberales y republicanos» que «habían consentido la asistencia de sus hijos e hijas a la procesión infantil que cada año organiza el clero de la localidad» amb la finalitat de «fanatizar y predisponer en favor de la religión a las generaciones que vienen a la vida» i «perpetuar su dominación tiránica y ahuyentar las luces del progreso».[82] Sembla que feia referència a la processó del Diumenge de Rams del 1911, però, segons el programa de mà i la sol·licitud d'autorització de l'acte presentada per Lino Casesnoves, la conferència va tindre lloc, a les quatre de la vesprada, el 25 de març del 1911, dissabte.

81. Emilio Mistral, «Los grandes educadores, José Casasola, pedagogo insigne y maestro de una nueva generación», *Libre Estudio*, núm. 9 (març 1938), p. 27.

82. J. Casasola, «Una conferencia», *Escuela Moderna*, núm. 48 (1 abril 1911), p. 2.

L'orientació racionalista de l'Escuela Laplace la trobem de manera clara a l'article primer del seu reglament, basat en els principis rectors del de l'Escuela Moderna de València. En l'article es deia que, com a centre de primer ensenyament ampliat, tenia per objecte l'educació física, moral, intel·lectual i artística dels alumnes d'ambdós sexes mitjançant «los medios procedimientos y métodos preconizados por la pedagogía moderna» amb la finalitat d'obtenir-ne, en la mesura que pugui, «hombres y mujeres laboriosos, robustos é instruidos, capaces de ser útiles á si mismos, á su familia y á sus semejantes, condición indispensable para el desarrollo de la civilización y progreso de los pueblos».[83]

El centre, amb el material escolar necessari[84] i una superfície de les aules de classe de seixanta-tres metres quadrats, escolaritzava alumnes d'ambdós sexes, d'edats compreses entre els sis i els catorze anys, amb una proposta organitzativa d'ensenyament graduat per a la qual el director disposaria, en cada moment, del professorat necessari. Habitualment, Casasola va comptar amb l'ajut de la seua filla Armonia Casasola Gómez com a auxiliar, qüestió que, com veurem més endavant, va ésser utilitzada de manera grotesca i negativa pel clericalisme de la ciutat a través del seu òrgan d'expressió, *El Obrero Setabense*. S'hi utilitzava el mètode «analítico-experimental», sempre que els contiguts i els mitjans ho feien possible, i, també, «los procedimientos y formas intuitivas», perquè eren els que estaven més en consonància amb les facultats mentals de l'alumnat.[85]

La distribució del temps i del treball es plantejava de la manera següent (taula 2): hi havia classes de dilluns a dissabte, ambdós inclosos, amb tres hores en l'horari matutí i tres en el vespertí, a excepció de la vesprada dels dimecres, que es destinava a passejos i excursions escolars (museus, fàbriques...) amb l'objecte que «los escolares expansionen su ánimo y adquieran conocimientos útiles».[86] Tant al matí com a la vesprada hi havia: quinze minuts inicials destinats a l'entrada, inspecció, revista i gimnàstica; dues sessions de quaranta-cinc minuts i una tercera de quaranta dedicades a les distintes matèries, amb quinze minuts de descans entre la primera i la segona i entre la segona i la tercera, i cinc minuts finals per al control de les faltes d'assistència,[87] «anotando las faltas de una y

83. AUV, E. M, lligall 146-412, *Escuela Laplace de primera enseñanza*, «Reglamento por el que se ha de regir la Escuela Laplace de primera enseñanza no oficial».

84. AUV, E. M, lligall 146-412, *Escuela Laplace de primera enseñanza*, «Catálogo de material fijo existente en la Escuela Laplace de primera enseñanza no oficial a cargo del que suscribe».

85. AUV, E. M, lligall 146-412, *Escuela Laplace de primera enseñanza*, «Reglamento por el que se ha de regir la Escuela Laplace de primera enseñanza no oficial», article 4t.

86. AUV, E. M, lligall 146-412, *Escuela Laplace de primera enseñanza*, article 10è.

87. AUV, E. M, lligall 146-412, *Escuela Laplace de primera enseñanza*, «Cuadro de distribución del tiempo y el trabajo que regirá en la Escuela Laplace de primera enseñanza no oficial a cargo del que suscribe».

Taula 2

Distribució del temps i del treball

| *Temps* | *Dilluns* | *Dimarts* | *Dimecres* | *Dijous* | *Divendres* | *Dissabte* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | *Matí* | | | |
| 15´ | Entr./Gim. | Entr./Gim. | Entr./Gim. | Entr./Gim. | Entr./Gim. | Entr./Gim. |
| 45´ | Francès | Escr./Comp. | Francès | Escr./Comp. | Francès | Escr. Epist. |
| 15´ | Descans | Descans | Descans | Descans | Descans | Descans |
| 45´ | Dibuix | Lectura | Cal·ligrafia | H. d'Espanya | Dibuix | Lectura |
| 15´ | Descans | Descans | Descans | Descans | Descans | Descans |
| 40´ | Aritmètica | Zoologia | Geometria | Gramàtica | Aritmètica | Gramàtica |
| 5´ | Eixida | Eixida | Eixida | Eixida | Eixida | Eixida |
| | | | *Vesprada* | | | |
| 15´ | Entrada | Entrada | Entrada | Entrada | Entrada | Entrada |
| 45´ | Escr./Dict. | Aritmètica | Excursió | Aritmètica | Escr./Dic./Ort. | Botànica |
| 15´ | Descans | Descans | Excursió | Descans | Descans | Descans |
| 45´ | Física | Lliçó de coses | Excursió | Anat./Fisiol. | Química | Treballs man. |
| 15´ | Descans | Descans | Excursió | Descans | Descans | Descans |
| 40´ | Lectura | Geografia | Excursió | Geografia | Lectura | Moral/Higiene |
| 5´ | Eixida | Eixida | Excursió | Eixida | Eixida | Eixida |

otra (sessió) para dar conocimiento a los padres de alumnos que dejaran de asistir».[88]

Les matèries que conformaven el currículum i el seu còmput horari estaven en consonància amb els plantejaments del racionalisme escolar on les matèries científiques (zoologia, botànica, anatomia i fisiologia humanes, física, química...), l'educació física o les visites escolars cobraven una especial importància. De les trenta-dues sessions teòriques de l'horari setmanal —sense incloure-hi el temps dedicat cada dia a passar revista, controlar l'assistència o fer «ejercicios corporales» al llarg de deu minuts—, als aspectes lingüístics i a l'idioma estranger se'ls dedicava quasi un terç del temps, onze sessions (a lectura, tres; a escriptura, ortografia, cal·ligrafia i composició, cinc, i a francès, tres), deu a les àrees científiques (a aritmètica, quatre; a geometria, una; a zoologia, una; a anatomia i fisiologia, una; a

88. AUV, E. M, lligall 146-412, *Escuela Laplace de primera enseñanza*, «Reglamento por el que se ha de regir la Escuela Laplace de primera enseñanza no oficial», article 6è.

botànica, una; a física, una, i a química, una), tres a les excursions, tres a geografia i història (dues a geografia i una a història), dues a dibuix, una a treballs manuals, una a moral i higiene i una a lliçons de coses.

Pel que fa als premis i càstigs, també quedava clara l'orientació racionalista del centre. Segons el reglament, a l'Escuela Laplace no hi hauria càstigs ni corporals ni aflictius i les faltes comeses pels estudiants es corregirien «usando procedimientos racionales, dando conocimientos a sus padres en caso de reincidencia, y si la falta fuese tan grave que pudiese perjudicar la moralidad de los demás alumnos será expulsado de la Escuela».[89] Atès que, com a principi moral, a l'escola es procuraria inculcar a l'alumnat la necessitat i el deure d'instruir-se «acerca de las propiedades de los seres que le rodean, para saber preservarse de aquellos que sean nocivos a la salud del cuerpo y del espíritu y utilizar las que sean benéficas» amb la doble finalitat de ser útils a ells mateixos i als seus semblants, quedaven abolits els premis, «desterrando toda idea de recompensa por creer que cuando ésta falta se enervan las iniciativas individuales».[90]

Per tal de complementar la proposta curricular, implicar els pares en el procés educatiu dels fills i obrir l'escola a la societat, Casasola va incloure al reglament una pràctica que ja havia estat utilitzada per ell mateix a l'Escuela Moderna de València, la celebració de conferències sobre arts o ciències als locals de l'escola tots els diumenges i dies festius, sempre que fóra possible.[91] En aquesta línia, a més a més, proposava utilitzar el local del centre educatiu i el seu material «para dar lecciones nocturnas, siempre que las necesidades de la Escuela lo exijan y haya adultos de ambos sexos que lo soliciten».[92]

Igual que va ocórrer amb l'escola laica de la Unión Republicana, l'obertura de l'Escuela Laplace de Xàtiva també va motivar la posició contrària de les mentalitats clericals conservadores locals. Unes actituds de rebuig que es feren paleses a les pàgines d'*El Obrero Setabense*, des d'on es va qualificar el centre educatiu racionalista de José Casasola com a «Escuela ferrerista-modernista sectaria-laico-anarquista».

Els atacs del setmanari d'orientació catòlica al funcionament de l'Escuela Laplace es varen centrar en: la falta de transparència que envoltava la realitat diària

89. AUV, E. M, lligall 146-412, *Escuela Laplace de primera enseñanza*, «Reglamento por el que se ha de regir la Escuela Laplace de primera enseñanza no oficial», article 9è.

90. AUV, E. M, lligall 146-412, *Escuela Laplace de primera enseñanza*, «Reglamento por el que se ha de regir la Escuela Laplace de primera enseñanza no oficial», article 8è.

91. AUV, E. M, lligall 146-412, *Escuela Laplace de primera enseñanza*, «Reglamento por el que se ha de regir la Escuela Laplace de primera enseñanza no oficial», article 12è.

92. AUV, E. M, lligall 146-412, *Escuela Laplace de primera enseñanza*, «Reglamento por el que se ha de regir la Escuela Laplace de primera enseñanza no oficial», article 13è.

de l'escola («son tantos y tan tupidos los velos de este centro de cultura»), els continguts que s'hi impartien («el veneno que se propina a los inocentes niños y niñas que allí mandan sus obcecados padres»), la metodologia usada («apenas se ha podido descubrir la cantinela con que terminan sus actos: *ta lalá, ta lalá, ta lalá, ta lalá*, la demás letra no se ha podido dar con ella»), el professorat («se sabe que una maestra o instructora se llama *Doña Filarmonía*; y preguntamos nosotros: ¿está bautizada? ¡Qué bien estaría que padres cristianos y madres cristianas confieran la educación de sus angelicales niños y niñas a una mujer no bautizada, aunque se llame *Doña Filarmonía*»), els llibres de text que s'hi utilitzaven i la proposta organitzativa («Se les dan a los alumnos y alumnas al empezar las clases y se les recoge al terminarlas. ¿Qué contrabando es ese?»), el model d'escola racionalista («¿No se titulan escuelas de la luz esos perniciosos centros de enseñanza?») i la suposada passivitat de les autoritats municipals davant un centre educatiu que s'identificava amb una proposta sociopolítica alternativa al model oficial sorgit de la Restauració («la Junta local de Instrucción tiene la obligación y derecho de averiguar qué clase de *mercancías* se ponen en las manos, en la cabeza y en el corazón de esas tiernas criaturas»).[93] Una clara incitació a la intervenció governativa.

L'oposició del conservadorisme catòlic a l'experiència racionalista de Casasola a Xàtiva també ens la refereix Emilio Mistral, que assenyala que la fundació de l'esmentada escola va caure com «un obús faccioso en medio de una muchedumbre inocente», i es desencadenà contra el centre docent i contra els seus components «una guerra feroz», que «los curas montaraces, desde el púlpito, anatemizaban a las familias que dejaban concurrir sus hijos a tal centro», que a la família de Casasola «la ponían como no digan dueñas» i que «los periodicuchos clericales no cesaban de despotricar contra todos los que se acercaban por aquel centro de perdición, cuyo director tenía hijos sin bautizar y que uno de ellos se llamaba Armonía; una cosa detestable».[94]

Sobre la brevetat i la falta de consolidació i continuïtat de l'experiència escolar del reputat mestre racionalista a Xàtiva, el professor L. M. Lázaro és de l'opinió que, després d'un parell de cursos de funcionament de l'Escuela Laplace, «sin que conozcamos las razones», Casasola va abandonar la ciutat i, «con bastante probabilidad», es va traslladar a l'Escuela Moderna de Buñol, com a pas previ «a su vuelta al trabajo en escuelas racionalistas de Cataluña».[95] Nosaltres tampoc no

93. «Escuela ferrerista-modernista sectaria-laico-anarquista», *El Obrero Setabense*, núm. 3 (22 febrer 1913).

94. Emilio Mistral, «Los grandes educadores, José Casasola, pedagogo insigne y maestro de una nueva generación», *Libre Estudio*, núm. 9 (març 1938), p. 27-28.

95. L. M. Lázaro Lorente, *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano...*, València, Universitat de València i Nau Llibres, 1992, p. 191-192.

hem trobat cap documentació explícita sobre la qüestió, però considerem la hipòtesi que tant la presència de Casasola a Xàtiva en març del 1911 per a pronunciar la conferència *La enseñanza racionalista* als locals del Círculo de Unión Republicana com la materialització a la ciutat de la proposta racionalista de l'Escuela Laplace a finals del 1912, després de clausurada l'Escuela Moderna del Círculo de Unión Republicana, com a conseqüència de la vaga de setembre del 1911, varen respondre a la implicació i al suport polític i econòmic, al llarg del període de conjunció republicanosocialista (1909-1913), del sector de la petita burgesia local que compartia els ideals de republicanisme, anticlericalisme i lliurepensament. Finalitzada aquesta concertació, amb el retorn a la política de classe dels socialistes[96] (controlat el Govern pels conservadors a partir de l'octubre del 1913, amb Dato), davant la falta de suports polítics i econòmics i la pressió ambiental del clericalisme local, Casasola optaria per donar per finalitzada la seua experiència escolar racionalista a Xàtiva.

## 3. Unes breus consideracions finals

Igual que a la resta del País Valencià, a la Xàtiva de finals del XIX i de les primeres dècades del XX, ens trobem amb experiències educatives que hem de contextualitzar dins un plantejament general, que, vinculat a projectes sociopolítics ideològicament progressistes i políticament republicans i anticlericalistes, cercava la construcció d'un model educatiu laic, alternatiu al de l'escola, tant pública com catòlica, sorgida de la Restauració, com a instrument per a aconseguir un canvi sociopolític.

Tant l'Escuela Laica El Progreso, més endavant Escuela Moderna del Círculo de Unión Republicana, com la racionalista Escuela Laplace de José Casasola varen ésser iniciatives que sorgiren i es desenvoluparen amb el suport del republicanisme

96. En octubre del 1913, amb vista a les eleccions municipals, els socialistes de Xàtiva varen publicar el fullet «La Agrupación Socialista al cuerpo electoral», en el qual intentaren demostrar «la inconsecuencia, la informalidad y despreocupación de los intereses del pueblo» dels monàrquics, es manifestaven oberts a acceptar «la franca y leal coalición de aquellas entidades tanto económicas como políticas que enerbolen la bandera de *moralidad y buena administración*», però, alhora, afirmaven que «nosotros, los socialistas, nos preciamos de ser los verdaderos intérpretes del sentimiento popular, entendemos que en nuestras doctrinas se vincula el interés del pueblo». AMX, lligall 2609, pamflet: «La Agrupación Socialista al cuerpo electoral».

No obstant això, als actes de l'1 de maig del 1914, organitzats per la Federación Obrera de Xàtiva, hi trobem també la participació dels republicans blasquistes. De fet, al míting celebrat al Teatro Círculo Obrero intervingueren, a més de «los compañeros José María Ferrer y Isidro Escandell», Lino Casesnoves i Faustino Valentín, excandidat a diputat a les Corts per València. Pamflet de l'1 de maig del 1914.

xativenc en una clara tàctica política de lluita contra el clericalisme. Una tasca pedagògica que, com hem assenyalat, ens mostra una clara orientació política, que en la seua finalitat i justificació és tot un treball de pedagogia social i política.

Seguint la pauta del que va ocórrer a tot el territori valencià des de l'inici del segle fins al 1904, el centre escolar laicorepublicà de la plaça del Cid de Xàtiva, amb les successives renovacions de plans d'estudi i de professorat, va anar realitzant, de manera progressiva, una aproximació cap a postures educatives més radicals, amb el component de renovació pedagògica que això va significar. Aquest apropament de l'escola laica sostinguda pel republicanisme xativenc al model racionalista (recordem que en 1907 la denominació va canviar d'Escuela Laica El Progreso a Escuela Moderna del Círculo de Unión Republicana) va formar part d'una estratègia de rendibilitat política i social dels republicans blasquistes de Xàtiva.

Clausurada la iniciativa escolar laica dels republicans xativencs com a conseqüència de la repressió que va seguir a la vaga general de setembre del 1911, en el període de conjunció republicanosocialista, l'Escuela Laplace, de José Casasola, va significar la culminació del procés de concreció a Xàtiva de la proposta escolar racionalista. Ens apareix com un projecte escolar que té el suport de les forces de la ciutat ideològicament progressistes. Uns col·lectius que, políticament, comparteixen les posicions del republicanisme i l'anticlericalisme.

Al reglament del centre escolar racionalista de José Casasola a Xàtiva, hi trobem des de les formulacions de les pedagogies llibertàries fins a l'obertura als plantejaments de «la pedagogia moderna». La fraternitat i la solidaritat com a indispensables per a la llibertat i el benestar general per a tots, la llibertat de l'alumne i l'adaptació a ell dels mètodes i dels programes, les bondats pedagògiques de la coeducació, la fonamentació de la tasca escolar en la ciència i en la raó, la implicació social en el projecte docent o la introducció de postulats de l'Escola Nova s'hi troben presents.

Les actituds d'enfrontament ideològic amb el conservadorisme catòlic xativenc, la forta repressió desplegada per l'aparell estatal amb tancaments governatius dels projectes docents vinculats al republicanisme local, la debilitat financera de les iniciatives o la problemàtica del professorat, per citar-ne alguns, foren factors que impediren que a Xàtiva, com a la resta del territori valencià, progressara i es consolidara no sols l'experiència laicoracionalista sinó també la renovació escolar.

ESTUDIS

# Alexandre Galí (1886-1969): política i pedagogia[1]

**Jordi Galí Herrera**

Societat Catalana de Pedagogia

## RESUM

En aquest article s'analitza la figura d'Alexandre Galí des de la perspectiva de la pedagogia política a partir de l'estudi de la gegantina obra *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. A més d'aprofundir en la política pedagògica de Prat de la Riba durant el primer terç del segle XX, l'autor revisa altres papers d'Alexandre Galí que aporten llum sobre la realitat catalana posterior a 1939. L'objectiu d'aquest treball és presentar l'acció politicopedagògica iniciada a Catalunya durant les primeres dècades del segle XX per assolir ser un país plenament normal.

PARAULES CLAU: història de l'educació, història de la pedagogia catalana, història de Catalunya, política educativa.

## ABSTRACT

In this article the figure of Alexandre Galí is analysed from the perspective of the political pedagogy starting with the study of the gigantic work *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936* (*History of the Institutions and the Cultural Movement in Catalonia 1900-1936*). In addition to the study in depth of the political pedagogy of Prat de

1. Agraïm a l'Institut d'Estudis Humanístics Coll Alentorn i a la Societat Catalana de Filosofia l'amabilitat que han tingut a facilitar-nos la reproducció d'aquest treball, que va ser publicat inicialment en el volum, coordinat per Josep MONSERRAT MOLAS i Pompeu CASANOVAS, *Pensament i filosofia a Catalunya. I:* 1900-1923, Barcelona, INEHCA i SCF, 2003, p. 155-169.

la Riba during the first third of the 20th Century, the author reviews other papers of Alexandre Galí that shed light onto the Catalan reality after 1939. The objective of this work is to present the politico-pedagogical action taking place in Catalonia during the firsts decades of the 20th Century with the aim of becoming a completely normal country.

Jo no sé ben bé si el que diré en aquest text correspon a les expectatives dels organitzadors i promotors d'aquest ampli projecte. Més aviat penso que no, però no sabria pas enfocar el tema que m'ha estat confiat d'una altra manera que com ho faig.

Essencialment, el que he de dir és que Alexandre Galí, a la seva *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936* (Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1980-1986, 23 v.), ens presenta la política d'aquelles dècades, i principalment la de Prat de la Riba i la de la Mancomunitat, com una immensa obra pedagògica. «Política és pedagogia», va escriure Rafael Campalans, gran amic d'Alexandre Galí i cridat com aquest per Prat de la Riba per prendre part en aquesta gegantina obra pedagògica. Es tractava de conduir un país que es despertava, enmig de somnis febrils i infantívols d'exaltació romàntica i d'utopia, vers una maduresa i una normalitat cívica, vers aquell «fer de Catalunya un país normal» que, expressat en una frase insuperable per la seva senzillesa, volia en Ferran Soldevila. I això només es podia fer des d'una serena i al mateix temps fèrria voluntat pedagògica. I això ho havien de fer les institucions, especialment les institucions públiques, la feina de les quals era iniciar i potenciar les institucions privades, que en aquell moment eren tan potents i plenes de vitalitat i sense les quals, certament, res no haurien pogut fer les institucions públiques. Aquesta fou la feina ingent d'aquelles generacions, Prat de la Riba el primer i probablement el més clarivident.

Ara bé, abans d'intentar assenyalar els camins d'aquesta pedagogia política a través del que diu la *Història de les institucions*, em sembla indispensable tractar uns punts previs. El primer, situar l'obra d'Alexandre Galí en el moment que fou escrita. En segon lloc, constatar com no ha estat generalment rebuda i intentar escatir-ne el perquè.

Alexandre Galí diu, i més d'una vegada, que va dedicar a aquesta obra el període de 1945-1950, en un règim que podem anomenar *de dedicació exclusiva*. En el diari del meu germà Salvador, que va morir als vint-i-un anys a conseqüència d'una operació de plàstia l'abril del 1945, després de cinc anys de malaltia, el novembre del 1944 llegim que «al pare li han encomanat de fer una història de l'esforç cultural de Catalunya del 1900 al 1936. Ell té més credencials que ningú pels llocs estratègics que ha ocupat, des d'on havia d'estar en contacte amb tota mena d'esforços culturals variadíssims».

El febrer del 1945 torna a parlar del treball del pare «sobre l'esforç cultural de Catalunya d'aquests últims temps. En buscar-ne els causes, ha trobat què era el catalanisme. I fent la revisió històrica s'ha trobat que el català més que catalanista és europeu o universal. I el fet d'ésser catalanista no és res més que una necessitat d'expansió que busca un punt d'apoi [respecto el lèxic], que Castella no podia donar-li». I encara el març, un mes abans de morir, torna a parlar de l'estudi que fa el seu pare per escatir la «formació històrica del caràcter dels catalans».

L'obra pogué ser realitzada pel mecenatge de la Benèfica Minerva, darrere de la qual hi havia, entre d'altres, el benemèrit Fèlix Millet i Maristany i Pere Puig i Quintana. No sabem quina relació podia tenir aquest mecenatge amb «30.000 pessetes que el senyor Millet ha dipositat perquè el pare pugui disposar d'elles, en tres anys i al seu gust, fent el treball que vulgui, cosa que demostra que està content de la seva feina» (en els diccionaris Vox, d'Editorial Spes - Bibliògraf). Aquesta anotació en el diari del meu germà és de l'any 1943. Sí sabem que Alexandre Galí l'any 1950 va retornar al seu treball de redactor i confeccionador de diccionaris, treball que va mantenir i el va mantenir fins a la seva mort el 1969.

Al voltant d'aquests aclariments que podem anomenar *materials*, penso que cal tenir presents alguns fets. El primer, que en aquelles dates, ningú, que jo sàpiga, va emprendre una anàlisi i un estudi històric de les primeres dècades del segle XX. S'iniciava, sobretot a l'exili, la reflexió sobre el que havia passat durant la Guerra i algunes d'aquestes reflexions (parlo de reflexions, no de ditirambes, justificacions, ni pamflets polítics) començaven a ser valuoses: citem els *Quaderns de l'Exili*, o les reflexions de Claudi Ametlla. Sense oblidar polèmiques que no per aspres deixen de ser importants per a una història seriosa, com la que es produí entre Rovira i Virgili i el doctor Cardó, els dos exiliats, recordem-ho. Però el pare no estudia aquell temps i en parla molt poc i de passada. I jo em penso que els silencis d'Alexandre Galí són tan eloqüents com les seves paraules. Va seguir, i certament sense conèixer-lo, el primer principi que Saint-Exupéry s'imposa a *Pilot de guerra* quan es planteja *com* s'hi ha de posar per intentar el redreçament de la pàtria després del desastre: «No diré mai mal dels meus.»

Algú ha lamentat que Alexandre Galí no allargués la seva obra fins al 1939. Aquest és el segon punt a considerar: el *desastre nacional* va començar el 19 de juliol de 1936 i no el 26 de gener del 1939. La ruptura de continuïtat (àdhuc en aspectes com el del Govern, que no va tornar a existir fins al setembre del 1936) és el 19 de juliol, i no únicament perquè uns generalets es varen aixecar contra la República: no voler veure això és falsejar tota la història de Catalunya del segle XX. Homes tan poc sospitosos com Heribert Barrera i Moisès Broggi ho han insinuat, tot i que és *tabú* dir-ho. Un fàcil joc de mans contribueix a aquest *tabú*: un joc de mans que consisteix en la no-distinció entre la ruptura de la continuï-

tat legal i la legitimitat de les institucions. Que l'única legitimitat era la de la Generalitat és indubtable i Alexandre Galí no va ser pas dels que varen fer mutis pel fòrum. La seva escola, l'Escola Blanquerna, va obrir fins al 22 de gener de 1939, i ell mateix no va marxar a l'exili fins al 25 de gener al vespre. Però que la continuïtat democràtica de la República i de l'Estatut havia quedat rompuda, i amb ella la feina de trenta-sis anys, és indubtable: el Govern de setembre de 1936 *no era* un govern elegit a conseqüència d'un procés democràtic d'acord amb la Constitució de la República i l'Estatut de Catalunya. Alexandre Galí veia les dues coses a la vegada: la ruptura i la legitimitat: per fidelitat a les institucions catalanes va mantenir-se ferm fins al moment de l'exili. Per fidelitat a Catalunya i per no contribuir al que ell mateix titlla de *saragata* en un cert moment, va mantenir silenci sobre aquells tres anys.

Del que diu el diari del meu germà, i Alexandre Galí corrobora, la seva intenció era precedir l'obra d'un estudi sobre com som els catalans. Després dels cinc anys de treball va considerar superflu aquest estudi i va simplement escriure un epíleg de poques pàgines. Aquest epíleg va ser distribuït a algunes persones, entre elles Jaume Vicens i Vives, a qui certament va influir, com pot comprovar qualsevol que conegui una mica bé tant l'epíleg com la *Notícia de Catalunya*. La tesi d'Alexandre Galí en aquest epíleg és plenament comprensible a través d'aquests dos fragments que cito a continuació:

> Diguem-ho d'una vegada, Catalunya, aquest català que no és catalanista està pagant les conseqüències d'un miratge: el miratge d'haver cregut que era catalanista, arrossegat, dins aquest segle, pel que fou d'altra banda gloriosíssim i fecundíssim catalanisme polític. «De tot això en té la culpa la política», ens va dir poc temps després del nostre retorn de França el director d'una de les empreses de cultura que fa més goig a Catalunya. No cal dir que la frase ens va revoltar i vàrem haver de respondre: «És que fóreu on sou si no hagués estat aquesta política de què blasmeu? És que hauríeu pogut fer aquesta casa orgull de Barcelona i el vostre més gran blasó de glòria?». Però, en el fons, aquell erudit, ni que fos en les coses de la vida prou amatent i pràctic, no feia més que obeir el sentiment col·lectiu de desfeta, que atribuïa, no sense els seus obscurs motius, la culpa de tot al catalanisme. Fins a tal punt ha arribat la nostra manca d'esma: d'una manera inconcreta sabíem atribuir, i fins ens afanyàvem a atribuir al catalanisme, la culpa de tot, però no el mèrit de tot; no arribàvem a veure que en la situació del 1936, amb una Catalunya restaurada, ennoblida, posseïdora d'un utillatge material i espiritual com no l'havia tingut potser en cap segle de la seva història, hi havia un mèrit i una glòria a atribuir i que aquest mèrit i aquesta glòria corresponien al catalanisme i encara al catalanisme polític: a l'errada, al miratge, acabem-ho de dir tot, del catalanisme polític, a aquell jugar fort de la generació del 1900.

I una mica més endavant:

> I, amb tot, el punt flac d'aquella activíssima fase política de Catalunya fou la manca de correlació entre les obres de qualitat innegablement nacional que es realitzaven seguint la brúixola impecable del gran patrici, i el sentiment col·lectiu de nació que els havia de fer de suport: «El català d'avui —ens deia sagaçment un caríssim amic i altíssim poeta, en retreure-li l'esforç que els homes de la generació de Prat de la Riba vàrem posar a contribució per a realitzar una obra de to nacional— podria ben contestar: Qui us el feia fer! Ningú no us el demanava!»

Haureu endevinat en aquests dos personatges Agustí Duran i Sampere, que fou precisament una de les persones que més informació va proporcionar a Alexandre Galí per a la seva obra, i Carles Riba, amb qui va estrènyer l'amistat sobretot a partir de l'estada del poeta, discretament amagat, al sanatori de Puigdolena. No es tracta pas de dues figures de segona línia.

És molt i molt difícil fer-se càrrec de com era la situació de Catalunya i a Catalunya aquells anys. Citaré encara algunes frases del diari del meu germà.

El març del 1943 diu que «espera el pare» al sanatori perquè la mare li ha escrit (des d'Osca) que «ja» li ha enviat el salconduit: de Barcelona a Puigdolena, doncs, el pare necessitava un salconduit que no podien fer-li evidentment a Barcelona, on era un indocumentat; però la mare, castigada a Osca, podia obtenir-lo pel seu caràcter de funcionària i a causa del caos general existent al país.

El juny del 1943, després d'un comentari sobre el caire més satisfactori que anava prenent la Guerra Mundial, escriu: «ahir parlàvem amb els senyors Bracons (és a dir, Riba) del moment de perill que hi pot haver per a ells i el pare quan *aquesta gent* es *vegin perduts*. Uns dies després, no sabent notícies del pare, diu: «què pot haver passat?, l'han detingut?» I encara i per no allargar-me, el març del 1945, un mes abans de morir: «Han assassinat dos falangistes a Madrid. Fins ara passaven fets d'aquests tot sovint i ningú no deia res. En canvi ara n'han fet gran bombo per poder prendre represàlies. Aquesta gent es veu a les acaballes i vol venjar-se. Tocarà també als catalanistes?» Uns dies després el visita el pare, que «va explicar-me extensament la tesi del seu treball i fa molt bonic. Està previngut dels fets de Madrid, no sé si prou. Sembla que la policia li vigila les cartes. Va escriure a la mare que parlaria amb uns amics d'Eugeni d'Ors, i sembla que la policia l'ha seguit i ha preguntat a la porteria si a casa es feien reunions secretes. Jo m'he cuidat de prevenir la mare [a Osca], per carta».

La possibilitat d'una explosió brutal i arbitrària de violència amb les venjances irracionals de rancúnies personals i ressentiments, fet que coincideix amb la proximitat del final de la Guerra Mundial era una expectativa plenament present en les consciències més lúcides. És en aquestes circumstàncies i aquest ambient que

Alexandre Galí va escriure la seva obra. La va escriure sol i (això és el més important) independent de qualsevol «versió oficial» que pogués influenciar-la. Aquest únic fet l'hauria hagut de convertir en un document més meditat per part dels historiadors posteriors.

En el breu currículum d'entrada a l'Institut d'Estudis Catalans, del 1968, Alexandre Galí recorda la seva acció pedagògica, de consell, de *despatx obert*, de col·laboració en la creació i orientació d'un munt d'escoles que m'excuso de citar, a partir sobretot de 1955. Indicaré només que sumen cent noranta-sis els escrits, editats o policopiats, o guions o apunts de sessions pedagògiques i didàctiques, entre 1955 i 1969. «Però, afegeix tot seguit en el currículum, de 1963 ençà la meva actuació pedagògica més intencionada ha estat la lluita contra la formació de masses, excitant a l'alliberament i l'exaltació de la personalitat, no pas a base d'una llibertat atomitzadora i disgregadora, sinó d'una llibertat creadora i estructuradora que és la que correspon a l'home adult. Alguns elements de la meva campanya han servit de base a les meves darreres publicacions. He procurat donar-los un to que no ha estat comprès i molt menys seguit.»

Jo em penso que la reflexió sobre aquesta concisa i contundent declaració és suficient per entendre per què Alexandre Galí no ha estat comprès ni molt menys seguit. Aquest programa, que és el de les llums i de l'autèntic liberalisme, la màxima llibertat en el màxim respecte a les normes cíviques, no ha estat precisament ni en la moda ni en els alegrois utòpics de finals dels seixanta, els setanta i els vuitanta, ni a partir sobretot de la prosperitat dels noranta: l'anarquia massificadora i intolerant en nom de la tolerància ha estat la norma de les nostres societats compulsivament reivindicatives, les societats de la queixa i el denigrament sistemàtic de tot ordre social, qualificat despectivament de *sistema*.

Entre 1960 i 1969, Alexandre Galí va escriure molt. Trobareu en els seus escrits una única al·lusió a la «mierda de catalanes» d'en Galinsoga a l'església de Sant Ildefons. No en trobareu cap ni dels *fets del Palau* ni de la *caputxinada*. Trobareu una pàgina dedicada a en Raimon i en Serrat. Entre altres coses, diu, i no fa al cas de qui dels dos ho diu: «si tots els seus cants de protesta els fes gratuïtament, jo m'hi llevaria el capell... però resulta que en lloc d'esdevenir una protesta, sense donar-se compte es llança, ajuda aquest moviment massiu que ens està arrossegant a tots».

Aquells anys, Alexandre Galí ja sabia que el problema *Franco* era un problema residual, i que les amenaces reals per a Catalunya venien d'altres bandes: de la massificació i de l'anarquia, d'una anarquia que ja no era la de la FAI, sinó la dels rics, dels poderosos, dels artistes i dels intel·lectuals, com pot comprovar qualsevol que llegeixi els seus darrers escrits. Una anarquia instal·lada, en el fons, en el cofoisme d'un bon compte corrent. Hi ha, d'aquesta època, una carta en què ex-

plica per què es nega a firmar una carta *contra* l'abat Brasó (començava ja l'era de la reivindicació i la contestació sistemàtica); una altra carta a un jovenet que es deia Jordi Pujol en què l'alertava sobre el cofoisme, i una altra, molt més llarga, amb diversos esborranys i que al final va suavitzar, a Miquel Coll i Alentorn, en el mateix sentit.

Voldria deixar clar que no faig una reivindicació del meu pare, o almenys, primàriament no faig això. He donat pistes per establir o restablir la veritat històrica sobre tres punts: la ruptura de 1936, la resistència dels quaranta i primers anys dels cinquanta, la valoració real dels seixanta i setanta. I ho he fet perquè em consta que un, dos, tres, cinc, deu i probablement molts més estudiosos s'han adonat o s'estan adonant, ajudats dels poquíssims que no varen claudicar en utopies fàcils o han sabut sortir-ne noblement, que alguna cosa feia olor de socarrim i en fa en les versions «oficials» sobre aquests punts. I la prova d'aquesta esperançadora realitat és que jo sigui avui aquí.

I ara començo: intentaré assenyalar algunes de les línies de la política pedagògica d'aquests primers decennis del segle XX, fonamentant-me bàsicament en l'obra d'Alexandre Galí. Aquesta política pedagògica, com ja he indicat, va poder ser realitzada per la conjunció de dues circumstàncies: la primera, que Vicens Vives hauria anomenat *biològica*, la proliferació d'institucions de signe catalanista o netament catalanes, unida a la catalanització d'algunes altres ja existents. El despertament de Catalunya tenia una potència i una exuberància extraordinàries. Citem, simplement per dir, els centres excursionistes, començant pel degà, el Centre Excursionista de Catalunya; els orfeons, començant per l'Orfeó Català, que heretava aspectes tant del moviment popular dels cors de Clavé com d'una musicologia culta de gran qualitat; els ateneus que proliferaven per tot arreu i entre els quals destaquem l'Ateneu Barcelonès, que podem considerar definitivament guanyat a Catalunya a partir del famós discurs inaugural de curs en català d'Àngel Guimerà, el 1896; el moviment de defensa del dret civil català, que arribà a ésser un moviment popular i provocà grans manifestacions; la renovació mèdica autòctona, amb l'Acadèmia-Laboratori de Ciències Mèdiques; els estudis de ciències naturals, amb els seus autodidactes, que es plasmà en una sèrie d'institucions; el moviment literari, que heretava dels Jocs Florals i presentava en aquells moments les tres figures ingents de Verdaguer, Maragall i Guimerà; la febrada tumultuosa del Modernisme, amb l'eclosió d'una sèrie d'arquitectes genials i d'un art d'una gran qualitat.

Altres temes eren les matèries sobre les quals es podia exercir una acció politicopedagògica que ho aixequés i li donés plena consistència, per tal que Catalunya esdevingués —i repeteixo el mot de Ferran Soldevila— un país normal. Perquè sense aquest segon factor, el catalanisme polític, molt possiblement tot plegat

s'hauria apagat en un foc d'encenalls més o menys folklòric, que ens hauria deixat en una situació semblant a la de l'Occitània actual. Calia establir aquell lligam entre les institucions públiques i les institucions privades que constitueix l'entramat de la vida d'un país. I com que d'institucions públiques no n'hi havia, o estaven en mans d'agents del Govern de Madrid, la gent de la generació del 1900, simplement, les va assaltar o les va inventar. Aquest és el seu mèrit; un mèrit que cal qualificar d'extraordinari.

El moment més visible de l'inici d'aquesta acció política és l'accessió a la presidència de la Diputació de Barcelona d'Enric Prat de la Riba. Però ja abans s'havien dut a terme iniciatives de gran política pedagògica des d'institucions de menor envergadura. L'any 1902, per iniciativa de tres regidors catalanistes i un republicà es va proposar i crear per part de l'Ajuntament de Barcelona una Junta de Museus, que havia de perdurar i fer una labor formidable. És un exemple clar del que hem dit abans de la necessària interacció entre les institucions públiques i les privades. En efecte, quatre de les sis *personas peritas* que havien de formar part de la Junta havien d'ésser elegides per uns compromissaris de les institucions següents: Ateneu Barcelonès, Círculo Artístico, Cercle Artístic de Sant Lluc, Societat Literària i Artística de Catalunya, Asociación de Arquitectos, Escola Superior d'Arquitectura, Real Academia de Bellas Artes, Associació Artística i Arqueològica Barcelonesa, Escuela de Bellas Artes (Llotja), Centre Excursionista de Catalunya, Associació d'Arts Gràfiques, Asociación de Joyería y Platería, Real Academia de Ciencias y Centro de Maestros de Obras. És a dir, deu entitats privades i només quatre (dues escoles especials, Llotja i Arquitectura, i dues acadèmies) que més o menys podien considerar-se públiques (la Llotja i l'Escola d'Arquitectura depenien de la Diputació).

Ha estat retret, i amb raó, que aquells homes que varen engegar l'acció política a inicis de segle estaven desconnectats dels moviments obrers. De totes les institucions que hem citat, potser només els ateneus, i encara no tots, podem considerar que estaven més o menys lligats a les onades de fons que removien les classes obreres. Però el que ja no és tan just és acusar-los de no ser sensibles a una política social.

En primer lloc, cal fer notar que enlloc d'Europa, per aquelles dates, es va produir cap mena d'integració dels moviments obrers amb els moviments polítics oficials. De fet, una bona part d'aquests moviments no volia de cap manera aquesta integració, sinó la revolució i un capgirament total. Podríem fer, potser, una excepció parcial amb el laborisme anglès, cal recordar, però, que no varen arribar al Govern fins a la tercera dècada del segle. O bé, pensar en països molt més cohesionats que el nostre, com els escandinaus o Suïssa.

En segon lloc, cal tenir present que el triomf d'en Macià i la consecució de l'Estatut no hauria estat possible sense l'acció (i el fracàs polític) d'aquells homes

del 1900. Si el gra de blat no mor, no lleva fruit. I també que, d'altra banda, hi hagué, després de la mort d'en Macià, fortes topades entre l'Esquerra al poder i els moviments obrers.

I, en tercer lloc, l'anàlisi dels fets indica clarament que cal fer algunes distincions. Entre els homes que varen fer aquest prodigiós salt al buit de llançar-se a la política a començaments del segle XX, cal distingir dues tendències: una està representada sobretot per Puig i Cadafalch, i amb ell Pijoan i, en general, tots els homes de formació universitària, que creien que la primera feina a fer era aixecar el nivell del país en la cultura superior i que les altres coses ja vindrien després. Però no crec que Prat de la Riba pensés així. De fet, ningú no pot dir què pensava Prat de la Riba ni quins eren els seus plans. Em penso, però, que la persona que més s'ha aproximat al seu pensament profund ha estat precisament Alexandre Galí. En realitat, l'única aproximació vàlida és examinar la seva acció.

Aquesta acció sembla que se centra en tres direccions. La primera era una noacció: deixar fer a Puig i Cadafalch en el seu camí per la *cultura superior*. En aquesta línia trobaríem la creació de l'Institut d'Estudis Catalans (que Prat el pensava al principi com una comissió molt més modesta), el Consell d'Investigació Pedagògica, després Consell de Pedagogia, l'acció de Puig i Cadafalch en la Junta de Museus abans esmentada i convertida en Junta Mixta Ajuntament-Diputació, com també en la Junta de Ciències Naturals, també convertida ben aviat en Junta Mixta Ajuntament-Diputació, o en la creació dels seminaris laboratori o en els cursos monogràfics d'alts estudis i intercanvi. En tota una sèrie ingent d'institucions que podem anomenar *d'estudis superiors* o *d'investigació* trobem sempre el nom de Puig i Cadafalch.

La segona direcció és la de normativització de la llengua. No puc pas resseguir els nombrosos meandres d'aquesta tasca ni intentaré desvelar el pensament, o els canvis de pensament o d'estratègia o estratègies de Prat de la Riba, que repeteixo que ningú no sap ni sabrà mai com varen funcionar. El que roman és un fet decisiu i indiscutible: que l'11 de juny de 1912, un mes després de la creació de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans, la Diputació de Barcelona (és a dir, Prat de la Riba) crea una Càtedra de Gramàtica Catalana i dóna la direcció de les Oficines Lexicològiques de la Secció Filològica a Pompeu Fabra, que així pot deixar la seva Càtedra a l'Escola d'Enginyers de Bilbao i establir-se a Barcelona. El 1913 es varen aprovar les *Normes*, però fou entre 1914 i 1917 quan Fabra va poder realitzar la seva acció definitiva, que va culminar amb la publicació del *Diccionari ortogràfic*, precedit d'una exposició de l'ortografia catalana segons el sistema de l'Institut d'Estudis Catalans, que és bàsicament l'ortografia que tenim avui. No crec que ningú com Prat de la Riba veiés la importància d'aquesta normativització. És dubtós que algú hagi fet ressaltar més que Alexandre Galí el valor que ha tingut per a Catalunya.

En tercer lloc, la direcció que va prendre la política pedagògica de Prat de la Riba fou l'intent d'aixecar el nivell cívic general del país. Aquesta fou, al meu entendre (segueixo Alexandre Galí, però també altres lectures), la més important de totes les seves actuacions. Assenyalaré els tres moments que em semblen més importants: la Universitat Industrial, el projecte d'Institut d'Educació General i el projecte d'Escoles Locals d'Indústries. El fet que aquests dos projectes darrers no arribessin a bon port els ha fet pràcticament desconeguts, però això no treu cap valor a l'amplitud de la visió politicopedagògica de qui els va concebre.

L'assoliment d'una Escola Industrial per a Barcelona era un vell somni. El primer intent seriós d'obtenir-la data de 1900-1901, per part de Foment del Treball Nacional; intent que va fracassar. El 1902 es creava l'Escola Industrial de Terrassa, promoguda per Alfons Sala, i la de Vilanova, sorgida d'una antiga Escola d'Arts i Oficis. A Barcelona, l'Associació d'Enginyers reobria el tema i elaborava un pla força complet que reeixeix en un reial decret que crea l'Escola Industrial de Barcelona, amb un Patronat que l'havia de regir amb personalitat jurídica sota l'Alta Inspecció de l'Estat. El Patronat no es crea fins al 1904. El 1906 s'adquireix el conjunt d'edificis de les quatre illes de cases on hi havia hagut la fàbrica Batlló i l'11 de març de 1908 el rei inaugura els edificis encara buits. Havien passat sis anys. Les fotografies de Prat de la Riba acompanyant el rei en ocasió d'aquesta inauguració són de les més conegudes i repetides. El que no es veu en aquestes fotografies, però, és la molt possible enrabiada del nostre patrici. De sobte, les coses canvien. Comencen les compres de maquinària i la Diputació fa un emprèstit al Patronat a canvi d'una part dels terrenys i edificis. I l'any 1914, en una altra operació financera, la Diputació esdevé pràcticament la propietària del clos de l'antiga fàbrica Batlló. Les institucions establertes en aquest clos (cito només les de caràcter tècnic) foren les següents: 1908, Laboratori General d'Investigacions i Assaigs; 1909, Escola d'Indústries Tèxtils; 1910, Laboratori d'Estudis Superiors de Química; 1913, Escola d'Adoberia, Escola de Blanqueig, Tintoreria, Estampació i Acabats, i Escola Elemental del Treball —aquesta darrera fou la peça clau de tot el que es feia al recinte, i en el seu moment més dolç fou dirigida per un home realment molt notable, Rafael Campalans; comptava el 1923, amb onze seccions, cursos d'estiu, d'idiomes i secció preparatòria a partir dels dotze anys (l'ingrés a l'escola no es podia fer fins als catorze)—; 1916, Escola de Directors d'Indústries Químiques, Extensió d'Ensenyament Tècnic (ensenyament per correspondència); 1917, Institut d'Electricitat Aplicada i Escola de Directors d'Indústries Elèctriques (convertida el 1919 en Institut d'Electricitat i Mecànica Aplicades), Escola de Directors d'Indústries Mecàniques; 1923, Laboratori General d'Assaigs i Condicionament.

Prat de la Riba havia emprès l'únic camí que devia creure realment eficient a

llarg termini (i no s'equivocava) per desactivar i desbloquejar l'anomenat *problema social*. Atès que la Diputació no tenia competències ni en l'ensenyament primari ni en el secundari, va obrir-se camí en l'ensenyament tècnic, que no estava legislat. És interessant saber que no ho fou, en l'àmbit d'Estat espanyol, fins a la dictadura de Primo de Rivera i que ho fou precisament per transfugues de la Lliga o per imitadors castellans de l'obra que havien vist que es feia a la Universitat Industrial. Es tractava, doncs, de la formació dels obrers i dels fills dels obrers, de donar una «estocada» a la sòrdida figura de l'aprenent explotat i de formar el que ara anomenem *quadres tècnics de grau mitjà*, que no és res més que l'expressió «directors de...», que trobem repetida en diverses escoles. I es tractava, d'altra banda, de donar solidesa a la nostra indústria tèxtil, química, metal·lúrgica, elèctrica, de la construcció...

Un dels passatges que resulten realment emotius de l'obra d'Alexandre Galí és l'explicació que fa d'una tarda de treball amb Prat de la Riba, a finals d'abril o primers de maig de 1917, «tots dos sols, en la quietud del Palau [...] en un propòsit que duia de cap». «El president ja no es sentia bé, tenia fred, el fred de la mort que se li acostava (va morir tres mesos més tard, el primer d'agost) [...]. El propòsit era veure la manera d'exercir una acció educadora general sobre els infants de Catalunya sense aixecar suspicàcies.» Es tractava de fer alguna cosa com un ensenyament primari superior, de dotze a catorze anys, sota el nom tapadora d'Escoles Locals d'Indústria, ja que la Mancomunitat no podia entrar en el camp de l'ensenyament primari ni del secundari. Així es complementaria l'ensenyament primari i es cobriria l'etapa fins als catorze anys, quan un alumne ja podia entrar a l'Escola del Treball o a altres escoles tècniques, o, en el pitjor dels casos, a l'aprenentatge. Explica Alexandre Galí que varen fer el càlcul del que podia costar aquesta empresa aprofitant el magisteri públic i els locals existents en totes les poblacions de Catalunya de més de tres mil habitants i que «els números deixaven el senyor Prat força content».

Però Alexandre Galí va quedar-se amb els seus esborranys: Prat va morir i el projecte va ser reprès per D'Ors i Puig i Cadafalch, que no varen entendre o no varen voler entendre la intenció de Prat de la Riba. En el dictamen, el projecte i el concurs subsegüent D'Ors va voler repetir la història de les biblioteques populars, que estava molt bé per a les biblioteques, però no responia a la preocupació elemental i urgent de Prat, que era cobrir l'etapa dotze-catorze anys, millorar l'ensenyament primari i atreure's el magisteri públic donant-li més rellevància ciutadana i un sobresou digne. D'Ors exigia dels ajuntaments locals, especialització de l'escola i especialització del personal. Naturalment, el concurs fou un fracàs. Només a Canet de Mar, i per obra personal d'un patrici benemèrit, Josep Fors, es creà l'Escola de Teixits de Punt. Alexandre Galí conclou:

> Es tractava (en el pensament de Prat) d'un tipus d'escoles generals, no d'escoles industrials, que responien a una necessitat profunda i que haurien estat ben rebudes a tot arreu on s'haguessin pogut crear. Es tractava d'endegar una funció que es feia al bell atzar a mercè d'escoles i acadèmies privades sense cap control ni garantia o realitzaven pel seu compte els mestres primaris suficientment capacitats. Però un pla d'escoles industrials (que és el que es va pretendre fer) no es podia fer al bell atzar... El pla va fracassar, en primer lloc, perquè el senyor Ors no capia poc ni gaire l'esperit industrial i va concebre unes escoles industrials *literàries*. I, en segon lloc, per la punta d'absolutisme no solament del senyor Ors, sinó també del senyor Puig i Cadafalch, que anava bé per a moltes coses, però per a altres era nefast.

L'altre gran projecte de Prat de la Riba que, si bé no fracassat, no arribà ni de molt a la plenitud que ell hauria volgut, fou l'Institut d'Educació General. Era, creiem, en la seva ment, l'altre plat de la balança de l'Institut d'Estudis Catalans. Al costat de la gran institució sàvia, la gran institució popular. Val la pena de llegir les pàgines que Alexandre Galí hi dedica. Després de tot el que havia passat entre 1914 i 1945, i de la utilització massiva de la propaganda i de tota mena de mitjans per a finalitats manifestament innobles o simplement per a interessos crematístics particulars, la visió de Prat apareix amb tota la seva grandesa:

> El que Prat de la Riba va imaginar l'any 1914 no era per a cap fi guerrer ni per a cap mena de proselitisme religiós ni polític suscitador d'animadversions o enemistats, ni tan sols per al legítim enaltiment del sentiment de pàtria. Era un instrument de pau destinat a aconsellar o a orientar la gent, el poble en general, en les coses pràctiques i elementals de la vida, tant en l'ordre material de la salut i del menjar i del vestir i de la llar com en les d'ordre espiritual relatives als gaudis nobles de la literatura, de la música, dels espectacles i sobretot les relatives a les relacions humanes encarnades en els costums, en les institucions socials, civils o polítiques, etc.

El projecte no va tirar endavant en vida de Prat de la Riba. Probablement perquè no es va trobar la persona que pogués posar-s'hi al davant. Prat havia pensat en el doctor Domènec Martí i Julià, però aquest moria a principis del 1917, i Prat de la Riba, el mes d'agost del mateix any.

Eugeni d'Ors reprengué des de la Direcció General d'Instrucció Pública el projecte i s'arribà a nomenar la Comissió d'Educació General (nom que substituïa l'originari d'Institut) amb Lluís Millet, Francesc Layret, Francesc Ripoll, Josep Puig i Esteve, Francesca Bonnemaison, Gustau Pittaluga, Manuel Folguera i Ramon Rucabado; Joan Crexells n'era el secretari.

De bon començament, Ramon Rucabado es va aixecar contra la minimització del pensament del creador de la institució per part del senyor D'Ors a través d'un treball que Alexandre Galí qualifica de notable. Amb la crisi i la posterior dimissió d'Eugeni d'Ors, el pla es va tornar a paralitzar i no va ser repress fins al 1920 per Jaume Bofill i Matas: Lluís Carreras i Jesús Maria Bellido van entrar a la Comissió i la secretaria va passar a Eladi Homs i després a Lluís Bertran i Pijoan. L'única baixa, no reposada, fou la de Francesc Layret, assassinat en les lluites d'aquells anys.

Hom podria pensar que aquesta institució fou un foc d'artifici utòpic, però no és així. La Catalunya d'aquell moment ja responia a una acció d'aquest tipus. Entre 1921 i 1923 es van donar cent trenta-cinc conferències o cursets en una seixantena de poblacions de Catalunya. Alexandre Galí esmenta el nom de cinquanta conferenciants, metges (molts metges), músics, enginyers, arquitectes, literats, historiadors, higienistes, mestres..., «una veritable mobilització». Molts d'aquests cursets o sessions tingueren resultats immediats, com el que es va fer a Girona el 1922 sobre «El problema sanitari a Girona: tasca a fer», després del qual l'Ajuntament, per boca del metge i alcalde Francesc Coll, va adoptar una sèrie de mesures, en un acord on es deia: «[el curset] ha fet tan obirador i paorós el problema sanitari de Girona, que imposa amb tota urgència l'aplicar-hi un remei eficaç, ja que, de no fer-ho, determina responsabilitats gravíssimes pels qui tenen en ses mans el govern de la ciutat». Alexandre Galí conclou: «L'ombra de Prat de la Riba podia irradiar de goig en veure com la seva visió i els seus desigs tenien efectes i resultats com aquests, exactament els que ell, polític vident, havia previst.»

Abans de parlar, doncs, amb banal frivolitat de la manca de sentit social de la Mancomunitat de Catalunya i dels seus homes, cal conèixer l'època, no caure en anacronismes ni en demagògies fàcils i saber distingir.

Però l'acció politicopedagògica (patriòtica) d'aquells anys no s'acaba amb Prat de la Riba i la Mancomunitat. És impossible ni tan sols una enumeració completa de les iniciatives i realitzacions d'aquella època. En citaré, però, algunes.

Quant a la llengua, podem recordar la Càtedra periodística *Coram Populo*, que va mantenir llargs anys Pompeu Fabra, primer a *El Poble Català* i després a *La Publicitat*. Els fruits d'aquesta Càtedra foren recollits a l'Editorial Barcino per Josep Maria de Casacuberta, amb una claríssima intenció pedagògica i patriòtica, sota el títol de *Converses filològiques*. Unes converses filològiques avui perfectament vigents. Citem també, en el camp de la llengua en l'ensenyament, la llarga i tenaç acció de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana i el nom del seu president més important, Manuel Folguera i Duran.

Quant a l'ensenyament primari, no podem passar per alt l'acció de Manuel Ainaud a la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, i l'inici que en féu

a la ciutat, amb la creació dels grups escolars, entre altres coses. Hi ha unes pàgines extraordinàries de Francesc Candel a *Els altres catalans* sobre aquest fet. Podríem afegir, en aquest camp, l'Escola Normal de la Generalitat.

I, ja en l'ensenyament secundari, la Generalitat endegà la institució de més qualitat que mai hagi existit a Catalunya, l'Institut-Escola, sota la direcció del doctor Josep Estalella. Marcava un camí òptim per a aquesta etapa de l'ensenyament, tan mal resolta fins avui.

Dient que molts dels més grans artistes de la Catalunya de la primera meitat del segle XX passaren per l'Escola Superior dels Bells Oficis, i citant només els noms de Miró i Llorens Artigas, podem fer-nos mínimament càrrec del treball fet en aquest camp.

Alexandre Galí fa un especial elogi a l'esforç fet en l'ensenyament i sobretot en els serveis agrícoles. És en aquest terreny, com en l'ensenyament tècnic i encara en algun altre, on no vacil·la a donar al capítol corresponent de la seva història la titulació genèrica de «Catalunya en funció d'Estat».

En el camp dels ensenyaments administratius, cal remarcar l'Escola de Funcionaris de l'Administració Local, que fou certament una de les ninetes dels ulls de Prat de la Riba i la primera que la dictadura va suprimir. L'actuació municipalista del seu director, Isidre Lloret, va traspassar moltes vegades els límits de Catalunya.

Quant als ensenyaments per a la dona, cal fer notar la reestructuració de les escoles professionals existents i sobretot la creació de l'Escola de Bibliotecàries i de l'Escola d'Infermeres, incloses també per Alexandre Galí en la rúbrica de «Catalunya en funció d'Estat». I en el camp privat, l'extraordinària labor cívica i pedagògica de l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona.

En el camp universitari, els dos congressos universitaris tingueren una clara projecció pedagògica. El de 1903 desembocà en la creació dels Estudis Universitaris Catalans, un exemple de col·laboració cívica extraordinari si pensem que, abans no tingueren local propi, es feien en entitats privades com el Centre Excursionista de Catalunya o l'Ateneu. El segon, de 1918, fou el Congrés de la Maduresa, que permeté, després del parèntesi de la dictadura, l'eclosió de la Universitat Autònoma, malauradament de vida massa breu.

Són interessants, en el món de la cultura popular, els esforços per aglutinar, a un nivell que ja podem anomenar *nacional*, les activitats més esteses i populars a Catalunya: excursionisme, orfeonisme, teatre *amateur*: federacions, trobades generals, campaments de Catalunya, etc.

Una menció especial mereix el Centre Autonomista de Dependents del Comerç i de la Indústria, que des de l'ensenyament fins a les assegurances, passant per l'excursionisme, fou durant molt de temps, i fins que passions partidistes el varen limitar, una institució formativa i associativa exemplar.

Ja hem parlat de la Junta de Museus i de la Junta de Ciències Naturals. Podem afegir a aquestes institucions, que podem anomenar *paraestatals*, el Servei Meteorològic de Catalunya amb el nom gloriós del doctor Fontserè, que va estendre, amb la col·laboració de mecenes com ara Rafael Patxot, una xarxa molt notable de col·laboradors per tot Catalunya. L'Institut d'Estudis Catalans i el Servei Meteorològic foren les dues primeres institucions catalanes reconegudes internacionalment com a específicament catalanes.

No acabaríem mai si volguéssim entrar en l'acció pedagògicament catalanitzadora de les professions liberals. Citem només els metges, amb el Sindicat de Metges, els Congressos de Metges de Llengua Catalana i la creació del Casal del Metge, que arribà a ser una important institució ciutadana.

Àdhuc els grans mecenatges, el de Patxot i el de Cambó, sobretot, vénen tenyits d'intenció pedagògica; com n'està tenyida l'acció dels millors dels nostres artistes i literats, com Riba o Obiols, per citar-ne alguns. *Calia* a Catalunya una col·lecció de clàssics, *calia* una Fundació Bíblica, *calia* una distinció honorífica, una *medalla*, al Centre Excursionista, *calia* que les editorials pensessin a dotar el país d'allò que li faltava: grans col·leccions a preus assequibles, literatura infantil de qualitat, traduccions dels grans clàssics. I no podem menystenir l'acció pedagògica de revistes com *En Patufet* o les novel·les de Josep Maria Folch i Torres que flanquejaven la Fundació Bernat Metge o la col·lecció «A Tot Vent», de Proa; de la mateixa manera que al costat de la magnífica Bíblia de Montserrat era necessària l'acció popular del Foment de Pietat Catalana.

Qui llegeixi amb un cert deteniment l'obra d'Alexandre Galí, s'adonarà que la història d'aquelles dècades va molt més enllà d'uns episodis polítics moltes vegades tractats a la lleugera amb òptiques maniquees; i molt més enllà de xafarderies de tertúlia o *de coixí*, com diria Heribert Barrera. De lluites polítiques, d'incomprensions, de covardies, d'omissions, així com de frivolitat, de mediocritat i d'episodis més o menys tèrbols en la vida de la gent i dels grups socials, n'hi ha hagut, n'hi segueix havent i probablement n'hi haurà sempre. El que no passa sempre, el que no es produeix sinó ben poques vegades, és una conjunció tan enorme d'esforços positius per forjar un país en tants i tants camps com la que es va produir en aquelles dècades. Podem afirmar, sense exagerar, que és dubtós que, en cap altre moment de la seva història, Catalunya hagi demostrat tanta empenta per esdevenir un país normal i civilitzat.

# Ensenyament de la història de l'educació

# El cinema com un recurs a l'aula

**M. Isabel Miró Montoliu**

Universitat Rovira i Virgili

## RESUM

En aquest treball l'autora fa una aproximació a les possibilitats del cinema com a recurs didàctic per a l'ensenyament de la història de l'educació, alhora que detalla cronològicament una llarga sèrie de pel·lícules amb una breu sinopsi que poden ser emprades com a suport de les classes d'aquesta disciplina.

PARAULES CLAU: cinema, història, història de l'educació, didàctica de la història de l'educació.

## ABSTRACT

In this work the author approaches the possibilities of the cinema as a didactical resource for the teaching of History of Education while chronologically detailing a long list of movies with a brief synopsis that can be used as a support in this discipline classrooms.

La importància de la imatge és inqüestionable dins la nostra societat i és per aquest motiu que les planes següents sorgeixen de la necessitat d'aportar la imatge com un altre recurs al món educatiu, i més específicament, el món de la història de l'educació. De vegades, els professors, quan relatem uns fets d'un temps determinat ens agradaria tenir a les mans el poder de transportar els nostres estudiants a una època i a un lloc històric perquè puguin sentir, veure, experimen-

tar, més enllà del que la nostra imaginació ens fa viatjar. Però, avui en dia, amb les noves tecnologies, en les quals també trobem la imatge, pot fer entendre als estudiants, com era, com es vivia o es viu l'educació. De tota manera, val a dir que la imatge filmada, les pel·lícules, no s'han de passar gratuïtament, han d'anar emmarcades dintre de la nostra metodologia docent i amb un comentari debat previ i posterior. En conseqüència, la presentació fílmica de la història s'ha d'entendre com una aportació complementària al treball de classe. El cinema es pot emprar com un instrument de transmissió de coneixements, que presenti una alternativa al tipus d'ensenyament tradicional, substitueixi el professor en alguns continguts de tipus conceptual o descriptiu i serveixi de repòs a les explicacions. Aquesta substitució ha d'estar compensada pel treball reflexiu de les seqüències que interessa remarcar per la temàtica que estem impartint.

La utilització del vídeo a l'aula facilita la construcció de coneixements, ja que aprofita el potencial comunicatiu de les imatges, els sons i les paraules per transmetre una sèrie d'experiències als alumnes. Però quan la imaginació vola, els conceptes es desvirtuen i és quan la presència del professor es reafirma, ja que és ell justament qui determina el com, el quan i el perquè de les seqüències. Això és el que dóna valor educatiu al cinema. Al seu torn, el cinema històric ens és també útil per estudiar el moment en què es va estrenar la pel·lícula. És una manera de fer nova història, tot analitzant el que es pensa o es veu d'aquell passat històric en una època o en una situació determinada. Tenim exemples de pel·lícules sobre el mateix fet històric realitzades en diferents anys i que en donen una visió ben diferent.

A continuació hem intentat recopilar una sèrie de pel·lícules sobre la temàtica educativa, sobre la manera de veure l'escola en societats i èpoques diferents; n'hi ha moltes més i de ben segur que cadascú podria fer-hi la seva aportació. Aquesta llista solament vol pretendre que els professionals de l'educació i de la història de l'educació tinguem al nostre abast un primer catàleg que podem anar ampliant segons les nostres necessitats.

A part d'aquesta relació us recomanem el llibre *Jonás cumplió los 25*, de Ramon Espelt,[1] la tesi doctoral d'Agustí Corominas[2] i les adreces electròniques següents on podeu trobar informació sobre cinema educatiu: <http://www.victorian.fotunecity.com/muses/116/cinematografo.html>; <http://www,aulacreativa.org/cineducacion>; <http://www.prensajuvenil.org/cineduca/valor/valor.htm>; <http://www.fad.es/programas/escolarcine.htm>.

1. Ramon Espelt, *Jonás cumplió los 25: La educación formal en el cine de ficción, 1975-2000*, Barcelona, Laertes, 2001.

2. Agustí Corominas, *La representació de la infància en el cinema espanyol*, tesi doctoral dirigida per Jaume Trilla i Bernet, Barcelona, Universitat de Barcelona, Departament de Teoria i Història de l'Educació, 1999.

Com a conclusió voldria dir que considero que incorporar el cine en els nostres estudis històrics i historicoeducatius és important si volem emprar els recursos actuals de la nostra societat. Les imatges, moltes vegades, ens ajuden a comunicar-nos amb molta més força que les mateixes paraules. No hi ha dubte que paga la pena intentar-ho. Un altre tema seria la utilització dels documentals històrics, però aquesta qüestió la deixarem per a una propera ocasió.

*El chico*, 1921, Charles Chaplin

Explica l'abandonament d'un nen per la seva mare soltera, que més tard el vol recuperar. El nen és recollit per un indigent que el cria i l'educa a la seva manera fins als cinc anys, moment en què l'Autoritat d'Assistència Pública li pren.

*Cero en conducta*, 1932, Jean Vigo

Gran part de l'argument d'aquest film es basa en els records d'infància del seu director. Després de la mort del seu pare, el petit Jean va estar internat durant quatre anys en un col·legi de Nimes. La rigidesa tradicional del sistema escolar francès deixà una petjada inesborrable en l'ànima del jove poeta.

*Locuras de estudiantes*, 1936, David Butler

Musical protagonitzat per un grup d'estudiants universitaris en un autocar.

*Pigmalión*, 1938, Anthony Asquith i Leslie Howard

El professor Higgins, especialista en fonètica, resta impressionat quan sent parlar a Elisa, una jove venedora de flors. Pren la decisió de realitzar un experiment professional: convertir la venedora de flors en una respectable dama de l'alta societat.

*Adiós, Mr. Chips*, 1939, Sam Wood

A l'escola de Brookfield, al cor d'Anglaterra, arriba, a finals del segle dinou, el jove professor Mr. Chips. Allí transcorrerà tota la seva vida professional com a mestre de diferents generacions.

*¡A mi no me mire usted!*, 1941

Comèdia sobre els poders hipnòtics d'un mestre d'escola d'un petit poble de Castella.

*Forja de almas*, 1943, Eusebio Fernández Ardavín

Biografia personal i pedagògica del P. Manjón, que decideix fundar un centre per a nens abandonats, les escoles de l'Ave Maria a Granada. Preocupat per les persones desafavorides no para fins a aconseguir que tinguin una vida millor.

*Esta tierra es mía*, 1943, Jean Renoir

Arthur és un professor francès molt tímid i covard. Recupera la seva dignitat amb el dis-

curs que dóna sobre la llibertat durant el seu judici per un assassinat que no va cometre. La llibertat la viurà a través de l'educació dels joves.

*Hoy no pasamos lista*, 1948, Raul Alfonso i Rafael Alonso

Gira al voltant de l'escola rural del 1919 amb l'enfrontament del mestre amb el cacic.

*Oliver Twist*, 1948, David Lean

La història se centra en un nen orfe. Explica el drama dels hospicis per a nens abandonats i l'educació dedicada a la formació de delinqüents.

*El niño de los cabellos verdes*, 1948, Joseph Losey

En un poble anglès, la policia deté Peter, un nen orfe de guerra, de qui tots s'enriuen perquè té els cabells verds.

*Novio a la vista*, 1953, Luis García Berlanga

Any 1918, en plena Guerra Mundial. Els costums canvien amb l'arribada de la *belle époque*, encara que per a Enric, fill d'una família rica, els nous temps li suposen un suspens més.

*Bienvenido Mister Marshall*, 1953, Luis García Berlanga

Poble castellà en l'espera de l'arribada dels americans, allà cap els anys cinquanta.

*Historias de la radio*, 1955, José Luis Sáenz de Heredia

Estructurada en tres *flashbacks* (cadascun amb una història), són històries de diferents professionals.

*Semilla de maldad*, 1955, Richard Brooks

Enfrontament entre el nou professor i un grup de nois que domina l'escola.

*Muerte de un ciclista*, 1955, Juan Antonio Bardem

Història de la relació entre un professor universitari i una dona casada de l'alta burgesia.

*Rebelde sin causa*, 1955, Nicholas Ray

Una història centrada en la soledat d'un adolescent incomprès i aïllat de la societat.

*Un traje blanco*, 1956, Rafael Gil

Un nen passa per nombroses desventures per veure complida una de les seves il·lusions: fer la primera comunió amb un vestit blanc i estar a la mateixa altura que la resta dels seus companys de col·legi.

*Más grande que la vida*, 1956, Nicholas Ray

A causa d'una estranya malaltia, Ed Avery ha de prendre una droga en fase d'experimentació que li provocarà alteracions mentals que repercutiran negativament en la seva feina de professor i en les seves relacions familiars.

*Calabuch*, 1956, Luis García Berlanga

Un científic nuclear, cansat que les seves investigacions es posin al servei d'interessos militars, es refugia en l'anonimat d'un poble coster del mediterrani, Calabuch. Allí desconeixen la seva procedència, però no la seva saviesa, per la qual cosa li ofereixen donar classes a l'escola.

*Fresas salvajes*, 1956, Ingmar Bergman

Un metge rep un homenatge de la seva universitat.

*El maestro*, 1957, Aldo Fabrizzi i Eduardo Manzanos

Don Juan, mestre nacional d'un petit poble gallec i pintor, és traslladat pel Ministeri a la capital, on exposa els seus projectes sobre la creació d'una gran escola de pintura.

*Los cuatrocientos golpes*, 1959, François Truffaut

París, anys seixanta, imatge de la França de l'època, a través de les desventures quotidianes d'un nen de dotze anys. Després de fer *campana* al col·legi i realitzar algun petit robatori, serà internat en un reformatori.

*El pequeño salvaje*, 1960, François Truffaut

Està basada en un fet real. Explica la història d'un nen salvatge capturat en uns boscos francesos i reclòs en un institut d'investigació. De viure lliure passa a convertir-se en un ésser maltractat i vist com un fenomen inhumà.

*Los jóvenes salvajes*, 1961, John Frankenheimer

Un policia deté tres joves d'una banda de carrer d'origen italià acusats d'assassinar a un portoriqueny. El seu ajudant, un jove idealista, intenta solucionar pacíficament la violència de les bandes juvenils.

*Dos amores*, 1961, Charles Walters

Una mestra d'escola en un poblat de Nova Zelanda arriba als trenta sense haver conegut cap amor... Ara ha de decidir entre un professor violent i alcohòlic i un inspector casat.

*El milagro de Ana Sullivan*, 1962, Artur Penn

Annie Sullivan arriba a casa dels Keller per encarregar-se d'una tasca quasi impossible: ensenyar el món exterior a Helen Keller, una nena de set anys cega i sordmuda des dels divuit mesos a causa d'una malaltia.

*Escándalo en las aulas*, 1962, Peter Glenville

Un extravagant i poc convencional mestre a l'Edimburg de 1930 desafia l'ultraconservadora directora i el Consell d'Administració d'un col·legi femení.

*Del rosa al amarillo*, 1963, Summers

És un magnífic exemple de l'educació dels nois, tant formal com no formal (a través dels còmics del Guerrero del Antifaz). També reflecteix força bé les relacions nois-noies, els jocs i la vida al campament del Frente de Juventudes.

*El profesor chiflado*, 1963, Jerry Lewis

El professor Julius Kelp, considerat com una eminència en ciències químiques, és un home d'aspecte dèbil al qual els seus alumnes no li fan gaire cas.

*Ángeles sin paraíso*, 1963, John Cassavetes

Jean Hansen va a un col·legi amb nens deficients mentals per treballar-hi com a professora de música. Allí trobarà un jovenet amb problemes que els seus pares no visiten des de fa anys. Jean li donarà la seva atenció i el mimarà malgrat l'opinió del director del centre.

*El señor de La Salle*, 1964, Luis César Amadori

En la França del segle XVII, el noble senyor Joan Baptista de La Salle, després de conèixer la misèria d'una part de la ciutat, es proposa millorar a qualsevol preu el nivell de vida dels habitants.

*My Fair Lady*, 1964, George Cukor

Un conegut professor de fonètica, després de conèixer una descarada florista, aposta amb un amic que és capaç de convertir-la en una dama després d'ensenyar-li a parlar i a comportar-se correctament.

*Nueve cartas a Berta*, 1965, Basilio Martín Patino

Quan torna de Londres, Llorenç escriu des de Salamanca nou cartes a Berta, filla d'un catedràtic exiliat.

*La barrera*, 1966, Pedro Mario Herrero

Enfrontament del mestre amb les autoritats locals. Mostra l'escola rural dels anys seixanta.

*El incomprendido*, 1966, Luigi Comencini

Després d'una llarga malaltia, una dona, mare de dos fills, mor. El pare dels nens se centrarà en la seva feina i en la cura del seu fill petit, i desatendrà les necessitats afectives del més gran, un nen molt sensible, a qui tracta com un adult.

*El joven Törless (Nido de escorpiones)*, 1966, Volker Schoöndorff

Ambientada en una institució educativa militaritzada de l'Imperi austrohongarès on la burgesia enviava els seus fills perquè obtinguessin una bona formació.

*Rebelión en las aulas*, 1967, James Clavell

Thackeray és un enginyer negre que està a l'atur i accepta una feina com a professor d'un curs d'estudiants rebels, en un col·legi dels barris baixos de Londres. Els seus alumnes són un grup de nois desordenats, insolents, però, en el fons, es tracta d'un grup de joves amb bons sentiments. Thackeray intenta guanyar-se'ls utilitzant els mètodes tradicionals, però aviat s'adonarà que ha de canviar d'estratègia si vol sortir amb èxit de la seva empresa.

*Al maestro con cariño*, 1967, James Clavell

Paciència de mestre: lliçó d'honor. Es tracta d'un professor amb un mètode molt particular d'ensenyar història i literatura clàssica que li permet renovar importants conceptes sobre la conducta humana.

*Accidente*, 1967, Joseph Losey

Una estudiant d'Oxford té un accident i com a conseqüència el seu xicot mor. Desesperada, solament trobarà consol en un pacífic professor.

*Contracorriente*, 1967, Robert Mulligan

Educació conflictiva.

*Los riesgos del oficio*, 1967, André Cayatte

Problemes entre un mestre i uns adolescents.

*Oliver*, 1968, Carol Reed

La mare d'Oliver mor quan aquest neix i el nen és recollit en un hospici. Quan el nen s'atreveix a demanar més menjar, el seu protector decideix desfer-se'n i vendre'l a un jove amo d'una funerària.

*If*, 1968, Lindsay Anderson

El sistema educatiu britànic qüestionat a través del personatge de Mick Travis i els seus companys de classe i les seves accions extremament violentes.

*Raquel, Raquel*, 1968, Paul Newman

La solitària Raquel, soltera i a punt de complir els trenta-cinc anys, nota que ha arribat a la meitat de la seva vida. Han passat catorze anys des que la mort del seu pare l'obligà a interrompre els estudis universitaris i tornar a casa, un avorrit poble de Nova Anglaterra on exerceix com a mestra.

*Más allá del río Miño*, 1969, Ramón Torrado

Escola rural gallega regentada per una mestra «moderna».

*Los mejores años de Miss Brodie*, 1969, Ronald Neame

En una petita ciutat de Mississipí, una noia soltera continua sospirant pel seu amor d'infantesa.

*El pequeño salvaje*, 1969, François Truffaut

Basada en fets reals que varen passar a finals del segle XVIII. Explica el procés de l'educació d'un nen que va créixer lluny de tot contacte amb la civilització.

*El conformista*, 1970, Bernardo Bertolucci

La vida d'un nen durant els anys del feixisme italià.

*Camino recto*, 1970, Richard Rush

En acabar el seu servei a l'exèrcit, un combatent del Vietnam decideix reprendre la seva formació a la universitat. Encara que sigui gran i experimentat per encaixar amb les noves generacions, el soldat veterà s'apunta a qualsevol tipus de moviment en el campus. Més endavant, integrat als grups activistes dels drets civils i en contra de la guerra del Vietnam, decideix ser professor. Però davant del fet de poder ser una mala influència ideològica per als alumnes del campus, les autoritats posaran moltes objeccions a les seves inquietuds.

*El carnicero*, 1970, Claude Chabrol

En una petita població Helene és la directora de l'escola i comença a relacionar-se amb un excombatent i carnisser del poble.

*Querido profesor*, 1971, Roger Vadim

Un respectat professor és conegut pel seu bon tracte amb els alumnes. Per aquest motiu, els estudiants li demanen consell.

*En el nombre del padre*, 1971, Marco Belochio

El 1958, Angelo entra en una ruïnosa escola religiosa, on la majoria dels servents domèstics són persones mentalment retardades. Angelo aviat demostra que ell és diferent dels seus companys, i es rebel·la contra les arcaiques normes de la institució en lluita constant amb el vicerector.

*El profe*, 1971, Miguel M. Delgado

Sócrates, un mestre molt dedicat que ha consagrat la seva vida a l'ensenyament, sacrifica la comoditat de la gran ciutat per anar cap al poble del Romeral, on són necessaris els seus serveis.

*Perros de paja*, 1971, Sam Peckinpah

Un matemàtic es trasllada al seu antic poble per acabar un treball d'investigació.

*La primera noche de la quietud*, 1972, Valerio Zurlini

Daniel ha arribat a Rimini per exercir durant tres mesos com a professor de literatura en un institut. Viu amb una dona amb qui no l'uneix res. Coneix una de les seves alumnes, Vanina, per la qual s'interessa des del primer moment.

*El espíritu de la colmena*, 1973, Víctor Erice

Un diumenge de l'any 1940 arriba a un poble perdut de la Meseta la *Camioneta del Cine*.

*Vida de un estudiante*, 1973, James Bridges

Un estudiant de primer de dret de Harvard s'enamora de la filla del professor més famós i tirànic de la universitat.

*Amarcord*, 1973, Federico Fellini

Descripció de la vida quotidiana de la gent d'un poble del nord d'Itàlia durant els anys del feixisme, a la dècada dels trenta.

*El amor del capitán Brando*, 1974, Jaime de Armiñán

Una mestra jove, Aurora, arriba a un poble castellà amb una sèrie de mètodes moderns que topen amb el conservadurisme local. El conflicte que manté la mestra amb les forces vives del lloc, amb el batlle al capdavant, explota definitivament quan, durant una excursió, la mestra es veu obligada a compartir habitació per una nit amb un alumne.

*Conrack*, 1974, Martin Ritt

Un jove professor, destinat a un col·legi de Louisiana, de població negra, haurà d'enfrontar-se amb el director i amb els membres de la comunitat a causa dels seus innovadors mètodes.

*El enigma de Kaspar Hauser*, 1975, Werner Herzog

El 1828 és trobat a Nuremberg un ésser humà en un estat lamentable, que fins aleshores havia vegetat encadenat en un subterrani fosc. Amb el temps, pren contacte amb el llenguatge, la ciència, la música i l'art. Tanmateix, no pot ser acceptat per la societat que l'està educant.

*La piel dura*, 1976, François Truffaut

Experiències d'un grup de nens, de diferents edats i situacions familiars, tots ells de la petita ciutat de Thiers, França.

*Jonás, que cumplirá los 25 el año 2000*, 1976, Alain Tanner

Tanner ens explica les vivències d'uns joves de trenta anys que viuen del record de temps més compromesos, com el màgic maig del 68, i analitzen en què s'ha convertit tot allò que desitjaven ser.

*Los días del pasado*, 1977, Mario Camus

Joana demana ser destinada com a mestra a un poble de Santander amb l'esperança de retrobar-se amb el seu xicot Antoni, un maqui que lluita a les muntanyes.

*Padre Padrone*, 1977, Paolo i Vittorio Taviani

És la història particular d'un pastor sard amb els seus conflictes: el silenci, la manca d'educació, la dependència. Aquest pastor impedeix al seu fill anar a escola, l'únic que pot fer és tenir cura de les ovelles. Quan fa el servei militar aprèn a llegir i escriure.

*Absolución*, 1977, Anthony Page

En un col·legi catòlic, el pare Goddard s'enfronta amb un terrible dilema: mantenir el secret de confessió o anar a la policia per explicar els crims comesos per un dels seus alumnes.

*El brigadista*, 1977, Octavio Cortázar

Cuba, 1961. Un jove alfabetitzador de procedència urbana arriba a un poblat prop de Bahia de Cochinos. Haurà de vèncer la resistència inicial d'alguns dels seus habitants a causa de la seva joventut.

*Buscando al Sr. Goodbar*, 1977, Richard Brooks

Després d'una breu relació sentimental amb un company, Theresa decideix independitzar-se de la seva família. Durant el dia és una compassiva professora de nens sords i a la nit una dona molt agressiva.

*Elisa, vida mía*, 1977, Carlos Saura

Elisa visita el seu pare, un professor retirat, que viu en una casa solitària de la província de Segòvia on està redactant les seves memòries.

*¡Arriba Azaña!*, 1978, José María Gutiérrez

En un col·legi religiós, els educadors mantenen sotmesos els seus alumnes a una forta disciplina. Per aquesta causa, l'alumnat es va rebel·lant progressivament, i s'arriba a extrems d'hostilitat. Per superar la situació, es nomena un nou director, jove i de mètodes lliberals.

*El curso que amamos a Kim Novak*, 1978, Juan José Porto

L'acció es desenvolupa als anys seixanta i té com a protagonistes un grup de joves que sofreixen una sèrie de traumes. Viuen aventures escolars, festes, experiències amoroses i sexuals.

*Desmadre a la americana*, 1978, John Landis

Una història del Faber Collage, una universitat privada dels Estats Units.

*La rabia*, 1978, Eugeni Anglada

Ferran, un noi de disset anys, va cap al local on actua com a bateria d'un conjunt. En passar per una torre veu un nen jugant i recorda vivències anteriors. Assistim a la seva evolució personal, sotmès primer al trauma de la Guerra Civil i després al de la postguerra. Ferran acaba exterioritzant, a través de la bateria, la seva ràbia interna.

*Comenzar de nuevo*, 1979, Alan Pakula

Relacions d'una mestra d'escola amb un divorciat.

*FEN*, 1979, Antonio Hernández

En el centre d'una gran ciutat s'aixeca un gran edifici hermètic que tanca entre les seves parets, i al marge del que el rodeja, uns homes que han de sofrir un estrany sistema educatiu, semblant al d'un centre penitenciari, amb una disciplina estúpida i uns codis morals en constant contradicció.

*Ahora me toca a mi*, 1980, Claudia Weill

Relacions d'una professora de matemàtiques amb un home divorciat.

*Fama*, 1980, Alan Parker

Un grup de joves músics i ballarins es preparen en una acadèmia de música i ball de Nova York per poder triomfar un dia en el món de l'espectacle.

*El nombre de la rosa*, 1980, Jean-Jacques Annaud

Un franciscà ha de resoldre els assassinats que succeeixen aparentment sense motiu en un monestir de l'edat mitjana.

*Profesores de hoy*, 1980, Arthur Hiller

L'Institut John F. Kennedy ha estat denunciat per graduar els alumnes sense saber ni llegir ni escriure. A l'institut els alumnes trafiquen amb droga i són molt problemàtics.

*A años luz*, 1981, Alain Tanner

Un jove coneix un excèntric vell. Quan intimen, aquest li explica que, inspirant-se en el vol natural de les aus, ha creat una màquina.

*Aquel excitante curso*, 1982, Amy Heckerling

Explica la història d'un escriptor que per preparar millor la seva novel·la protagonitzada per joves estudiants, decideix matricular-se en un institut.

*El cabezota*, 1982, F. Lara Palop

Problemes d'un pare que no accepta la Llei Moyano.

*Curs 1984*, 1982, Mark Lester

El professor Andrew Norris entra a treballar en un institut bastant conflictiu on haurà d'enfrontar-se amb una perillosa banda de traficants de droga.

*Annie*, 1982, John Huston

Annie viu en un hospici, els amos del qual s'interessen exclusivament pel seu lucre personal i no dubten a maltractar les nenes.

*Porky's*, 1982, Bob Clark

A Florida, durant la dècada dels cinquanta, un grup d'adolescents que van junts a l'escola descobreixen l'amor.

*Mi tutor*, 1982, George Bowers

Un jove ha d'aprovar francès si vol graduar-se. Per aquest motiu ha d'assistir a classes durant tot l'estiu.

*Un cebo llamado Elizabeth*, 1983, James Toback

Una jove estudiant resideix en una granja de Wisconsin juntament amb els seus pares. Un dia els anuncia la seva decisió d'abandonar la llar i l'escola per a traslladar-se a viure a Nova York.

*Escuela privada para chicas*, 1983, Noel Black

Comèdia sobre dues estudiants d'un col·legi per a noies.

*Bad boys*, 1983, Rick Sosenthal

El problema de la delinqüència juvenil als EUA a través de la història d'uns joves que creixeren entre la misèria.

*Educant a Rita*, 1983, Lewis Gilbert

Una esposa jove decideix completar la seva educació i tornar a estudiar amb la intenció d'aprovar uns exàmens que li proporcionaran un títol. A l'escola es troba un professor que li ensenya a valorar-se per ella mateixa, pel que és i no solament pel que pugui aprendre.

*Vivir mañana*, 1983, Nino Quevedo

Un professor, expedientat pel seu passat polític, troba dificultats per trobar feina després de la Guerra Civil espanyola.

*Hombres de hierro*, 1983, Lewis Gilbert

La universitat militar accepta per primera vegada un estudiant negre.

*Aquellos años tan felices*, 1983, Daryl Duke

L'any 1963 és decisiu per Bernie, un adolescent que passa una mala època, però aviat es convertirà en un home.

*Zona muerta*, 1983, David Cronenberg

Un jove professor té un accident i estarà cinc anys en coma.

*Feroz*, 1984, Manuel Gutiérrez Aragón

Pau és un jove estrany que solament menja fruits del camp i que fa que els gossos s'enrabiïn quan passa a prop. Una nit s'escapa al bosc i es perd, el troba un psicòleg que està de vacances i se l'emporta a la ciutat amb la intenció d'educar-lo.

*Otro país*, 1984, Marek Kanievska

Guy és un jove homosexual intern en un col·legi anglès.

*La revancha de los novatos*, 1984, Jeff Kanew

Un grup de marginats funda la seva pròpia fraternitat després d'haver estat rebutjats per tots els altres grups del recinte universitari.

*El club de los cinco*, 1985, John Hughes

Per diferents motius, cinc estudiants adolescents d'una escola secundària propera a Chicago es queden durant la tarda del dissabte castigats tancats a la biblioteca del centre.

*Escuela de genios*, 1985, Martha Coolidge

Joves superdotats són captats per un professor de física amb l'objectiu de participar en un projecte relacionat amb el làser.

*Juegos de amor en la universidad*, 1985, Rob Reiner

Gibson, un jove que acaba d'arribar a la universitat, decideix aprofitar el primer forat a les vacances per visitar un amic a Califòrnia.

*Un pasado en sombras*, 1985, David Hare

La professora d'un col·legi de Wetherby viu atrapada pels records d'un antic amor.

*El color púrpura*, 1985, Steven Spielberg

La història se centra en la vida de Celie, una jove negra de començaments del segle XX. La seva obsessió és aprendre a llegir.

*La ciudad y los perros*, 1986, Francisco José Lombardi

La repressió i la violència marquen la formació dels joves alumnes d'una escola militar de Lima.

*Gatos salvajes*, 1986, Michael Ritchie

Una tranquil·la professora molt aficionada al futbol americà somnia seguir el camí del seu pare, que fou un famós entrenador.

*Harvard, movida americana*, 1986, Steve Miner

Mark i Gordon són admesos a la Universitat de Harvard per estudiar dret. A l'últim moment, el pare de Mark, aconsellat pel seu psiquiatra, decideix no pagar els estudis al seu fill.

*Regreso a la escuela*, 1986, Alan Metter

El senyor Melon ha fet una gran fortuna fent roba per a persones grosses. Jason, el seu fill, va a la universitat i és un desastre. El senyor Melon ho vol resoldre d'una manera expeditiva ja que per ell no existeixen solucions a mitges. També ell es matricularà per donar exemple.

*El año de las luces*, 1986, Fernando Trueba

Dos nois amb símptomes de tuberculosi són enviats a un sanatori prop de la frontera portuguesa. Durant la seva estada en el centre, Manolo, el més gran dels dos, viu el seu desvetllament sexual quan observa la seva infermera despullar-se cada nit.

*Adiós muchachos*, 1987, Louis Malle

Un col·legi intern francès per a nois dirigit per religiosos catòlics durant l'ocupació alemanya.

*Juerga tropical*, 1987, Carl Reiner

Un professor de gimnàstica d'un institut té grans plans per passar les vacances d'estiu, però es veurà forçat a anul·lar-les per impartir classes a nens inadaptats.

*Mi general*, 1987, Jaime de Armiñán

Una sèrie de generals bastant grans i de diferents cossos professionals es veuen obligats a assistir a un curset de tecnologia. Els professors són cinc capitans joves, que pertanyen a una generació amb una altra mentalitat i formació.

*El rector*, 1987, Christopher Cain

Un professor d'institut rep una ordre de trasllat a un centre situat en un perillós barri marginal. Durant un temps haurà d'ocupar el lloc de rector, tasca que no serà fàcil, ja que és un institut ple d'alumnes problemàtics.

*Terror en el Instituto*, 1987, Bill Froehlich

Història d'uns assassinats ocorreguts en un institut.

*Aulas turbulentas*, 1988, Spike Lee

Els estudiants afroamericans d'un campus al sud dels Estats Units s'enfronten entre ells per defendre dues postures completament oposades sobre la manera de viure dels joves negres i llurs aspiracions.

*Muerto al llegar*, 1988, R. Morton i A. Jankel

Dexter arriba malferit a la comissaria on pretén denunciar el seu propi intent d'assassinat. En la seva declaració recorda el que ha passat a les últimes hores, a partir del suïcidi d'un dels seus alumnes de classe de literatura.

*La escuela*, 1988, Michael Lehmann

En una escola tres germanes imposen la seva tirania fent la vida impossible a totes les noies que no suporten.

*La escuela de jóvenes rebeldes*, 1989, John G. Avildsen

Un arrogant i poc ortodox professor torna com a director a un institut d'on fa uns anys fou acomiadat.

*Una árida estación blanca*, 1989, Euzhan Palcy

A Sud-àfrica, un professor que sempre ha intentat mantenir-se al marge dels conflictes racials es veu immers en els horrors de l'apartheid quan el fill del seu jardiner és arrestat i torturat.

*Wilt*, 1989, Michael Tuchner

Henry treballa com a professor a l'institut politècnic d'un ciutat de províncies. Cada dia s'enfronta amb uns alumnes a qui no interessa gens rebre nous coneixements de la seva matèria.

*El club de los poetas muertos*, 1989, Peter Weir

El 1959, l'Acadèmia Walton segueix mantenint un model clàssic d'educació victoriana. Els nois que estudien pertanyen a l'alta societat i ho fan amb l'única finalitat de triomfar en el futur. El nou curs comença amb la novetat d'una incorporació: un professor de literatura, John Keating, antic alumne del centre.

*Curso 1999*, 1990, Mark Lester

Professors robot s'han introduït secretament a les escoles més conflictives per controlar els alumnes.

*Ovejas negras*, 1990, José Maria Carreño

Adolfo de la Cruz, un home de quaranta-cinc anys, visita el pare Benito, antic professor seu i actual rector del col·legi on estudià quan era un infant. Desitjava explicar-li una història protagonitzada per ell mateix durant els seus anys escolars.

*Poli de guardería*, 1990, Ivan Reitman

Un agent de policia ha de realitzar una missió d'incògnit que el porta a convertir-se en professor suplent en una escola infantil.

*El señor de las moscas*, 1990, Harry Hook

Un grup d'estudiants naufraguen en una illa deserta quan el seu avió cau. Lluny de tot rastre de civilització, s'hauran d'organitzar a partir d'una forma primitiva de grup social.

*Eduardo Manostijeras*, 1990, Tim Burton

És hivern i una àvia explica una llegenda a la seva néta.

*Europa-Europa*, 1991, Agnieszka Holland

L'experiència real d'un noi jueu a la Primera Guerra Mundial. La seva família és perseguida i ingressa en un camp de concentració.

*La escuela primaria*, 1991, Jan Sverák

Poc després del final de la Segona Guerra Mundial, un grup d'escolars assisteixen a una escola de l'extraradi de Praga.

*Grita*, 1991, Jeffey Hornaday

Jesse Tucker viu en un reformatori per a nois. En les seves entranyes sent tota la rebel·lia dels seus divuit anys i per això el director del centre no para de castigar-lo.

*El pequeño Tate*, 1991, Jodie Foster

Ni ell entén el món, ni el món l'entén a ell. És un nen superdotat, tot i que l'escola especial regentada per Dianne tampoc no és la resposta als problemes del nen.

*La revancha de los novatos*, 1992, Roland Mesa

La Universitat d'Adams, a l'inici del nou curs, es torna a omplir de nouvinguts.

*Dulce Emma, querida Bobe*, 1992, István Szabó

La sobtada caiguda dels règims comunistes de l'Europa de l'est va suposar per a molts un canvi radical, i de vegades sagnant. Un bon exemple d'aquestes persones són l'Emma i la Bobe, dues mestres de rus que després del fracàs del sistema socialista es veuen obligades a reciclar-se per subsistir.

*El largo día se acaba*, 1992, Terence Davies

Liverpool, 1956. Bud és un noi de dotze anys, sensible, tímid i introvertit, que pertany a una família de classe treballadora. L'estreta relació que manté amb la seva mare, i especialment la seva passió pel cinema, l'ajuden a afrontar l'ambient reprimit i opressor amb el qual ha de conviure cada dia al col·legi.

*El país del agua*, 1992, Stephen Gyllenhaal

És una al·legoria sobre l'èxit, el fracàs i la bogeria d'un professor universitari.

*Conducta inmoral*, 1993, George Miller

Justin és un professor universitari adorat pels seus estudiants i envejat pels seus companys.

*Tierras de penumbra*, 1993, Richard Attenborougt

Un professor de literatura d'Oxford és també escriptor de gran reputació.

*El hombre sin rostro*, 1993, Mel Gibson

Un nen orfe de pare i amb una mare i una germana que no li fan cas estableix una relació amb un misteriós habitant del poble. L'home, exprofessor de col·legi, ha passat alguns anys a la presó i té el rostre deformat.

*Mi querido profesor*, 1993, Lina Wertmüller

Un prestigiós professor del nord d'Itàlia va a una escola per a nens del carrer.

*Los juncos salvajes*, 1994, André Téchiné

Les relacions d'un grup d'estudiants de la Provença francesa l'any 1962.

*Un lugar en el mundo*, 1994, Adolfo Aristarain

Convertit en un home, Ernest torna a la vall de Bermejo, on recorda la seva infantesa.

*Oleanna*, 1994, David Mamet

Un professor universitari rep en el seu despatx una alumna amb problemes. L'estudiant el denunciarà per assetjament sexual.

*Un poeta entre reclutes*, 1994, Penny Marshall

Bill és un executiu de publicitat que estat acomiadat de la seva lucrativa feina i aconsegueix un contracte per donar classes a un singular grup d'un destacament de l'exèrcit.

*Nell*, 1994, Michael Apted

Nell ha crescut completament aïllada del món en un bonic i solitari lloc de les Muntanyes Blaves, a Carolina del Nord, i s'ha creat la seva pròpia llengua indesxifrable.

*La versión Browning*, 1994, Mike Figgis

La història succeeix en una escola d'elit anglesa cap als anys vuitanta.

*Diario de un rebelde*, 1995, Scott Kalvert

Un grup d'amics són els joves dolents de la classe del professor McNulty, a l'escola catòlica del barri.

*La mujer de mi profesor*, 1995, Bruce Leddy

Un jove té una assignatura pendent a l'institut, les matemàtiques, i si no aprova no podrà graduar-se.

*Matilda*, 1995, Danny DeVito

Matilda no és una nena corrent. A més del seu encant, té una extraordinària intel·ligència i moltes ganes d'aprendre. Quan arriba a l'escola, es troba amb un lloc horrible, on les alumnes viuen sota la dictadura de la directora.

*Profesor Holland*, 1995, Stephen Herek

Glen Holland veu com la feina actual de músic en les festes privades no dóna per gaire. Quan es decideix a canviar de feina i es converteix en professor, descobreix la seva veritable vocació, ensenyar a entendre la vida a través de la música.

*Mentes peligrosas*, 1995, John N. Smith

Una *exmarine* mestra inexperta és contractada com a professora d'un grup de nois difícils, cada un dels quals és un problema social per si mateix. Malgrat que la tasca és difícil i l'encarcarament del centre no ajuda, aconseguirà que els joves arribin a graduar-se.

*El amor tiene dos caras*, 1996, Barbara Streisand

Rose i Gregory, professors de la Universitat de Colúmbia, estableixen una relació sentimental.

*Aprende como puedas*, 1996, Hart Bochnert

Richard és un professor idealista que treballa com a mestre en una escola elitista i decideix traslladar-se a un institut més conflictiu d'un dels barris marginals de la ciutat.

*La buena vida*, 1996, David Trueba

Tristán és a punt de complir quinze anys i gaudeix de la bona vida que els seus pares han construït per a ell.

*Jack*, 1996, Francis Coppola

Jack és un nen dintre d'un cos d'adult. La raó és una estranya malaltia que accelera el seu creixement físic. No és fàcil adaptar-s'hi i això es manifesta en les relacions amb la seva família i amb el col·legi.

*El ogro*, 1996, Voljer Schlöndorff

Abel va créixer sense aprendre i sense amor en un internat francès durant els anys vint.

*El profesor chiflado*, 1996, Tom Sadyac

Un professor de química de la universitat, famós per la seva obesitat i perquè és un home solitari i sense èxit amb les dones, realitza un miraculós descobriment.

*Rebelión en las aulas*, 1996, Peter Bogdanovich

Després de passar trenta anys a Londres fent classes en un dels col·legis britànics de més prestigi, Marck Thackeray torna a Chicago, la seva ciutat natal. Allà s'enfronta amb una nova fita de la seva llarga carrera com a professor d'història, ja que li toca una classe de nois difícils i desmotivats, més avesats a la delinqüència que als llibres.

*El sustituto*, 1996, Robert Mandel

Després de realitzar alguns treballs per la CIA, l'*exmarine* Shale fa una visita a la seva xicota, professora d'un institut de Miami.

*El último viaje de Robert Rylands*, 1996, Gracia Querejeta

Robert, professor i arqueòleg, del qual ningú a la universitat no ha sabut res després de la seva misteriosa desaparició, deu anys enrere, torna a Oxford quan està a punt de complir els setanta.

*Amenaza en el Instituto*, 1996, Jim Wynorski

Un grup de terroristes ataca un institut per utilitzar-lo com a base de llançament d'un míssil.

*187*, 1997, Kevin Reynolds

Trevor és un professor que es dedica a cada un dels seus alumnes, conscient que graduar-se és l'única oportunitat que tenen els joves de sortir dels barris marginals.

*In&Out*, 1997, Frank Oz

En un poble petit dels Estats Units se celebra una boda molt esperada, la del professor de literatura Howard amb la senyoreta Emily.

*Niños del paraíso*, 1997, Majid Majidi

Alí és un col·legial que perd les sabates que li acaba de regalar la seva germana.

*Pequeño cherokee*, 1997, Richard Friedenberg

Després de quedar-se orfe en els anys de la Gran Depressió, Petit Arbre, un nen *cherokee* de vuit anys, decideix viure a les muntanyes amb els seus avis. Amb ells, aprendrà a trobar el seu camí a la vida.

*Tesis*, 1997, Alejandro Almenábar

Ángela, llicenciada en ciències de la informació, prepara la seva tesi sobre la violència audiovisual.

*Director por un día*, 1998, Robert King

John és un adolescent, fill d'un matrimoni milionari, molt poc responsable. Farts de la

seva immaduresa, els pares ideen un pla: si aconsegueix graduar-se a l'institut sense tenir cap falta en el seu expedient li regalaran deu mil dòlars.

*Sra. Directora*, 1998, James Frawley

Divertida comèdia sobre un jove que fuig de la justícia i s'infiltra en un col·legi de noies on es disfressa de dona i es fa passar per la directora del centre.

*Verano de corrupción*, 1998, Bryan Singer

Un adolescent inicia una relació amb el seu veí, que resulta ser un antic criminal nazi.

*Slam*, 1998, Marc Levin

Un poeta del rap està tancat a la presó per un delicte de tràfic de drogues. La professora de literatura de la presó descobreix el seu talent i fa tot el possible per convèncer el noi que utilitzi la seva força creativa.

*El chico de Chaaba*, 1998, Christhope Ruggia

Omar és un nen de nou anys que ha nascut a França i viu amb el seu pare en la seva Chaaba, un petit nucli de xaboles durant els anys seixanta. En la Chaaba viuen vint-i-una famílies immigrants d'Algèria que han arribat a França fugint de la guerra i de la misèria. Els més joves seran les primeres generacions d'algerians a França.

*Así reían*, 1998, Gianni Amelio

Història de dos germans sicilians emigrats a Torí. Giovanni, el més gran, té un ambiciós projecte que es veu truncat perquè és analfabet i desitja que el seu germà petit obtingui el títol de mestre.

*Me llamo Sara*, 1998, Dolors Payàs

Sara té una vida feliç, tant sentimentalment com laboralment, treballant com a professora, fins que un dia es troba amb un alumne.

*Barrio*, 1998, Fernando León

Javi, Manu i Rai són tres adolescents que viuen en un barri perifèric de Madrid.

*Academia Rushmore*, 1998, Wes Anderson

Max Fischer, un desastre d'estudiant a la prestigiosa Acadèmia Rushmore, s'enamora d'una de les seves professores.

*El indomable Will Hunting*, 1998, Gus Van Sant

Will Hunting és un jove prodigi autodidacte que treballa en els serveis de neteja d'un institut. Allí, un professor de matemàtiques descobrirà les seves facultats i intentarà reconduir la seva vida.

*Cero en conducta*, 1998, Adam Rifkin

Quatre estudiants de secundària de Nord-amèrica es llancen a la recerca imparable de quatre entrades per al concert del grup musical Kiss. Durant aquesta nit màgica, el seu desig per veure el seu grup favorit xoca amb malsons autoritaris, la hipocresia paterna, judicis de consciència i la persistent influència de les discoteques.

*Juicio en las aulas*, 1998, Chuck Bowman

Després de la mort del seu pare, Kailey es trasllada amb la seva mare a una nova ciutat. En arribar a l'institut tindrà alguns problemes d'adaptació.

*Secretos del corazón*, 1998, Moncho Armandáriz

Durant les vacances, Xavi i el seu germà Joan van a un poble de muntanya. Allí Xavi se sent atret pel secret que amaga una habitació de la casa.

*El camino a casa*, 1998, Zhang Yimou

Luo Yusheng torna a casa des de la ciutat per al funeral del seu pare Luo. La seva mare insisteix que el fèretre del seu marit sigui portat al llarg del camí en el qual es van enamorar. La història comença amb aquest primer amor que sorgeix quan el seu pare arriba com a nou mestre de l'escola.

*Aulas violentas*, 1999, Robert Radler

Acaba de sortir d'un camp de presoners i la seva prioritat és complir la promesa que va fer un dia al seu company: lliurar una medalla a la seva filla, que treballa com a professora en un conflictiu col·legi.

*Generación perdida*, 1999, Craig Bolotin

Un grup d'estudiants d'un institut de Queens es tanquen en el centre per protestar per la sanció que ha estat imposada a un professor al qual adoren. La policia i els mitjans de comunicació es mobilitzen.

*Election*, 1999, Alexander Payne

Després de dotze anys com a professor i tutor, Jim McAllister és tota una institució a l'Institut George Washington, on fa classe: en tres ocasions ha estat escollit professor de l'any i la seva popularitat entre els alumnes és indiscutible.

*Ana y el rey*, 1999, Andy Tennant

És una història èpica situada a Tailàndia a finals del segle XIX i explica les veritables aventures de la vida d'una institutriu britànica contractada pel rei de Siam per educar als seus cinquanta-vuit fills.

*Martes con mi viejo profesor*, 1999, Mick Jackson

Un professor i el seu alumne retornen a les seves classes després d'anys sense veure's.

*Las cenizas de Ángela*, 1999, Alan Parker

1935, després de la sobtada mort de la seva filla Margaret, Àngela i Malachy i els seus quatre fills s'embarquen en un port de Nova York amb destinació a Irlanda.

*La llengua de les papallones*, 1999, José Luis Cuerda

Situada el 1936, D. Gregori ensenyarà a Moncho amb dedicació i paciència tota la seva saviesa sobre coneixements de literatura, natura i fins i tot de dones. Però el rerefons de l'amenaça política subsistirà sempre, especialment quan D. Gregori és atacat perquè és considerat un enemic del règim feixista.

*Música en el corazón*, 1999, Wes Craven

El món de Roberta Guaspari es fa pols quan el seu marit l'abandona amb els seus dos fills petits. Roberta deixa la seva ciutat natal i es trasllada a un dels barris més difícils dels Estats Units, el Harlem Est. A partir d'aquell moment es dedica a ensenyar violí als nens pobres del barri.

*Hoy empieza todo*, 1999, Bertrand Tavernier

En un poble petit del nord de França, el 30 % dels seus habitants es troben a l'atur a causa de la crisi de la mineria. Daniel, de quaranta anys, és el professor de l'escola infantil. La seva feina com a docent serà qüestionada.

*Ni uno menos*, 1999, Zhang Yimou

Història d'una nena que amb tretze anys arriba a ser professora suplent en un col·legi d'un petit poble. Amb la finalitat de complir la promesa que es va fer a ella mateixa de mantenir tots els seus alumnes al col·legi, marxa a la ciutat i emprèn una creuada per recuperar-ne un, un alumne de deu anys que ha abandonat el col·legi a causa de les dificultats econòmiques dels seus pares.

*You're the one*, 2000, José Luis Garci

A finals dels anys quaranta, la filla d'una família rica de Madrid viatja cap a un poble petit asturià per recuperar-se d'una gran pèrdua. La relació amb diferents persones, com el mestre, farà que comenci a recuperar les ganes de viure.

*Pesadilla*, 2000, Michael Walker

Desaparició de l'esposa d'un professor d'institut.

*Jóvenes prodigiosos*, 2000, Curtis Hanson

Un escriptor de cinquanta anys estancat amb l'èxit de la seva primera novel·la es refugia en l'ensenyança a estudiants universitaris.

*La favorita del profesor*, 2000, Marcus Spiegel

Una jove malalta mental s'escapa de la clínica on estava internada. Adopta una altra personalitat, una alumna d'una universitat.

*Billy Elliot*, 2000, Stephen Daldry

Anglaterra, anys vuitanta. Un jove de família minera vol aprendre a ballar. Una professor l'ajuda, però la família formada pel pare i el germà hi estan en contra.

*Yo soy Sam*, 2001, Jessie Nelson

Un deficient mental lluita per la custòdia de la seva filla. L'Estat considera que, tot i ser el pare de la nena, no està capacitat per a la seva educació.

*Instituto sangriento*, 2001, David DeCoteau

Corey és un jove que acaba d'arribar a l'institut d'un petit poble.

# Cinema i història de l'educació

# *Être et avoir:* una mirada sobre l'escola rural francesa

**M. del Carmen Agulló Díaz**

Si som historiadors de l'educació i, a més, ens agrada el cinema francès, quan sentim parlar de l'estrena a les nostres pantalles d'un film reportatge sobre l'escola rural unitària francesa, podem caure en dos prejudicis previs: pensar que ens trobarem amb les experiències diàries d'un mestre seguidor de Freinet o amb una obra mestra al voltant del món infantil, com les dirigides per Truffaut (inoblidables *La pell dura*, *Quatre-cents cops*...) o, més recentment, per Bertrand Tavernier (*Ça commence aujourd'hui*).

El primer que cal fer, però, si no volem veure defraudades les nostres expectatives, és desprendre'ns d'esquemes i d'idees predeterminades i apropar-nos a la pel·lícula amb la intencionalitat de no trobar-hi res més que allò que el director desitja relatar: la vida quotidiana en una escola normal, ni exemplar ni modèlica per la seua innovació pedagògica, una més de les que, no sols a França, com sembla afirmar determinada publicitat del film, sinó també a l'Estat espanyol, romanen encara en poblacions menudes.

Una vegada davant la pantalla, cal oblidar, també, el frenètic ritme del temps al qual el nostre treball ens sotmet, i submergir-nos en el de la vida rural, amb la seua cadència pausada que marca la pauta de la vida quotidiana i escolar i també la del film, que avança lentament segons el pas de les estacions. Una magnífica fotografia ens apropa als canvis climàtics i a les profundes conseqüències que tenen en el dia a dia escolar, perquè l'escola rural, a diferència de la urbana, sí que està immersa en el medi natural, que condiciona l'assistència, l'horari, les activitats...

És en aquest marc d'un poble menut del Pirineu francès on s'ubica l'acció en una escola unitària on transcorre la vida de tretze xiquets i xiquetes entre quatre

*Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Núm. 7 (2004), p. 422-424
[Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana]

i onze anys, de capacitats, interessos i, fins i tot, procedències diverses. Tots ells conviuen en la mateixa classe sota la mirada atenta d'un mestre que és a punt de jubilar-se. Mestre i alumnes són els autèntics protagonistes, encara que les famílies i les circumstàncies vitals de cada alumne són presentades com a pinzellades necessàries per completar tots els matisos del quadre. Remarquem aquesta idea perquè el director se centra en la presentació de les relacions personals que s'estableixen entre tots els membres de la comunitat educativa: entre el professor i els alumnes; entre els alumnes; entre els alumnes i la família; entre les famílies i el professor... Resta en un segon pla, per tant, el que fa referència a la metodologia i a alguns altres aspectes que, com a pedagogs, ens podrien interessar.

Així, hem començat dient que el mestre no és precisament un freinetista, i incidim en la idea perquè utilitza una metodologia que, fins i tot, ens pot semblar força tradicional: els pesats dictats, l'atenció dedicada a mantenir l'ordre, el silenci, la utilització de les fitxes fotocopiades... Però tot això resta en un segon terme quan ens apropem a la figura del mestre, identificat amb la del mestre tutor, que ens recorda la imatge tantes vegades repetida del docent compromès amb la tasca educativa, formador de persones més que d'intel·lectes, i que utilitza el diàleg com a eina educativa preferent. És a través del diàleg, bé amb els alumnes, bé amb els familiars, com realment duu a terme el procés educatiu. Un intercanvi d'idees que es produeix de manera individual —especialment emotius són els establerts amb Nathalie—, o en grup, quan cal exercir de mediador en els conflictes que van sorgint entre els alumnes i que ells mateixos han de resoldre, i que es prolonga amb els familiars, als quals fa acudir a l'escola per plantejar-los els problemes i trobar, de manera conjunta, les solucions més adients.

És la humanitat del professor, el coneixement individualitzat que té de cada alumne i els seus problemes, el seu entusiasme per mantenir viva l'escola, el que fan valuós aquest film. Una pel·lícula amb un final certament obert, perquè la tendresa i el pesar en la mirada del mestre quan s'acomiada dels seus alumnes, al final de la seua vida professional, ens duu a reflexionar sobre la supervivència d'una manera de fer escola que molts qüestionen per la seua escassa rendibilitat econòmica.

No és, però, un film rodó: la càmera, de vegades, força algunes situacions i els xiquets trobem que estan condicionats per la seua presència. Malgrat tot resulten força convincents les vivències de Nathalie i Johann, encara que és el menut, Jojó, qui es menja la càmera i el cor dels espectadors amb la seua espontaneïtat. Es tracta d'un bon reportatge dirigit, de manera especial, a aquelles persones que no han conegut mai una escola rural. A elles i als estudiants de carreres destinades a la docència, els pot resultar molt enriquidor, ja que permet obrir un debat al voltant, per una banda, de la figura i la funció del mestre, i, per l'altra, de l'organit-

zació escolar, i fer-nos reflexionar sobre la conveniència de mantenir vives les escoles en els pobles menuts o de concentrar-les en grups més grans, sobre els avantatges i inconvenients de l'escola unitària en les zones rurals, un debat que, a hores d'ara, encara és de permanent actualitat.

**FITXA TÈCNICA**

| | |
|---|---|
| Títol: | *Être et avoir* |
| Direcció: | Nicolas Philibert |
| País: | França |
| Any: | 2002, data d'estrena a Espanya, 2 de gener de 2004 |
| Durada: | 104 min |
| Gènere: | documental |
| Intervencions: | Georges López (el mestre), Laura, Guillaume, Julien, Jonathan, Nathalie, Olivier, Alizé, Johann, Jessie, Jojó, Marie, Létitia, Axel. |
| Producció executiva: | Gilles Sandoz |
| Música: | Phillippe Hersant |
| Fotografia: | Katell Djian i Laurent Didier |
| Muntatge: | Nicolas Philibert |
| Distribuïdora: | Karma |

# Recensions

BALADÍA, F. J. *Antes de que el tiempo lo borre: Recuerdos de los años de esplendor y bohemia de la burguesía catalana*. Barcelona: Juventud, 2003.

D'entrada s'ha de dir que l'aparició d'aquest llibre —publicat abans de l'estiu de 2003 amb un destacat èxit de vendes— ha generat opinions controvertides. Si, per una banda, el periodista Lluís Permanyer va saludar-lo de manera entusiasta des de les pàgines de *La Vanguardia*, la professora Marina Gustà va criticar-lo àcidament des de la premsa especialitzada (*L'Avenç*, novembre 2003) i assenyalà que es tracta «d'un llibre de records familiars reconstruïts des de la curiositat, la imaginació i la pròpia memòria d'un dels últims plançons d'una nissaga recaiguda». Sense entrar a valorar aquestes crítiques, hem de reconèixer que aquest llibre ha merescut la nostra atenció ni que fos pel costum malsà de la tafaneria, més encara si tenim en compte que a través de Jaume Baladía i Soler (*Gip*), un avantpassat de l'autor, coneixem les vivències i les inquietuds de la societat benestant de l'època. A pesar de la manca d'un rigorós criteri historiogràfic en l'elaboració d'aquesta obra que corre el perill de permetre identificar la història d'una família burgesa catalana de la *belle époque* amb la història d'un país, al nostre parer hi ha alguns elements que ofereixen —si més no com a anècdota— un cert interès.

Ens referim concretament al retrat que es dibuixa de Teresa Mestre i Climent —una dona de «bellesa tràgica», casada amb Jaume Baladía i Soler, de Can Baladía d'Argentona i que és la besàvia de l'autor d'aquest llibre—, que va esdevenir una espècie de musa per als nostres noucentistes. L'autor d'aquest controvertit llibre ens fa el següent retrat de la seva besàvia, una dona que despertava efervescències entre els cercles intel·lectuals de la burgesia catalana: «Mirar a los ojos de Teresa era mirarse uno mismo en el espejo del alma. La lejanía de su mirada escondía la tristeza del existir, sabiendo que irremediablemente la culminación de nuestra vida será la decadencia, el dolor y la muerte.

Pero también los ojos de Teresa, regalaban más que el mismísimo Helios esa alegría que la vida siempre esconde, y que por eso es infinita en su brevedad.»

Paga la pena recordar que Teresa Baladía —inspiradora d'aquell ideal d'harmonia i equilibri que la burgesia catalana va bastir per orientar l'educació de les noves generacions noucentistes— va ser retratada tres vegades per Ramon Casas, fins al punt que un d'aquest quadres resta exposat en el Museu d'Art Modern de Barcelona. Ara bé, Teresa Baladía també va inspirar Eugeni d'Ors per elaborar *La Ben Plantada* (1911) i va enamorar Josep Pijoan, deu anys més jove que Teresa. Justament ve a tomb reportar que ambdós van fugir de Barcelona amb el consegüent rebombori, cosa lògica si considerem que Teresa era una dona casada i abandonava una família de classe alta amb tres fills.

Encara que aquesta història d'amor ja era coneguda —el periodista Lluís Bonada va publicar el 23 d'agost de 1981 al diari *Avui* un article definitiu sobre la fugida de Pijoan de Barcelona—, l'edició del llibre que ens ocupa ha ajudat a divulgar les raons de la seva precipitada sortida de Barcelona. No endebades, Josep Maria de Sagarra en les seves *Memòries* va constatar que Pijoan «havia topat amb l'arqueologia del país i, d'altra banda, negocis perfectament respectables que pertanyien a la seva intimitat el decantarien cap a l'emigració». Tant és així que Josep Pijoan fou —juntament amb Eugeni d'Ors i *Gaziel* (pseudònim d'Agustí Calvet)— un dels tres desarrelats de la nostra cultura, segons l'afortunada expressió d'Enric Jardí (*Tres diguem-ne desarrelats*, 1966). Si l'afer D'Ors és prou conegut entre nosaltres i el problemàtic encaix de Gaziel es deu a les dificultats que va trobar per exercir el periodisme durant el franquisme, tal com confirmen les seves *Meditacions en el desert (1946-1953)*, quedava un xic fosca la història que envoltava el misteri de Pijoan. En aquesta direcció, Jardí escrivia en aquell llibre suara esmentat que «no s'ha revelat, encara, el misteri de la partida de Pijoan», per afegir tot seguit que «alguns han al·ludit a l'existència de motius estrictament personals que pertanyen a la seva intimitat inviolable».

Sense negar aquesta dimensió personal, Enric Jardí apuntava —d'acord amb la interpretació que Josep Pla va recollir en la biografia que va dedicar a Pijoan— a l'actitud de Puig i Cadafalch. En efecte, Jardí comentava que la decisió de Pijoan d'abandonar Catalunya es devia al seu disgust «en comprovar com era jutjada amb reticència la tasca que hi realitzava en matèria de cultura». No s'ha de perdre de vista que Pijoan fou fill intel·lectual de Joan Maragall, de Giner de los Ríos i de Manuel B. Cossío, amic de joventut de Luis de Zulueta i Eduardo Marquina, i secretari de l'Institut d'Estudis Catalans, que ell mateix havia promogut. A més, va contribuir a salvar el patrimoni cultural del nostre país amb l'inici del tresor pictòric del romànic que donaria lloc al Museu d'Art

de Catalunya (avui, MNAC), alhora que va engegar la Biblioteca de Catalunya. Per tot plegat, Pijoan —que al nostre parer participa d'una visió estètica del món— estava cridat a assentar les bases i dirigir la cultura catalana del primer terç del segle XX.

Malgrat aquestes perspectives que aventuraven un futur pròsper, Pijoan —autor de la monumental *Summa Artis*— va viure quasi sempre a l'estranger (Itàlia, Canadà, els Estats Units, Suïssa) i, pel que sembla, després d'un viatge a Londres quan ja havia abandonat Catalunya es va fer quàquer, tal com queda reflectit en el retrat que Josep Pla va dibuixar de Pijoan —«Vida i miracles de Josep Pijoan», a *Tres biografies* (*Obra completa*, vol. XV, edició de 1992). Vistes així les coses podem dir que Pijoan va assumir un cristianisme íntim, pacífic i filantròpic, principis dels quals també va participar Teresa Baladía.

Ben mirat, ens trobem davant d'un dels afers més tèrbols de la burgesia catalana amb el rerefons del cas D'Ors-Pijoan que tanta influència va tenir en el curs de la nostra història cultural. No endebades, en un món dominat pel masclisme Teresa havia desfermat la devoció d'artistes i intel·lectuals, d'uns homes que —tot i que demanaven fugir dels vents del Romanticisme— no van poder ser fidels a l'ideari arbitrari noucentista que ells havien d'afaiçonar per tal de contribuir al redreçament cultural del país.

Altrament, no deixa de ser paradoxal que mentre la ciutat de Barcelona es debatia pels successos de la Setmana Tràgica (estiu de 1909), el matrimoni Baladía-Mestre entrava en una profunda crisi, perquè llavors Teresa ja s'havia independitzat del domicili familiar d'Argentona i s'havia instal·lat a Barcelona. Pel que sembla, el cercle d'intel·lectuals i artistes propers a Teresa Mestre van aprovar la seva decisió, per bé que D'Ors va romandre en un segon pla, atès que el seu amor era més platònic que no pas el de Josep Pijoan, més passional. Finalment, Teresa Mestre i Josep Pijoan van marxar a Suïssa, on es van instal·lar a la vora del llac Léman, prop de Ginebra. Josep Pla, després de mantenir diverses converses amb Pijoan, anota el següent: «Tothom em sol demanar el mateix, diu Pijoan. Em demanen per què l'any 1909 vaig marxar a Itàlia. Totes les explicacions que s'han donat sobre la meva marxa són malicioses o falses. Vaig marxar per diverses raons que podríem anomenar secundàries i per la meva situació sentimental; perquè la falta de diners feia el treball ingrat, per no dir impossible; després perquè va venir... la revolució.» Certament que Pijoan devia quedar impressionat per l'atzucac de la Setmana Tràgica, preludi dels esdeveniments d'un altre juliol, el de 1936.

Comptat i debatut, tot plegat forneix una descripció detectivesca d'amors i desamors que potser té més a veure amb els serials televisius que no pas amb els llibres d'història. En qualsevol cas, sembla que Teresa Mestre —que va de-

manar tres vegades al seu espòs de retornar al costat dels seus fills, tot i que les missives enviades des de l'estranger sempre van ser interceptades— va trobar la seva pròpia salvació en la religiositat quàquera. Finalment, la parella es va establir als Estats Units, on es va casar i va tenir dos fills. Actualment, Teresa Mestre es troba enterrada a Ginebra, mentre que Pijoan es va tornar a casar als setanta-dos anys amb la seva secretària. Així acaba aquesta història sentimental que palesa una vegada més la feblesa de la condició humana i, a la vegada, confirma també que la nostra pròpia història està farcida de petites anècdotes. Un cop establert això, podem dir que la categoria que es desprèn de tot plegat és ben coneguda: la incapacitat per retenir Josep Pijoan, un home format al costat de Maragall i Giner, que havia de dirigir la cultura catalana dels primers compassos del segle XX. Malauradament —i per raons ben diferents— ni Prat de la Riba, ni Josep Pijoan, ni Eugeni d'Ors —els homes de la generació de 1910— van poder exercir amb plenitud la funció directora d'una burgesia que es va quedar gairebé òrfena d'autèntics líders, llevat potser de la no menys controvertida figura de Francesc Cambó.

A l'hora de cloure aquest comentari, fem constar que una vegada finalitzada l'elaboració d'aquesta recensió —quan som a les portes de la Diada de Sant Jordi de 2004— llegim a la premsa l'anunci de la versió catalana d'aquesta obra, que, amb el títol *Abans que el temps ho esborri* (Barcelona, La Magrana, 2004), és anunciada amb el comentari següent, publicat, en el seu moment, per Lluís Permanyer a *La Vanguardia*: «una sucosa crònica familiar, farcida d'escàndols passionals i personatges formidables, que reviu els anys daurats de la *jet set* catalana».

Conrad VILANOU I TORRANO

BARRANCO, C.; GUEILBURT, L.; MECA, B.; ORTIZ, L. *Colegio de las Teresianas, de Gaudí: Historia y arquitectura*. Barcelona: Ediciones STJ, 2002.

En ocasió de la celebració de l'Any Internacional Gaudí (2002) s'ha publicat aquest llibre —magníficament il·lustrat—, que és el resultat d'un treball de fi de carrera realitzat per Carmen Barranco i Laura Ortiz, i tutelat pel professor Benet Meca i Luis Gueilburt, director del Centre d'Estudis Gaudinistes, ambdós pertanyents al Departament d'Expressió Gràfica Arquitectònica II, de l'Escola Universitària Politècnica de Barcelona, que forma part de la Universitat Politècnica de Catalunya.

Certament ens hem de congratular per l'aparició d'aquesta obra, que s'endinsa en el camp de l'arquitectura escolar, disciplina que no té entre nosaltres

una gran tradició. A tot estirar, i sempre des de la perspectiva de la història de l'educació, s'aborda el tema de l'espai, que planteja qüestions que afecten directament l'arquitectura escolar, tema que serà objecte —properament— d'un número monogràfic a la *Revista Española de Pedagogía*, coordinat per la professora Teresa Romañá de la Universitat de Barcelona, una de les persones que més s'ha preocupat per aquesta qüestió.

Del llibre que tenim a les mans volem destacar que Gaudí no va ser l'encarregat en un primer moment de la construcció de l'edifici del Col·legi de les Teresianes del carrer Ganduxer, circumstància que també es va donar amb el temple de la Sagrada Família. Efectivament, segons els plànols que es conserven, el primer responsable de la seva construcció fou Joan Bautista Pons i Trabal (1855-1927), que per raons que es desconeixen —encara que tot fa pensar en una manca de sintonia amb Enric d'Ossó i Cervelló, fundador de les Teresianes—, va ser rellevat per Gaudí. Enric d'Ossó l'any 1888 va comprar uns terrenys a la família Ganduxer a Sant Gervasi de Cassoles per a la construcció d'una casa mare que fos seu del col·legi model de la Companyia de Santa Teresa, establerta pocs anys abans (1876). Així, doncs, Gaudí es va veure obligat a rectificar el projecte inicialment previst sobre la marxa, atès que l'obertura del col·legi es va produir l'any 1889, de manera que els treballs de construcció es van realitzar vertiginosament durant els anys 1888 i 1889.

Els autors d'aquesta obra remarquen la relació que devia existir entre D'Ossó i Gaudí —ambdós procedents de les comarques tarragonines—, fins al punt que aquesta amistat va deixar petja en el treball de l'arquitecte: «El mundo de las alegorías teresianas es captado rápidamente por Gaudí, gracias a la gran amistad que se consolida con el padre. Y debido a la influencia que D'Ossó tiene en él, Gaudí capta la espiritualidad simbólica teresiana. El colegio adquiere la riqueza de un excepcional simbolismo mediante anagramas de Cristo, de Santa Teresa de Jesús, escudos de la compañía de Santa Teresa, almenas, birretes doctorales, la forja de las rejas y en especial la reja de hierro forjado de la cancela» (p. 21).

Segons sembla, Gaudí va quedar captivat per l'encís d'Enric d'Ossó, que va influir per tal que assumís la construcció d'un edifici ja iniciat segons un projecte anterior, alhora que era conscient que els recursos econòmics eren més aviat minsos, de manera que les obres havien d'estar presidides per una clara voluntat d'austeritat. Amb independència de la necessitat de recaptar fons per a la seva construcció, val a dir que Gaudí va mantenir en aquest edifici que consta de baixos i tres plantes la seva preocupació —ja palesa en altres obres— per l'estudi de la il·luminació, que en aquest cas va resoldre amb un pati central ajardinat, obert a la llum natural i ple de plantes, que havia de servir per-

què les monges es recreessin i com a lloc de silenci per passejar en hores de meditació. Talment com si es tractés d'una església gòtica, les vidrieres de colors confereixen una atmosfera de recolliment, estudi i pregària. Des d'un punt de vista simbòlic, cal destacar que Gaudí es va inspirar en el llibre de les *Moradas* de santa Teresa de Jesús, on es compara l'ànima de les persones amb un castell, de manera que soluciona el funcionament de cada planta en forma de claustre medieval: un pati interior i un seguit d'habitacions perimetrals —totes amb obertura a la façana— per tal d'aconseguir fer baixar la llum fins a la planta baixa, alhora que facilita les circulacions entre les distintes dependències.

No és la nostra intenció entrar a analitzar amb detall els aspectes tècnics d'aquest edifici, sinó que considerem més rellevant destacar el sentit del conjunt de la construcció que sota l'empremta modernista volia fer augmentar la sensació de castell medieval. Així s'entén que Gaudí coronés l'edifici amb merlets, elements propis d'una construcció militar, però que aquí transmeten la imatge del castell de l'ànima que proclama santa Teresa. A més, els merlets eren rematats per birrets doctorals per simbolitzar el doctorat de santa Teresa, tot i que aquests elements van ser eliminats l'any 1936, quan l'edifici va perdre el seu sentit religiós.

De fet, aquest edifici és curull de simbolismes de caràcter religiós, alguns dels quals van desaparèixer en les reformes que s'han fet al llarg dels anys. En realitat, l'edifici —a través de la seva estructura i dels seus acabats (treballs de forja, ceràmica, vidre, etc.)— és una mena d'exaltació del neogòtic, estil que va ser utilitzat profusament al segle XIX per a la construcció de col·legis tant a l'estranger (per exemple, a Anglaterra, on va dominar el *ghotic revival*) com, fins i tot, a Catalunya, tal com confirmen molts col·legis religiosos. Al cap i a la fi, l'educació dels joves s'havia de donar en una atmosfera cristiana que tenia —quan sovintejaven les manifestacions d'agnosticisme i ateisme— molt de retorn al món medieval. Tant és així que la porta principal del Col·legi de les Teresianes ja vol recordar aquesta ascendència medieval: «Si nos acercamos a su entrada e intentamos penetrar en su interior, nos percatamos de que la gran puerta que se ciñe al falso arco parabólico no está dotada de cerradura. Según la tradición de los castillos, cerrados desde dentro sin posibilidad de abrirlos si no es desde ese mismo interior. Según Santa Teresa no precisamos de cerrojo, ya que la oración, desde el centro de nuestro ser, será quien nos abra la puerta. Aunque se traspasará una vez el alma esté preparada para penetrar en sí misma. En el umbral de la puerta todavía podemos leer la inscripción *Todo se pasa*. La cual puede ser interpretada como que podemos superar cualquier situación en la vida, o como que todo obstáculo puede salvarse, únicamente hay que buscar el cómo» (p. 52).

Més enllà dels aspectes estrictament tècnics que s'escapen a una consideració historicopedagogica, podem concloure que aquest llibre constitueix un magnífic exemple de les possibilitats que posseeix l'arquitectura escolar per a la història de l'educació. En aquest cas, es tracta d'un gran col·legi que ha superat els cent anys d'història, d'una història on el mite —la salvació de l'home a través del seu pelegrinatge de la terra vers Déu— es fa símbol arquitectònic. Només ens resta certificar que Gaudí va saber estructurar en múltiples formes aquesta simbologia que confirma la importància de la distribució de l'espai i de l'ambient en qualsevol instància educativa.

Conrad Vilanou i Torrano

Blat, E.; Doménech, C. *Herminio Almendros: L'inspector que renovà l'educació*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació, 2004. [Pròleg de Marta Mata]

No es pot negar que en els darrers temps assistim a una recuperació de la pedagogia Freinet i, molt especialment, de la figura d'Herminio Almendros (1898-1974), un actiu mestre manxec que fa poc va rebre un homenatge de l'Ajuntament d'Almansa on havia nascut a manera d'una publicació monogràfica (*Cuadernos de Estudios Locales* [Almansa], núm. 14 (2001): *Centenario de Herminio Almendros: Un personaje del pasado, una figura del presente, una referencia para el futuro*). Ara ens arriba aquest llibre, que va quedar finalista al primer Premi Leonor Serrano i Pablo d'història de l'educació atorgat per l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona per fer emergir la tasca exemplar de mestres i professionals de l'educació que han treballat a la ciutat de Barcelona. Les autores —dues professores valencianes que han cursat part de la seva formació acadèmica a la Universitat de Barcelona— no és la primera vegada que s'apropen a la figura d'Herminio Almendros, que durant els anys de la Segona República fou inspector en cap d'educació a Barcelona. L'objectiu final d'aquest llibre es trencar definitivament amb el silenci que envolta la personalitat d'aquest il·lustre pedagog, que si bé és desconeguda a Espanya, en canvi és sobradament coneguda a Cuba i a altres països d'Amèrica Llatina.

L'obra en qüestió consta de tres parts que mostren les diverses etapes d'una vida pedagògica iniciada a l'escalf de la Institución Libre de Enseñanza, truncada per la derrota republicana de 1939 i refeta a Cuba durant els anys d'exili. Així, en la primera part —sota el títol de «Compromès amb l'educació»—, s'analitza la seva formació fins al moment que marxà cap a l'exili acompanyat del seu jove amic Josep Ferrater Mora; en la segona part, «Camí de l'exili», s'a-

borden les vivències d'exiliat i refugiat a França; finalment, en la tercera part, «Incansable a Cuba», es comenta la seva tasca docent a l'Havana, abans i després de la revolució de Fidel Castro (1959) i on va descobrir la figura del llibertador José Martí.

Entre els diferents aspectes que afaiçonen la biografia d'Herminio Almendros, destaca la seva formació exhaustiva. Nascut a Almansa (Albacete), va estudiar a l'Escola Normal d'Alacant, on va ingressar l'any 1914. Set anys més tard va obtenir una plaça a la Secció de Ciències de l'Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, on va conèixer la seva futura esposa i principal col·laboradora, Maria Cuyàs Ponsà. També a Madrid va fer amistat amb altres companys, com ara Alejandro Casona —que dirigia el Teatro del Pueblo—, amb qui va treballar en les *misiones pedagógicas*, organitzades pel Govern republicà. Dit això, no és debades afegir que els seus anys de formació i la col·laboració amb Manuel Bartolomé Cossío el posaren en contacte amb les idees de l'Escola Nova i dels institucionistes. D'acord amb la filosofia de Cossío, volia vivificar l'educació a través d'una voluntat cooperativa, perquè «viure és conviure» i «conviure és ajudar-se mútuament». A proposta del mateix Cossío, Maria Cuyàs i Herminio Almendros van a anar a treballar al Centre de Formació Agrícola i Industrial Sierra Pambley de Villablino (Lleó), que seguia l'esperit de la Institución Libre de Enseñanza.

A això cal afegir que fou un acèrrim defensor de l'escola pública, entesa com a escola del poble i per al poble, i, sobretot, de les escoles rurals que hi havia als pobles. Conscient de la importància del llenguatge en el procés de formació dels infants, va seguir les propostes didàctiques de Freinet, això és, promoure l'activitat de l'alumne davant la rutina i l'avorriment. La importància que donava al llenguatge es manifesta en la publicació, l'any 1929, de *Pueblos y leyendas*, llibre de lectura en el qual els protagonistes són els éssers humans i els pobles, en detriment dels reis i princeses. Justament Marta Mata en el seu pròleg esmenta que el primer record que guarda d'Almendros és literari, atès que quan tenia nou anys, el curs 1935-1936, un dels llibres de la biblioteca de classe —cinquè curs del Grup Escolar Pere Vila del Patronat de l'Ajuntament— era *Pueblos y leyendas* i recorda, especialment, la lectura d'*El incendio de los arrozales*, la saviesa i perspicàcia de l'avi i l'arriscada obediència del nét, protagonistes del conte japonès. Tant és així que Àngels Garriga —mare de Marta Mata— va incloure aquest conte oriental en la versió catalana de *Comment racconter des histoires aux enfants*, de Sara Cone Bryant, que l'editorial Nova Terra va publicar l'any 1963. Aquesta circumstància va fer que Marta Mata conegués personalment Herminio Almendros a Barcelona a la darreria dels anys seixanta, en el seu primer viatge a Barcelona després de l'exili, quan el distanciament de Frei-

net amb el Partit Comunista Francès va provocar la desautorització de les seves obres. El Partit Comunista Cubà va fer el mateix i les traduccions castellanes de Freinet van quedar emmagatzemades al soterrani del Ministeri cubà. Llavors Almendros va oferir tot aquest material als seus amics catalans. Finalment, l'editorial Fontanella va publicar una col·lecció de petits volums de Freinet, que completaven, amb el títol genèric de *L'escola moderna*, una biblioteca pedagògica gens negligible a les acaballes del franquisme.

S'ha de dir que els noms de Freinet i Almendros es troben estretament lligats, atès les relacions i els contactes que van mantenir en aquells difícils anys trenta que van representar per a la nostra història —i per a la d'Europa— una autèntica maltempsada en tots els àmbits i, per conseqüent, en el món de la pedagogia. Fet i fet, Almendros va contribuir a introduir a casa nostra les tècniques didàctiques de Célestin Freinet fins a l'extrem de participar en el grup Batec, conjunt de mestres —entre els quals trobem Dolors Piera, José de Tapia, Patricio Redondo, Alexandre Tarragó, etc.— que publicaven la revista *Colaboración*, aspectes que han estat àmpliament estudiats pel professor Fernando Jiménez Mier (*Freinet en España: La revista «Colaboración»*, 1996). Tampoc no podem negligir que després de ser nomenat inspector de Lleida, l'any 1928, Herminio Almendros va conèixer Jesús Sanz, un professor de l'Escola Normal lleidatana que s'havia familiaritzat amb la pedagogia de Freinet en un viatge d'estudis a l'estranger. L'entusiasme que suscitaren en Almendros les idees de Freinet el decidiren a posar-se en contacte amb el pedagog francès, que va remetre una impremta que provocà un gran entusiasme entre mestres i alumnes. Al cap i a la fi, Almendros promogué unes reunions dominicals en les quals els mestres explicaven i mostraven als pares les noves experiències que els permetia l'ús de la impremta. Altrament, el publicisme d'Almendros a favor de les tècniques de Freinet va continuar a través de publicacions específiques (*La imprenta en la escuela*, 1930) i els seus articles a la premsa pedagògica (*Revista de Pedagogía*, *Escuelas de España*).

Amb l'arribada de la República, la funció de la inspecció va experimentar un canvi radical, de manera que Almendros apareix com una figura clau en l'assoliment de l'anhelada reforma de l'ensenyament. Mentrestant Almendros, després de passar per terres de Lleida i Osca, s'instal·la a Barcelona juntament amb la seva esposa l'any 1932, on participa activament en els projectes del reformisme pedagògic republicà. Entra a formar part del claustre de professors de la nounada Secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (1933), s'integra al Consell Regional de Primera Ensenyança i promou la vinguda de Freinet en ocasió de l'Escola d'Estiu de 1935. L'any 1936 és designat inspector en cap de Barcelona i promou des del CENU una xarxa d'escoles en els difícils temps

de guerra. Probablement, un dels pocs aspectes oblidats en aquest llibre sigui les depuracions que Almendros va realitzar durant aquells anys de contesa bèl·lica, que apartaren injustament del magisteri mestres com Àngels Garriga —aspecte esmentat de passada per Marta Mata en el pròleg— o Josefa Herrera, esposa d'Alexandre Galí, qüestió plantejada per Jordi Galí en la seva participació al llibre col·lectiu *Mestres i exili* (2003).

Tal com hem indicat més amunt, la segona part del llibre aborda el camí de l'exili que va emprendre Almendros a finals del mes de gener de 1939. A petició de la seva esposa, Maria Cuyàs, el nostre personatge va escriure un diari personal des del mes de gener de 1939 fins al setembre de 1940, que encara és inèdit i que es troba en possessió de Maria Rosa Almendros Cuyàs. Amb tot, hi ha alguns fragments que ja són coneguts parcialment a través de treballs anteriors de les mateixes autores del llibre que ens ocupa, que van estudiar aquest diari en la seva contribució al llibre *Mestres i exili* (2003). Altrament, el professor Claudio Lozano també s'ha fet ressò d'aquest diari en el seu article «Almansa, mi pobre Almansa. L'exili d'Herminio Almendros», publicat en el número 5 (2001-2002) d'aquesta mateixa revista.

Precisament a través d'aquest diari sabem que Herminio Almendros va travessar el Pirineu acompanyat per Josep Maria Ferrater i Móra, la relació amb el qual s'havia iniciat casualment quan Almendros treballava d'inspector a Manresa. L'experiència compartida de l'exili enfortí aquella primera relació, que donaria lloc a una profunda amistat mantinguda al llarg de la vida. Mercès a les amistats que mantenia amb mestres francesos va poder evitar els camps de concentració. Després de molts dubtes va optar, gràcies als consells i ajuda del seu amic Alejandro Casona, per emigrar a Cuba, on va arribar a finals de maig de 1939. Mentrestant la seva família —esposa i tres fills— s'havien quedat a Barcelona i els contactes epistolars eren escadussers atesa la intervenció de la censura. Almendros se servia d'altres persones que, pels seus contactes, no havien de passar la censura postal i, quan les circumstàncies ho impediren, recorregué a l'ajuda dels quàquers per poder enviar-se missatges amb la família i els amics. Mentre Almendros s'intentava obrir camí a Cuba —feia classes, traduccions, escrivia llibres, treballava per editorials, impartia conferències, etc.—, Maria Cuyàs va ser sancionada i subjecta a expedient de depuració que l'obligà a exercir d'inspectora a la província de Huelva, una de les més llunyanes de Barcelona.

Després de deu anys de separació (1939-1949), finalment la família es va reagrupar a Cuba, on les coses van començar a anar millor, tot i la inestabilitat política d'aquella illa. La revolució castrista va despertar altra volta moltes esperances des del moment que Almendros es va incorporar a la política educativa del nou règim, on va promoure les tècniques de Freinet. Malgrat els bons

auguris inicials, el desengany va aparèixer ben aviat quan la visita d'una comissió d'assessors del Partit Comunista Francès, dirigida per Roger Garaudy, va desqualificar la pedagogia de Freinet, que havia estat expulsat del Partit Comunista, sota l'acusació de fomentar un sistema educatiu reaccionari i burgès que impedia la formació de l'alumnat en l'esperit del treball productiu. Almendros presentà la seva dimissió l'any 1961 en un moment en què la condemna de les tècniques de Freinet va comportar una sotragada a la seva peculiar manera d'entendre l'educació, per bé que poc després (1962) va ser nomenat delegat de l'Editora Nacional i, posteriorment, director de la llavors recent creada Editora Juvenil. Encara va ocupar altres llocs de responsabilitat, però la mort el va sorprendre el 13 d'octubre de 1974 i les seves despulles reposen en el panteó dels màrtirs de l'alfabetització, que es troba en el cementiri havà de Colom.

Conrad Vilanou i Torrano

Bru de Sala, X.; Dropez, C. [coord.]. *Exili interior, represa i transició*. Barcelona: INEHCA: Proa, 2003.

Ens hem de felicitar per l'aparició d'aquest llibre, que té el mèrit de fer-nos avinent un aspecte oblidat del nostre passat històric i cultural més recent, això és, el de l'exili interior. Efectivament, dins el panorama de les seqüeles que van seguir a la Guerra Civil (1936-1939) s'ha estudiat amb un cert aprofundiment l'exili republicà que es va precipitar a partir del moment que les tropes de Franco van entrar a Barcelona, el 26 de gener de 1939. Aquest exili, que va conduir molts dels defensors de la legitimitat republicana lluny de la nostra terra, no ens pot fer perdre de vista l'existència d'un exili interior conseqüència de la repressió del règim franquista que va perseguir la cultura catalana i, per extensió, la nostra educació, que així va veure com es trencava el fil que la lligava a una rica i renovadora tradició pedagògica que s'arrelava en el segle xix.

El llibre que tenim a les mans aplega les aportacions a les tres taules rodones que es van celebrar a la seu de l'INEHCA (Institut d'Estudis Humanístics Miquel Coll i Alentorn), entre els mesos de desembre de 2002 i febrer de 2003. Amb la voluntat de rescatar la memòria del catalanisme durant els anys de la dictadura franquista, els organitzadors van revisar els anys de la immediata postguerra, els anys de la represa —bàsicament els anys seixanta— i de la transició democràtica. Es tracta d'un conjunt de treballs de caràcter general i informatiu amb què es vol que un públic poc avesat com els de les noves generacions nascudes després del franquisme pugui formar-se una idea de tot aquest procés històric que ha viscut la Catalunya contemporània. Si un missatge comú es desprèn d'aquestes

jornades és que, contra el que pugui semblar, el catalanisme polític i cultural va superar aquella situació amb fidelitat i sacrifici, tal com posen de manifest les diferents aportacions que donen contingut al llibre que ens ocupa.

Així, doncs, en el primer bloc, en què participen Albert Manent, Hilari Raguer i Joan Samsó, es palesa la voluntat destructora del franquisme, que administrava una victòria amb l'eufòria del curs de la Segona Guerra Mundial. En aquell tràgic moment, el genocidi cultural va arribar a l'extrem de denunciar les esglésies on es confessava en català. El franquisme va substituir la tradició cultural catalana per la tradició dels clàssics espanyols fins al punt que Garcilaso —el poeta soldat— va ser-ne el símbol, encara que després va ser substituït per Joan Boscà, que, marcant el camí, s'afilià a la llengua i literatura espanyoles amb totes les seves conseqüències. Pedagògicament, els Reis Catòlics es van convertir en el model a seguir i imitar, en una mena d'arquetipus que servia per a nois i noies. El català literari modern era considerat una fabulació, un invent de laboratori, còpia del francès. Escriptors com Carles Riba van ser detinguts. Tot i que no hi havia límits a la repressió ni senyals d'esperança en la foscor, els intel·lectuals que van romandre a casa nostra van encarar amb valor i determinació la continuïtat cultural. A partir de 1946, amb el triomf de les tropes aliades, el règim franquista es va veure obligat a tolerar tímidament algunes expressions culturals catalanes, malgrat el seu determini d'anihilar Catalunya com a nació que —als ulls dels vencedors— era culpable de *secessió espiritual*, per la qual cosa havia arribat l'hora —anunciada per Ferran Valls i Taberner— del *Finis Catalonia*. A tot estirar, el franquisme estava disposat a acceptar el català —l'edició de l'obra completa de Verdaguer amb ortografia antiga així ho avala— com a llengua patrimonial, en una mena de parla arcaica que restava circumscrita a l'àmbit domèstic i familiar. El règim, a banda d'aquesta literatura arqueològica, només reconeixia el folklore, sense llengua, com una mena de *peculiaritat regional*. Ben mirat, es partia del supòsit que fer cultura en català era fer política, repte que van assumir una sèrie de joves —els que tenien poc més de vint anys—, que es van sentir obligats a restablir la continuïtat cultural amb el seu compromís enmig d'un ambient de reserva i prejudici, a voltes fins i tot hostil.

La segona part, que incorpora intervencions de Max Cahner, Joan Carrera, Xavier Polo i Carles Santacana, aborda la represa dels anys seixanta, que van estar precedits durant el període 1959-1960 per la campanya Galinsoga, que va provocar el gran acte reivindicatiu conegut com els *fets del Palau* (1960). Al marge de l'èxit de la campanya —Galinsoga es va veure obligat a dimitir el seu càrrec de director de *La Vanguardia* el 7 de febrer de 1960—, Max Cahner recorda que durant els anys 1960-1961, només a cinc o sis llibreries de Barcelo-

na es podien trobar exemplars catalans. Fou llavors quan les poques escletxes existents van ser aprofitades per iniciar una incipient normalització cultural, de manera especial en el camp editorial —amb empreses com Edicions 62— i en el món del teatre. Amb tot, cal no oblidar altres aspectes que donaren sentit a la realitat social d'aquella època, com el positiu enfocament de la immigració per part de l'Església, l'incessant activisme dels primers moviments de mestres i les reaccions del franquisme davant d'una represa cultural que no esperaven enfront de la qual van orquestrar l'*Operación Cataluña*, desplegada el 1960 i que es concretava en la cessió del castell de Montjuïc a la ciutat, en la concessió d'una carta municipal per a Barcelona i en una compilació del dret civil català —les tres *C*, això és, *castell*, *carta* i *compilació*—, tres gestos que havien de mostrar que el règim es preocupava per Catalunya.

Justament Carles Santacana analitza els informes i les discussions secretes del Consejo Nacional de Movimiento (CNM), en les quals es detecta que a principis dels anys seixanta el règim franquista tenia consciència de diversos errors en la seva política catalana. Les més rellevants van ser les discussions que va fer el CNM amb caràcter secret els anys 1962, 1971 i 1973 i que van posar de manifest la necessitat de captar sectors catalans que s'anaven allunyant del món franquista oficial. Tot i això, les conclusions de les discussions —en les quals va participar activament Fraga Iribarne— impossibilitaven l'ús del català com a llengua escolar i acadèmica: «En ningún caso debe seguirse ninguna política de restricción idiomática, especialmente en el ámbito familiar y vecinal, pero en cambio sería inconveniente toda actuación de orden pedagógico que tendiera a fomentar, no ya el pluralismo lingüístico, sinó, lo que sería realmente grave, el segregacionismo idiomático.»

La tercera part va abordar les diferents actituds dels partits polítics davant un fenomen com el catalanisme, que no es podia vincular a una única classe social, sinó que s'havia d'inserir en el marc d'un procés de democratització d'ampli abast social. Jordi Casassas analitza el paper de les diferents generacions en la transició democràtica, i palesa a partir de la manifestació de l'11 de setembre de 1977 que «l'eufòria de la transició, a Catalunya va tenir una dimensió catalanista i unitària indiscutible fins al març de 1980». Tarradellas i el seu Govern d'unitat van ajudar a donar més relleu al catalanisme i li van permetre fins i tot superar el *desencanto* que es va estendre després de les primeres eleccions democràtiques. Raimon Obiols destaca el procés d'unitat democràtica a Catalunya desencadenat a partir de 1966 i que cristal·litzà en l'Assemblea de Catalunya i en el Consell de Forces Polítiques de Catalunya, en una successió d'esdeveniments que es distingeix perquè constitueix un moviment de gran ressonància popular. En aquest punt, Obiols —a banda de destacar el procés

d'unitat socialista— confessa que l'estiu de 1977 els socialistes tenien previst pactar —en cas que les converses amb Madrid no prosperessin— amb Unió Democràtica de Catalunya per tal que s'obrís la via del retorn directe del president Tarradellas a Barcelona, passant pel casal d'El Cavaller de Vidrà. Finalment, aquesta tercera part inclou un treball d'Eva Serra sobre l'independentisme i el nacionalisme d'esquerres que neix al voltant de l'any 1969 amb una clara voluntat de trencament. El franquisme per a l'independentisme no era una excepcionalitat en la història de l'Estat espanyol, sinó que significava la seva expressió més acabada i perfecta, de manera que la lluita contra el franquisme era una lluita global, nacional i de classe. A parer d'Eva Serra, l'independentisme era molt fràgil, tot i que va tenir una participació activa en l'Assemblea de Catalunya i que durant uns deu anys va fer un creixement inesperat. A més, com que no confiava en la transició reformista es pensava que la ruptura democràtica comportaria la desfeta de l'Estat espanyol de manera que les aliances de trencament passaven per uns pactes que reconeguessin les identitats nacionals i facilitessin unes solidaritats nacionals populars. Eva Serra considera que la fenomenologia de la transició explica que l'independentisme s'esgotés i fos substituït pel regionalisme català, que va generar alternatives polítiques més controlables.

Tal com manifesten els coordinadors d'aquest llibre, després d'un quart de segle de democràcia i davant l'onada assimiladora neoespanyolista, és hora de no confondre reconciliació amb oblit, ni amnistia amb amnèsia. També en aquesta direcció —la memòria ens permet tenir identitat— insisteix Josep Maria Coll i Alemany en la introducció. En la seva condició de deixeble del doctor Jaume Bofill, Josep Maria Coll recorda que esperança i tradició són dues realitats que es corresponen, ja que si no tenim memòria històrica ni identitat, tampoc no tindrem futur. I això més encara si considerem que una vegada consumada la primera transició democràtica cal aprofundir en la nostra història, que sovint —com demostra el cas dels papers de Salamanca— vol ser segrestada. Ens trobem, doncs, davant d'un llibre que no vol ser un simple divertiment acadèmic sinó alguna cosa més, això és, un decidit exercici contra l'amnèsia històrica.

Conrad Vilanou i Torrano

Buen, Odón de. *Mis memorias (Zuera, 1863 - Toulouse, 1939)*. Saragossa: Institución Fernando el Católico, 2003.

Qui escriu aquestes línies tenia coneixement de l'existència d'aquestes memòries a través del professor Buenaventura Delgado, el qual s'ha ocupat —en

molts moments de la seva tasca investigadora— de la tradició pedagògica de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia. Fins i tot, havíem vist circular algunes fotocòpies del manuscrit mecanografiat que es guardava —segons sembla— a Mèxic. Finalment, ens arriben aquestes memòries que va redactar a Banyuls (Catalunya Nord), entre l'estiu de 1940 i la tardor de 1941, i que ara es publiquen, coincidint amb la repatriació de les seves despulles a la vila nadiua de Zuera, on va néixer l'any 1863. Així, doncs, aquestes memòries —escrites de manera manuscrita al llarg de 1.177 quartilles— han trigat més de seixanta anys a veure la llum pública. Ara i adés, aquestes memòries constitueixen una eina important per al coneixement històric de la nostra realitat històrica, ja que Odón de Buen —que va morir a l'exili mexicà l'any 1945— ocupa un lloc rellevant en la ciència i la política espanyoles contemporànies. No endebades, ha estat el pare de l'oceanografia i de la biologia marina a l'Estat espanyol, regidor de l'Ajuntament de Barcelona, senador en representació de Solidaritat Catalana, catedràtic de les universitats de Barcelona i Madrid i un magnífic observador de la política del seu temps. A gratcient, s'ha d'afegir que ell mateix es va definir com a republicà —va seguir de prop la política de Salmerón—, lliurepensador —des de ben jove va participar en la redacció de *Las dominicales del librepensamiento*, on va entrar en contacte amb la família Lozano, amb la qual emparentà en casar-se amb Rafaela—, ateu i darwinista. Ben mirat, es pot establir un paral·lelisme entre la figura de Charles Darwin i la d'Odón de Buen ja que ambdós, a banda de la seva passió científica i naturalista, van realitzar sengles viatges com a naturalistes arreu del món. Al cap i a la fi, si Darwin va donar la volta al món a bord del *Beagle*, De Buen va emprendre —una vegada finalitzats els seus estudis— un llarg viatge d'estudis a bord de la *Blanca*, una vella fragata de fusta de la marina espanyola amb què volia completar el periple al planeta per a la instrucció dels joves guàrdies marines. Tot i que per problemes pressupostaris la *Blanca* no va poder completar la volta món, sí que va visitar entre 1885 i 1886 mig Europa i el nord d'Àfrica. D'aquest viatge com a naturalista, De Buen va deixar el corresponent relat en el seu llibre *De Kristianía a Tuggurt. Impresiones de un viaje* (1887), obra que també ha estat reeditada per la Institución Fernando el Católico.

Abans d'analitzar aquestes memòries voldríem significar el lloc que ocupa Odón de Buen en el panorama cultural espanyol. Al nostre parer, s'inscriu en la tradició del regeneracionisme de final de segle, de manera que es troba més proper a la generació de 1898 que no pas a la del 1914 (Ortega, D'Ors). Sigui el que sigui, De Buen segueix el fil del reformisme aragonès representat per Cajal i Costa i, certament, es pot dir que assumeix aspectes d'ambdós autors: l'esperit científic del primer i la passió per les qüestions socials del segon, perquè

—en darrer terme— la ciència, i sobretot el *cientisme*, entès com l'aiguabarreig del positivisme i de l'evolucionisme segons plantejava Ernest Renan, oferia en aquells moments una dimensió inequívocament salvífica i alliberadora tant pel que fa a la millora de les condicions de vida (lluita contra les malalties, higiene, etc.) com pel que fa a l'estructuració d'un pensament autònom, crític i independent que havia de fer als pobles més lliures i pacífics. A això, cal afegir que Odón de Buen es troba a mig camí entre la Primera República (1873) i la confiança en la implantació de bell nou del règim republicà, tal com va esdevenir l'any 1931. De Buen —que al llarg de la seva vida va tractar personatges com Pi Margall i Salmerón— fou sempre un decidit defensor de la República, i quan l'any 1936 el cop d'Estat de Franco el va sorprendre a Mallorca fou empresonat per ser bescanviat, mesos després, amb familiars de José Antonio Primo de Rivera.

Ben mirat, podem dir que el seu reformisme sintonitza amb els postulats de la III República Francesa fins al punt que el seu univers intel·lectual s'afaiçonà a partir d'una defensa del positivisme, de l'evolucionisme, del lliurepensament i del republicanisme. El seu anticlericalisme es limita a ser una actitud intel·lectual, i s'allunya de les manifestacions de violència que es van donar a Barcelona durant el que anomena *Semana Sangrienta*. Justament en comentar les seves relacions amb l'Escola Moderna deixa ben clar que els tractes amb Ferrer i Guàrdia sempre van ser per qüestions pedagògiques. D'aquí el seu rebuig de les escoles laiques («que se creaban generalmente a cargo de curas renegados o de maestros perseguidos») i la seva defensa de l'esperit científic que havia de presidir l'ensenyament. Fet i fet, aquest gust per la ciència fou el punt de contacte entre ambdós personatges perquè políticament hi havia molta distància entre ells («En política no tuve nunca con Ferrer relación alguna. A él no le agradaban sin duda, mi adhesión al republicanismo templado en los procedimientos aunque radical en las ideas»). A més, l'actitud republicana —i per tant, patriòtica— d'Odón de Buen xocava amb els plantejaments internacionalistes de Ferrer i Guàrdia («Yo me permití aconsejarle, para no hallar dificultades insuperables a sus planes, que sometiera a las leyes su escuela y sus publicaciones, que no exagerara las tendencias antipatrióticas, sobre todo dándoles carácter agresivo. No obtuve resultado en estas recomendaciones»). Altrament: Odón de Buen va proporcionar a l'Escola Moderna de Ferrer tot un bagatge científic important a manera d'assessorament, aparells de projeccions i diapositives, publicacions de llibres, etc., alhora que va proferir en aquestes memòries un judici positiu sobre la personalitat de Ferrer («Más que un anarquista era a mi parecer un revolucionario que aspira a destruir todas las desigualdades sociales que no sean las que engendra el genio al servicio del bien»).

Un altre aspecte positiu del llibre que ens ocupa és la descripció de l'ambient científic i acadèmic de l'Espanya de l'època. Odón de Buen constata que l'ensenyament de les ciències naturals en el darrer terç del segle XIX era exclusivament memorístic i tendia a fer classificacions. Els programes i els manuals estaven endarrerits. La cosa empitjorava encara més pel que fa a la zoologia, si bé en el camp de la geologia destacava el nom de Macpherson, vinculat a la Institución Libre de Enseñanza. En qualsevol cas, la fotografia que fa Odón de Buen de la Universitat de Madrid també és desoladora. Les càtedres —poques i mal dotades— estaven ocupades per uns titulars que es feien *immortals* en un context en què no existia la jubilació forçosa. Tot i això, la incorporació dels professors separats l'any 1876 pel marquès d'Orovio, va millorar lleugerament el panorama amb la presència de científics de tarannà institucionista com ara Augusto González Linares, que va atresorar una bona experiència en laboratoris marítims.

Més enllà de l'anècdota històrica —és ben coneguda la topada d'Odón de Buen amb el cardenal Cassanyas, bisbe de Barcelona que el va excomunicar per defensar les teories darwinistes— no hi ha dubte que aquest catedràtic de ciències naturals va fer molt per la propagació de les idees evolucionistes a casa nostra. No obstant això, la seva contribució no es va limitar a difondre un ideari científic i a promoure la investigació científica, sinó que a més es va preocupar per canviar els mètodes d'ensenyament, que va renovar d'una manera activa. El treball de camp, les excursions, els viatges, les rutes marítimes i altres estratègies similars van ser incorporades a les pràctiques didàctiques d'una universitat que sortia de la seva letargia, i que vivificava la vida acadèmica amb el contacte directe entre l'alumnat i el professorat.

A part de la delectació que hem trobat en la lectura d'aquestes memòries, no ens podem estar de fer un retret pel que fa a la present edició. Ens referim concretament a les nombroses errades detectades en els topònims i els noms propis catalans que sovint apareixen en aquest voluminós i suggestiu llibre. Certament, és una llàstima que la persona que ha fet la transcripció de l'original no hagi tingut cura d'aquests petits detalls que desitjaríem que no apareguessin en una segona edició. En qualsevol cas, aquesta incidència no ha d'impedir que el judici sobre aquestes memòries sigui d'allò més positiu: fa molts anys que les esperàvem, ara només cal que les llegim i —si escau— que les utilitzem com a font d'informació en els nostres treballs i investigacions.

Conrad VILANOU I TORRANO

Busqueta i Riu, J. J.; Pemán Gavin, J. [coord.]. *Les universitats de la Corona d'Aragó, ahir i avui: Estudis històrics*. Barcelona: Pòrtic, 2002.

Tal com indica Jaume Porta i Casanellas —exrector de la Universitat de Lleida— en el pròleg, la intenció d'aquest llibre no és altra que aplegar en un mateix volum els resultats de les recerques dels màxims especialistes en la història de la Corona d'Aragó sobre el tema de la universitat. A partir d'aquest moment gaudim, doncs, d'una visió panoràmica sobre el passat de les nostres universitats en un intent que agombola la monografia especialitzada, d'acord amb l'estat actual de les investigacions més recents sobre la matèria, amb la sempre necessària síntesi de caire general.

S'ha de dir que el tema universitari ha estat objecte de diverses iniciatives al llarg de la commemoració del set-cents aniversari de la Universitat de Lleida, els documents fundacionals de la qual van ser aprovats l'1 de setembre de l'any 1300, sota l'impuls del rei Jaume II, en el marc d'un projecte polític de consolidació de la Corona d'Aragó. L'Estudi General de Lleida fou el fruit d'una acció combinada de diverses instàncies: dels estaments urbans, representats dels *paers* o governants municipals impulsats pels frares franciscans; del rei Jaume II, «un dels pus savis prínceps del món e mils parlat», segons opinió del cronista Muntaner, i del papa Bonifaci VIII, a qui correspongué, com a cap de l'Església i com a poder superior en aquella Europa cristiana, aprovar la iniciativa, l'1 d'abril de 1297. No oblidem, d'altra banda, que la conquesta de València suposà la introducció del paper a les nostres terres, vehicle de transmissió de l'escrit, veritablement revolucionari en aquells moments, i que la ciutat de Lleida tenia una tradició llibresca, científica, important, heretada d'un passat islàmic i d'una comunitat jueva florent.

A més, i aquest és un altre aspecte que no s'ha d'oblidar, l'any 2003 es va celebrar el centenari del Primer Congrés Universitari Català, del qual Jordi Monés va donar compte i raó en un magnífic article publicat en el número 5 d'aquesta mateixa revista. Enmig d'aquestes dues commemoracions, arriba l'obra que ens ocupa, que recull aportacions provinents dels diferents punts de la Corona d'Aragó i que constitueix un exemple de convivència lingüística en un territori de llengües en contacte.

El llibre comença amb una introducció que aborda els orígens de les universitats a l'Europa medieval, amb sengles estudis dels professors Salvador Claramunt Rodríguez («Orígenes del mundo universitario: de los *studia* a la *universitas*») i Antonio García García («La organización de los estudios jurídicos»), el primer de caràcter general i el segon orientat específicament a subratllar la importància dels estudis jurídics i la seva organització en la formació universitària. En un segon

bloc, s'estudien a través de vuit treballs els diferents àmbits universitaris de la Corona d'Aragó: Juan Pemán Gavín («El marco jurídico e institucional del Estudi General de Lleida (1300-1717)», Esteban Sarasa Sánchez («Las universidades de Huesca y Perpiñán en la edad media»), Salomó Marquès («L'Estudi General de Girona»), Salvador Claramunt («Els orígens dels estudis universitaris a Barcelona»), Maria Barceló Crespí i Ricard Urgell Hernández («La Universitat de Mallorca: origen i evolució fins al segle XVIII»), Amparo Felipo Orts («La Universitat de València»), Guillermo Redondo Veintemillas («La Universidad de Zaragoza») i Pilar García Trobat («La Universitat de Gandia»). Com es pot veure, el ventall cronològic d'aquests treballs abasta des de l'any 1300, fundació de l'Estudi General de Lleida, fins al 1717, data que el Decret de Nova Planta va significar el tancament de totes les universitats catalanes i l'obertura, de retop, de la Universitat de Cervera. No endebades, una de les conseqüències de la Guerra de Successió fou el tancament de les universitats catalanes i la creació d'una d'única i nova a Cervera el 1717.

Sota l'epígraf «El desenvolupament universitari posterior» s'analitza la situació universitària general a l'Estat espanyol, a través de les successives reformes que s'han desenvolupat des del segle XVIII fins a 1999. Aquesta tercera part inclou cinc estudis monogràfics que responen als autors i títols següents: Mariano Peset Reig i Mariano Peset Mancebo («Las reformas universitarias en el siglo XVIII»), Joaquim Prats («La Universitat de Cervera: las reformas borbónicas de los estudios superiores en Cataluña»), Josep Maria Pons i Altés («Les universitats espanyoles al segle XIX: la implantació de les reformes liberals»), Marc Baldó Lacomba («Las universidades durante la República y el régimen de Franco (1931-1975)») i Antonio Embid Irujo («El cambio institucional de las universidades en la historia reciente [1975-1999]. Autonomía y reforma universitaria»). Finalment, s'inclou una reflexió sobre la situació universitària en el passat i les seves possibilitats de futur, a càrrec dels professors de la Universitat de València Mariano Peset Reig i Marc Baldó, que aporta una visió de conjunt de la realitat universitària de la Corona d'Aragó. Finalment, es presenta una àmplia selecció bibliogràfica —elaborada per José M. Lahoz Finestres i Roser Gort Riera—, que confirma la vitalitat i la importància de les investigacions sobre la temàtica de la història de les universitats.

No hi ha dubte que els grans problemes de la universitat actual —la massificació de l'alumnat, la selecció del professorat, la proliferació dels ensenyaments, la investigació, les noves tecnologies, etc.— es poden abordar amb millor coneixement de causa a través d'una visió històrica com la que es planteja en aquest volum, que, a banda d'oferir-nos un aplec de treballs històrics, té l'encert de no fugir d'estudi i de plantejar els grans reptes de la universitat del futur.

Conrad VILANOU I TORRANO

CARBONÉS I MAS, A.; CASADEMUNT I SALLAS, M. *L'ensenyament a Artés durant el franquisme (1939-1975)*. Artés: Ajuntament d'Artés; Manresa: Centre d'Estudis del Bages, 2003.

En primer lloc, urgeix precisar que aquest llibre està basat en el treball de recerca de dues alumnes de l'IES Miquel Bosch i Jover d'Artés, vila de la comarca del Bages, que es caracteritza per compaginar l'agricultura —arreu són coneguts els seus vins, cosa lògica si segons sembla *Bages* deriva de *Bacus*— amb la indústria. Aquestes dues noies —l'Aïna i la Mireia, ambdues nascudes l'any 1984— demostren amb aquest estudi la importància del treball de recerca, que constitueix, d'uns anys ençà, una de les principals matèries del batxillerat que va introduir la LOGSE, segons aquesta programació: es comença a triar el tema durant el primer curs i es desenvolupa el gruix del treball durant el segon (en aquest cas concret, durant el període que va del juny de 2001 al març de 2002). És per això que cal insistir en el fet de donar a aquest treball la dimensió que li pertoca: a més de ser un excel·lent treball de recerca de batxillerat, suposa la iniciació en la investigació social d'un parell de joves que tot just enceten la seva carrera universitària.

Agnès Torras —professora de la Universitat Autònoma— destaca en el pròleg la metodologia de treball seguida en aquesta recerca basada en fonts orals: trenta-cinc entrevistes a exalumnes i vint-i-sis a exmestres. Ara bé, no s'ha descuidat la revisió de fonts documentals com ara revistes locals i arxius (municipals, de les escoles respectives). En aquest sentit, s'ha d'anotar que aquesta recerca segueix les línies de treball del grup Història Oral a l'Aula, promogut pel col·lectiu que edita la revista *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, que permet la posada en comú, la discussió i l'aproximació col·lectiva al passat a través de materials inèdits. Així, el mes de juliol de 2001, les autores d'aquest treball van començar les entrevistes a persones properes al seu entorn, que els van facilitar altres noms i dades que les van posar en contacte amb altres persones. Per il·lustrar la metodologia emprada en el treball, s'inclou a manera d'apèndix el text amb les preguntes de les entrevistes que s'han fet a exalumnes i professors. En la confecció del corresponent guió, van seguir el llibre sobre *Història oral* de Pilar Gómez, Pablo Gómez i Pilar Sánchez (Barcelona, Teide, 1998). El resultat d'aquestes entrevistes ha produït un material sonor d'una vintena llarga de cintes magnetofòniques que, majoritàriament, s'han transcrit *a posteriori*.

Hauríem de començar remarcant que aquest estudi abraça el període del franquisme, és a dir, ofereix una síntesi dels aspectes i esdeveniments més rellevants de l'educació i de les escoles d'Artés entre 1939 i 1975. Cal puntualitzar, també, que la recerca només aborda l'àmbit de l'ensenyament primari, tot

i que en algunes ocasions es fa referència al parvulari o al segon ensenyament. El cas és que durant aquest període, a Artés, hi havia tres centres docents: l'Escola Nacional, l'Escola Nostra Senyora del Carme (femenina i d'orientació religiosa) i el Patronat Escolar Sant Josep (masculí i relacionat amb la parròquia). A hores d'ara, i amb el pas del temps, aquest panorama s'ha reduït a dues escoles: l'Escola Vedruna, continuació de la Nostra Senyora del Carme, i el CEIP Doctor Ferrer, que assumeix la tradició de les escoles nacionals del poble.

Al llarg de les pàgines d'aquest llibre es passa revista a les diferents escoles del poble, sobretot a l'Escola Nacional, que ocupa l'espai més significatiu. Just és mencionar que les autores donen compte i raó dels múltiples aspectes relacionats amb la vida escolar: situació i descripció de l'edifici, aules, distribució dels nens i nenes, llibres, material escolar, exàmens, horari, esbarjo, religió, influència política, disciplina, festes, llengua, etc. També s'hi inclouen les llistes dels mestres i algunes petites notes biogràfiques.

Sobre la base teòrica dels treballs del nostre estimat Jordi Monés —*L'escola a Catalunya sota el franquisme*, 1984— les autores conclouen que l'educació a Artés no va diferir ostensiblement de la resta de pobles i viles de Catalunya. Pel que sembla, cada mestre ensenyava segons com ell havia après, més que no pas seguia una metodologia didàctica adquirida rigorosament en les escoles normals de l'època, dominades pels valors del nacionalcatolicisme. A més, es constata alguna sorpresa, per exemple la que es refereix a l'escola religiosa d'Artés, que utilitzava el català gairebé sempre com a llengua vehicular, mentre que a l'Escola Nacional es donava una profunda castellanització, encara que no s'hi va exercir una dura repressió del català oral entre els alumnes. Això s'explicaria pel fet que existia un clar predomini de mestres castellans a l'Escola Nacional, mentre que a l'escola religiosa les germanes i els mossens eren catalans.

Només ens resta felicitar des d'aquí aquestes dues joves per la seva iniciativa, que ha tingut el suport de l'IES Miquel Bosch, dels seus mestres i de la societat d'Artés, vila bagenca que a hores d'ara gaudeix del privilegi de tenir aquest llibre sobre la seva pròpia història, un petit tresor que serva la memòria col·lectiva de tot un poble. Ni més ni menys.

Conrad Vilanou i Torrano

Castellví, O. *De les txeques de Barcelona a l'Alemanya nazi*. Barcelona: Quaderns Crema, 2003.

Algú es pot preguntar què fa un llibre amb aquest títol en una publicació especialitzada en el camp de la història de l'educació. Ara bé, si analitzem amb

detall aquesta obra podem dir que el seu interès rau en el fet que ens trobem davant les memòries d'una dona senzilla —Otília Castellví, una modista del barri de Gràcia nascuda l'any 1908— que revelen l'univers d'esperances i afanys d'una generació de joves que, després de viure els fets d'octubre de 1934, es va veure immiscida en el drama de la Guerra Civil (1936-1939). Abans de fugir vers l'exili l'estiu del 1939 —després de restar amagada durant uns mesos a Barcelona— Otília Castellví havia patit la tètrica realitat dels calabossos de la policia estalinista a Barcelona, *les txeques*, on va ser empresonada per pertànyer a un partit polític trotskista (el Partit Obrer d'Unificació Marxista, POUM). Després de creuar la frontera pels elevats cims dels Pirineus per tal d'escapolir-se del control de la policia franquista, Otília va seguir un llarg itinerari que, passant pels camps de concentració francesos al Rosselló, l'ocupació nazi a França, la feina a Alemanya durant l'època de Hitler, arriba a l'exili final a Caracas en acabar la Segona Guerra Mundial.

De la mateixa manera que molts altres joves d'aquelles primeres generacions del segle xx, Otília Castellví fou una dona obrera plena d'il·lusions que creia «en l'ajuda social per aconseguir millorar les diferències de classe entre els homes». Otília ofereix el perfil d'una persona compromesa amb l'ideari de la revolució social que visqué amb entusiasme la instauració de la República de 1931. Quasi sense adonar-se'n, va ingressar en el Bloc Obrer i Camperol de Joaquim Maurín, que l'any 1935, en fusionar-se amb l'Esquerra Comunista, va donar lloc al sorgiment del POUM. Dona autodidacta que militava en un partit d'acció, va completar la seva formació a través de «les conferències que feien per instruir-nos socialment i políticament homes tan cultes i ben preparats com Maurín, Colomer, Arquer, Miravitlles i altres». En la seva apassionada narració Otília Castellví reconeix que aquell diumenge del 19 de juliol del 1936 es trobava en el punt culminant de la seva joventut, de manera que es va posar a treballar fermament a favor de la causa republicana.

A més, Otília Castellví va descobrir entre els seus companys de partit l'amistat i l'amor. Però les coses aviat es complicaren no només per l'estabilització del front de guerra a l'Aragó, sinó també per una tragèdia més greu: la lluita a la rereguarda entre els diferents partits polítics i, molt especialment, per la topada entre anarquistes i poumistes, per una banda, i comunistes, per l'altra. Tant és així que, després dels fets de maig de 1937, Otília Castellví va patir els efectes de la persecució comunista. Encara que aquesta història és ben coneguda, no ens estem de reproduir les seves paraules: «Els nostres locals van ser clausurats i nosaltres perseguits com a feixistes, mentre que els que ho eren veritablement se'ls oblidava. El nostre Andreu Nin fou raptat i assassinat encobertament i el seu nom va ser vilment calumniat d'haver-se passat a l'e-

nemic.» Fou llavors quan els seus somnis juvenils van rebre una bona sotragada i el decaïment moral va anar en augment en una situació de delacions, espionatges i traïcions, fins que la mateixa Otília fou tancada en una presó improvisada i, més tard, en una txeca, acusada de col·laborar amb el feixisme, en un moment històric en el qual la repressió contra els obrers no estalinistes continuava. Desgraciadament, aquesta situació d'empresonament es va allargar fins a l'entrada de les tropes de Franco a Barcelona, per la qual cosa quan va quedar lliure no sabia on a anar perquè, tot i que el desig era passar la frontera, ja no es trobava cap mitjà de transport i l'esgotament acumulat feia inviable intentar-ho a peu.

Per tant, després de viure amagada durant els primers mesos del règim franquista a Barcelona, Otília va arribar a França el 3 d'agost de 1939. Poc després va retrobar el seu company Llorenç, el dia 21 d'aquell mes, quan només faltaven hores per l'esclat de la Segona Guerra Mundial. La ironia de la història va fer que Otília fos empresonada altra vegada. A França —la terra de la llibertat, de la igualtat i de la fraternitat— fou tancada per manca de documentació, o el que és el mateix, per residència il·legal. Després de romandre a la prefectura de Perpinyà va ingressar a la secció d'infants i dones del camp de concentració d'Argelers, del qual descriu un espectacle dantesc i fantasmagòric: «Totes les barraques eren plenes de dones i criatures, amb els corresponents farcells i maletes [...]. No hi havia criatura que no plorés: de gana, de fred, d'incomoditat, de malaltia o de tot plegat. La desesperació d'aquelles mares era indescriptible. Ningú se'n sabia avenir, del fet d'haver de viure allí, llençades damunt la sorra, sense ni un grapat de palla a les criatures i els vells. Per això els camps de les dones resultaven molt més tràgics que els dels homes, ja que aquests no tenien ni infants ni vells.» Malauradament les tensions entre estalinistes i trotskistes es van perllongar en els camps de concentració, on feliçment arribava l'ajuda desinteressada de persones que havien fet costat a la Segona República espanyola i que, a més a més, eren partidàries de Trosky. «El menjar que m'enviaven», escriu Otília Castellví, «moltes vegades el donava íntegre a les criatures i als malalts que no podien empassar-se aquell ranxo indecent».

Malgrat les desgràcies que envoltaven aquell univers de camps de concentració (fam, manca d'higiene, malalties, pèrdua de la dignitat humana, etc.), Otília Castellví va ser reclamada per uns camarades i va poder sortir en llibertat. Llavors conegué un nou company —el Linus— que, en absència d'en Llorenç, mobilitzat en una companyia de treball, ja no l'abandonaria i amb el qual viuria una sèrie de peripècies d'un dramatisme esfereïdor. Otília Castellví critica una vegada i una altra de la malèvola hospitalitat francesa, ja que va ser

ingressada de nou a la presó de Dijon perquè les autoritats veïnes volien fer complir l'ordre d'expulsió que havia dictat un tribunal de Perpinyà. Davant l'avanç de les tropes alemanyes, va poder escapolir-se inicialment del control policial francès, de manera que davant del perill de noves represàlies —els alemanys havien cedit el comandament civil a les mateixes autoritats franceses— va decidir marxar, juntament amb el seu amic, a Luxemburg, on van entrar l'1 de juliol de 1940. També en aquell ducat les coses eren complicades per a uns refugiats catalans que, davant les adversitats, van optar per anar a treballar a l'Alemanya nazi, on van entrar el 21 d'agost de 1940. Otília Castellví remarca l'hospitalitat del poble alemany que —tot i el terror del règim de Hitler— mostrava més simpaties per aquella parella de refugiats que el patriotisme oficial francès, tan escrupolós amb la legalitat administrativa. Les paraules que Otília dedica als seus amics alemanys aprofundeixen en la condició humana fins al punt de reconèixer que «l'esperit humà s'embruteix en col·lectivitat de tal forma que el millor individu es pot transformar en fera salvatge». Mentrestant, els contactes amb els amics i familiars de Barcelona eren escadussers i enigmàtics, atès que les cartes, escrites sempre en castellà, passaven tres censures: l'alemanya, la francesa i l'espanyola.

La visió que l'autora d'aquestes memòries dóna de la vida cotidiana a l'Alemanya nazi resulta d'una gran significació, ja que palesa una sèrie d'aspectes i consideracions que, a voltes, passen desapercebudes en els llibres d'història. D'entrada, admet que «el terror de l'Alemanya de Hitler, certament, devia ser molt ocult, ja que en la vida aparent ni els del país ni els estrangers teníem la sensació de viure en un règim de bàrbara tirania com ho era, en efecte, políticament». Naturalment aquesta afirmació dóna ales a tots aquells que defensen una historiografia revisionista que vol eximir el poble alemany de qualsevol tipus de responsabilitats amb relació als crims realitzats contra la Humanitat. Ara bé, la protagonista era ben conscient que els jueus rebien un tracte vexatori des del moment que «se'ls obligava a portar damunt de la roba l'estrella groga de sis puntes, cosa que a mi em servia per conèixer-los i atendre'ls amb preferència».

El 9 d'octubre de 1943, l'Otília i el Linus es van casar civilment segons les lleis nazis, és a dir, després de realitzar una sèrie d'exàmens de salut i de raça. Les coses, emperò, es van complicar a causa de la guerra, que sacsejava cada vegada amb més cruesa l'Alemanya nazi, batuda pels bombardeigs aliats. Així Otília observà com els joves alemanys perdien la vida en el fronts bèl·lics mentre a la rereguarda els estralls de l'aviació aterrava cases i destrossava famílies. Era la tercera vegada —primer a Barcelona, després a la França ocupada— que una dona com l'Otília experimentava, en plena joventut, el terror de la guerra. Quin maleït egoisme inspira els homes a tants crims?, es pregunta en un moment de

la seva narració, alhora que denuncia els criminals atacs aeris aliats de bombes d'explosió i de foc sobre la població civil. Primer fou Darmstadt, després Dresden, i ambdues ciutats van quedar anorreades, situació que la porta a escriure el següent: «L'horror d'aquests bombardeigs, on vells, dones i criatures, sortien enfollits de les caves, cremant com teies vivents, ha quedat escrit en la història com un enorme i indigne crim del qual s'avergoneix el món sencer.»[1]

Certament Otília Castellví fa en aquestes memòries un cant al pacifisme perquè els desastres de la guerra afecten a tothom, guanyadors i perdedors. En aquest sentit, descriu que la majoria de soldats americans de primera línia eren «infeliços semiindis, de la frontera entre els Estats Units i Mèxic». Tot seguit comenta: «La majoria no sabien ni llegir ni escriure, i jo, del llit estant, on m'ho venien a demanar, em vaig fer un tip d'escriure a les pobres *amitas* (mares) d'aquells fills que potser no veurien mai més. Segurament alguna d'aquelles cartes fou la darrera alegria d'una mare infeliç. En morien tants, d'aquells joves desgraciats!...» No obstant això, un dels pitjors espectacles va ser veure com els soldats francesos denigraven els presoners alemanys.

Acabada la guerra, la parella va retornar a França —l'envanida França de l'any 1945—, on es vivia l'eufòria de la victòria. Desil·lusionats una vegada més amb la *fraternité* francesa, el matrimoni Moulines —format per l'Otília i el Linus— va decidir abandonar Europa i encetar una nova vida a Amèrica. Aquí, una vegada més, trobem la filantropia quàquera, que va ser la que va permetre que poguessin pagar el viatge cap a Veneçuela a l'estiu de 1946: «Entre els emigrats que omplien el vaixell n'hi havia de moltes nacionalitats, si bé la majoria eren espanyols i catalans, i tots antifeixistes.» Després de moltes peripècies, el dia 21 de setembre de 1946 arribaren a Veneçuela, on el Linus va entrar a treballar en una llibreria i on va néixer el 26 d'octubre el petit Ulisses Moulines Castellví, el fill de l'Otília i el Linus, que avui és un reconegut filòsof.

1. Justament s'ha publicat el llibre de W. G. Sebald *Sobre la historia natural de la destrucción*, Barcelona, Anagrama, 2003, en què es tracta a fons el silenci que envolta la mort de sis-cents mil civils alemanys a causa dels bombardeigs aliats de la Segona Guerra Mundial, i les conseqüències universals de la negació del passat. Altrament, la recent edició de *Los diarios de Berlín (1940-1945)*, de Marie «Missie» Vassiltchikov, Barcelona, Acantilado, 2004, aporta una altra visió dels esdeveniments de la guerra —ara el d'una aristòcrata russa exiliada que va treballar en els serveis de propaganda del règim nazi, per bé que va participar en la conspiració del frustrat atemptat contra Hitler del 20 de juliol de 1944, la repressió del qual va significar la mort de més de deu mil persones—, no només a Berlín, sinó també a Viena. Tanmateix, no s'ha de perdre de vista que alguns d'aquests arguments —certament irrefutables com la violència i el nombre de víctimes dels bombardeigs aliats (*Bombengeschädigte*)— alenen les tesis del revisionisme historiogràfic que utilitzen aquests fets per justificar l'Holocaust, partint de la base que la barbàrie nacionalsocialista fou precedida pel *Gulag* soviètic i seguida més tard per la crueltat nordamericana, que només acceptava la rendició incondicional d'Alemanya.

És hora d'acabar aquesta recensió que dóna compte i raó d'unes memòries escrites el 1996, seixanta anys després que la protagonista visqués unes experiències que confirmen les dificultats de tota una generació que va assolir la seva joventut en el període d'entreguerres (1919-1939). Una època convulsa i dramàtica que a casa nostra s'anticipà amb els esdeveniments que es precipitaren a partir del mes de juliol de 1936, uns fets que marcaren per sempre més la vida d'aquells joves que l'any 1931 —quan l'Otília tenia vint-i-tres anys i es proclamava la Segona República— somniaven en un món d'esperances que, desgraciadament, es van veure malbaratades per la dinàmica històrica. D'aquí potser que Otília Castellví clogui aquestes memòries amb el naixement del seu fill Ulisses —el viatger que retorna— a la terra segura de l'exili americà. Llavors la seva existència va canviar radicalment perquè —tal com ella mateixa reconeix— es va «lliurar amb tot l'apassionament de què era capaç» a la sublim missió de ser mare. Al cap i a la fi, i tal com reconeix Hanna Arendt en el seu escrit sobre la crisi de l'educació, els nounats són la millor garantia per consolidar una societat democràtica que sempre pot ser vivificada per les aportacions de les noves generacions.

Conrad Vilanou i Torrano

Claret Miranda, J. *La repressió franquista a la universitat catalana: La Universitat de Barcelona autònoma, de la Segona República al primer franquisme.* Vic: Eumo: Institut Universitari d'Història Jaume Vicens i Vives, 2003.

D'antuvi s'ha de dir que ens trobem davant d'un llibre amb títol i subtítol. Si el primer és un xic equívoc, el segon situa les coses en les seves ajustades coordenades històriques. En efecte, la referència a la universitat catalana equivalia en aquells anys de la Segona República i del primer franquisme a l'àmbit estricte de la Universitat de Barcelona, llavors l'única universitat de Catalunya i les Balears. No endebades sota el rectorat de Pere Bosch i Gimpera es va iniciar, a partir de l'1 de juny de 1933, una experiència pedagògica sense precedents, que, en combinar el gust pel treball científic del Seminari Humanístic o del Laboratori Científic de la Universitat germànica amb l'ambient col·legial de la tradició universitària anglesa, va generar la Universitat Autònoma de Barcelona, de vida certament efímera (1933-1939). A més, aquella universitat es va posar sota la influència i tutela intel·lectual d'una sèrie de professors (Pere Bosch i Gimpera, Jaume Serra i Húnter, Joaquim Xirau, August Pi i Sunyer, etc.) que havien begut de les fonts reformistes que a Madrid havien establert els institucionistes a través del magisteri de Giner i Cossío.

Aquest llibre és fruit d'un treball de recerca dirigit pel professor Josep Fontana i defensat el 10 de gener de 2002 dins el programa de doctorat en història de l'Institut Universitari d'Història Jaume Vicens Vives de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. De fet, aquesta universitat ja havia retut un homenatge el 2 d'abril de 2001 als cent vint-i-dos docents expedientats que fins a aquell moment estaven documentats —pel que sembla a hores d'ara ja són cent trenta-cinc dels qui hi ha evidència documental, que no vol dir pas tots—, amb l'assistència de la «supervivent» Núria Folch i Pi —una jove deixeble de Joaquim Xirau—, i desenes de familiars que amablement aportaren noves dades i informacions sobre els seus parents i la repressió soferta. Ara bé, més enllà del fred nombre de professors represaliats —alguns no van patir mai la depuració perquè van optar per marxar a l'exili—, aquest llibre posa de manifest que el franquisme va convertir la universitat en botí de guerra dels seus afins.

De fet, la repressió no fou una conseqüència sinó un element fonamental i originari del *Nuevo Régimen* sorgit del cop d'estat del 18 de juliol de 1936 que, al seu torn, va desencadenar un procés de represàlies per part de la República que a la Universitat de Barcelona —amb un claustre reticent a l'autonomia universitària— fou especialment significatiu. Sobre seixanta-tres catedràtics, la República en va sancionar el 53,9 %, mentre que el franquisme es va limitar al 27 %. Ara bé, aquests números enganyen si no es considera la totalitat del claustre, no només els catedràtics, és a dir, si partim del conjunt de professionals científics i intel·lectuals de reconegut prestigi que van ser contractats pel Patronat de la Universitat. En última instància, la Universitat Autònoma era, sobretot, el somni dels professors de fora de l'escalafó, de la societat culta catalana que volia que la seva cultura i la seva ciència accedís a un reconeixement universitari, per la qual cosa va obrir les seves portes a gent com ara Joan Corominas, Pompeu Fabra, Emili Mira, Joan Roura-Parella i Herminio Almendro, entre molts altres.

En qualsevol cas, aquest llibre vol recuperar la memòria dels vençuts perquè no es pot oblidar que la depuració sobre els ensenyants —sigui quin sigui el nivell d'ensenyament— permetia la tria ideològica i la promoció dels addictes, alhora que castigava els desafectes i, sobretot, intimidava els indecisos. Altrament, el procés de depuració es va realitzar amb rigor i fermesa, sense cap concessió a la tolerància ja que tothom —llevat que es demostrés el contrari— estava acusat de culpabilitat. Fins i tot s'apunta que la repressió franquista fou molt més dura que la persecució iniciada per la Itàlia feixista, que se centrava en els opositors actius, mentre que tolerava els sospitosos d'haver simpatitzat amb partits antifeixistes o no feixistes.

Tal com s'apunta en el llibre, es va produir una situació de justícia al revés, atès que els encausats havien de demostrar la seva innocència i la falsedat de les acusacions. Val a dir que l'autor és conscient que abans de produir-se la depuració franquista, també la República va procedir —una vegada iniciades les hostilitats militars— a un procés depurador que va afectar a tot l'estat cent dotze professors, dels quals seixanta-nou foren separats definitivament, vint-i-tres van ser declarats disponibles i vint foren jubilats forçosament. Però aquestes dades resten lluny de les que generà el règim franquista, entestat a purificar l'ensenyament en una croada ideològica que apuntava directament contra la càtedra i la premsa. Ni llibertat de càtedra, ni premsa lliure, i això més encara si tenim en compte que per als franquistes la identificació entre el món intel·lectual i les posicions d'esquerra eren una evidència que no calia contrastar, ni demostrar. A més, no és necessari dir que el franquisme instaurà la politització de l'educació i, en conseqüència, de la universitat, que, en el cas de Barcelona, era acusada a més de ser un focus de separatisme. Els valors que representaven la pàtria i la religió havien de substituir els postulats del comunisme i del separatisme en una actitud intervencionista que va posar fi a una incipient autonomia universitària.

Justament cal advertir que aquest llibre s'endinsa en els orígens de l'autonomia universitària catalana per tal d'escatir la vocació reformista que s'instal·là a Catalunya des de començament del segle XX. Així els Congressos Universitaris Catalans (1903 i 1918) i els Estudis Universitaris Catalans constitueixen sòlids antecedents d'un tarannà innovador que lluitava contra el llast burocràtic i centralista que imperava —llevat d'alguna excepció— a la Universitat de Barcelona des de la seva reinstauració en el segle XIX. Tanmateix, aquest esperit reformista, autonomista i catalanista va topar amb una oposició de caire centralista que tenia el suport d'una bona part de la intel·lectualitat espanyola de dretes i d'esquerres, des de Royo Villanova fins a Ortega y Gasset o Miguel de Unamuno. Aquestes tensions es van manifestar públicament en el moment de l'aprovació de la Universitat Autònoma, que va veure la llum el 7 de setembre de 1933 (*Gaceta* [8 de setembre]) amb l'acceptació de l'Estatut per part del Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts i la Generalitat, per bé que fou a l'interior del Patronat de la Universitat on les discòrdies es van fer més paleses.

Fet i fet, les tensions entre aquestes dues concepcions d'universitat —una autònoma, moderna i catalana, l'altra centralista i burocràtica basada en la importància de l'escalafó— van presidir les accions del Patronat —suspès arran dels fets del 6 d'octubre de 1934 fins al febrer de 1936— i van ressorgir amb força després del 26 de gener de 1939, amb la caiguda de Barcelona. Encara que

les comissions de depuració van començar a actuar bon punt es va produir l'*alzamiento*, el cert és que l'acció va anar augmentant a mesura que avançava el conflicte bèl·lic. S'ha d'afegir que el fracàs del sollevament militar a Catalunya el juliol del 1936 va endarrerir la major part del procés depurador contra els funcionaris catalans fins gairebé al final de la guerra. I això tant més que aquest procés repressor fou llarg, ja que si bé el ministre Ibáñez Martín va donar per finalitzada la depuració l'any 1943, en realitat era lluny encara de tancar-se definitivament.

En el llibre queda descrit el procediment depurador amb l'obertura dels diferents expedients que, a més de les conegudes delacions, incloïen informes sobre la conducta, les idees professionals i polítiques i les activitats morals i religioses de cada encausat. Era un procés viciat des de l'inici, on tot anava contra l'expedientat. Les propostes de resolució previstes per les comissions depuradores oferien diverses possibilitats: la confirmació en el càrrec, el trasllat, la separació definitiva del servei, la suspensió de feina i sou, la postergació en l'escalafó, la inhabilitació per a càrrecs directius i de confiança i, a més a més, s'hi van afegir el canvi de serveis per altres d'anàlegs i la jubilació forçosa. Fins i tot, la cosa arribava a situacions paradoxals quan se sabia —per exemple— que l'inculpat havia estat assassinat o es trobava empresonat, perquè la causa continuava com a mínim fins a la separació del servei. Fos com fos, l'encausat havia de demostrar la falsedat de les acusacions amb les explicacions i avals que es creguessin convenients i necessaris. Sense avals, la condemna era segura, ja que els càrrecs es consideraven confirmats segons una lògica ben senzilla que feia de la depuració un càstig implacable que queia sobre els vençuts i un pur tràmit condescendent amb els vencedors. En conseqüència, i sota el llenguatge administratiu, la depuració fou una eina de repressió utilitzada de manera arbitrària i predeterminada per les autoritats franquistes.

Tal vegada, un dels aspectes positius d'aquest llibre és el retrat que fa de la universitat dels afectes al nou règim, vinculats alguns a la dictadura de Primo de Rivera i altres singularitzats per la seva oposició a l'ús de la llengua catalana segons preveia l'autonomia universitària establerta l'any 1933. L'autor del llibre insisteix que la repressió no fou conseqüència del 18 de juliol de 1936, sinó objectiu fundacional i fonamental contra els protagonistes de la catalanització de la universitat, sense oblidar la intenció de recatolitzar l'ensenyament universitari. Tanmateix, els noms de les noves autoritats tenen poca importància dins la nova configuració d'una universitat ideològicament reaccionària i socialment classista que, a banda de lluitar contra l'autonomia, s'oposava frontalment a la catalanitat. La universitat esdevenia un botí de guerra ple d'oportunitats, sempre que es participés d'aquesta política de substitució cultural,

dins un espectre que anava dels convençuts als pragmàtics i als conversos, per bé que l'evidència de l'adhesió al nou règim no estalviava la depuració. En aquest sentit, el franquisme fou especialment dur amb els que van romandre a l'estranger en l'espera que es resolgués el conflicte bèl·lic.

En la seva segona part, i desenvolupades les consideracions històriques pertinents, el llibre inclou la llarga relació del professorat separat de la Universitat de Barcelona per les autoritats franquistes. Es tracta d'una relació provisional que inclou dades de cadascun dels professors expedientats que permeten resseguir el seu itinerari intel·lectual i professional i, fins i tot, llur periple per la diàspora de l'exili. Abunden els noms masculins atès que només hi figuren tres dones: Margarida Comas, Enriqueta Ortega i Núria Folch, totes vinculades al món de l'educació i de la pedagogia. És hora d'acabar aquest comentari i reconèixer públicament els mèrits d'aquesta obra que, tot i restar oberta a la incorporació de noves dades i informacions, constitueix una eina bàsica per al coneixement del nostre passat universitari més proper.

Conrad VILANOU I TORRANO

GAVALDÀ, A. [ed.]. *L'escola catalana en el context de la renovació educativa*. Reus: Fundació d'Estudis Socials i Nacionals Josep Recasens i Mercadé; Tarragona: Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili, 2003.

El llibre recull cinc ponències, així com tres taules rodones presentades a les Jornades de l'Escola Catalana que es varen realitzar l'abril de 2002 a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili. L'objectiu d'aquestes Jornades era reflexionar sobre els protagonistes de la renovació pedagògica a Catalunya des dels seus orígens. Naturalment que en l'espai limitat d'una ressenya resulta impossible fer un comentari de totes les comunicacions que es recullen en el llibre, per la qual cosa, intentarem destacar els trets més significatius des del punt de vista global sobre la temàtica esmentada. El llibre presenta un enfocament històric i didàctic, i ambdós es complementen ja que donen a l'obra un gran valor pedagògic, i ens expliquen els mètodes que durant la renovació pedagògica s'aplicaren a les escoles, com es va ajudar a desenvolupar en els alumnes llurs capacitats, la participació de l'alumne en el procés d'aprenentatge, el mètode didàctic del descobriment a través de l'observació o l'experimentació directa, el treball de camp, les sortides, les enquestes, l'estudi del medi immediat, la capacitat de reunir informació, ordenar-la i classificar-la, la didàctica de la llengua. Mètodes que encara avui en dia són vigents i que proporcionen un aire nou a les escoles que l'apliquen.

En fi, mètodes que impliquen l'alumne, que el fan responsable del seu present i del seu futur, i el fan reflexionar sobre la història dels diferents fets.

Altrament, aquest llibre també suggereix molts aspectes del que va ser la lluita per una escola democràtica que posteriorment la Reforma va assumir. Des de finals del segle XIX ha estat una aportació contínua per l'elaboració d'una escola activa. En els temps crus del franquisme, en què aquesta institució va caure a les mans dels qui volien manipular la societat, restava les brases del que hauria de ser una escola catalana. Molta gent va col·laborar des de la clandestinitat perquè la renovació educativa anés arrelant a l'escola catalana. Aconseguir una escola democràtica on la renovació fos un fet constant i palpable ha estat una lluita que a través de les planes d'aquest llibre es pot copsar. L'obra aporta per primera vegada la visió en la renovació dels actors del Col·lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana (CEPEPC), tant els mestres, com els pares i els alumnes, complementat amb la inspecció i els mestres implicats en la renovació pedagògica. Una visió de primera mà del seu testimoniatge des del seu paper dins d'una escola viva, que fa servir la seva imaginació per deseixir-se «dels problemes, de dubtes, de dilemes, d'obstacles en moments de malestar, de confusió, d'incertesa, de conflicte». Per acabar podríem dir que el llibre, a més de fer un repàs històric de l'escola pública catalana i la seva renovació pedagògica, presenta pautes de futur d'una implicació social que haurà de ser la base d'una permanent renovació educativa, ja que com ens diu Pere Darder: «cal recuperar el paper de les emocions i integrar-les en la formació racional per tal que la persona pugui viure més satisfactòriament i relacionar-se de forma positiva amb els altres». Antoni Gavaldà ens aporta en aquest recull de les Jornades una obra amena, interessant i a l'abast de tots els agents de l'educació.

M. Isabel Miró i Montoliu

Gertrúdix Romero de Ávila, S. *Simeón Omella: el maestro de Plasencia del Monte*. Saragossa: Caja Inmaculada: Gobierno de Aragón, 2002. (Aragón en el Aula)

Sembla clar que en els darrers temps assistim a la recuperació de la pedagogia Freinet que tanta influència va tenir a casa nostra durant els anys de la Segona República. Des de les pàgines d'aquesta mateixa revista hem donat notícia de l'aparició de la monografia de Cèlia Cañellas i Rosa Toran sobre Dolors Piera (*Dolors Piera: Mestra, política i exiliada*, 2003), mestra que va participar en el grup Batec (Ramon Costa Jou, Patricio Redondo, José de Tapia, etc.), que va aplicar les tècniques freinetistes a les comarques lleidatanes i que també ocupen

algunes pàgines del llibre que ara comenten. D'altra banda, en aquest mateix número hem recensionat el llibre d'Empar Blat i Carme Doménech sobre Herminio Almendros, aquell inspector que en les seves destinacions a Osca i Lleida, va promoure l'ús de la pedagogia Freinet. No endebades, segons Martí Teixidó —inspector de segon ensenyament i professor de pedagogia a la Universitat Autònoma de Barcelona—, Célestin Freinet és, molt probablement, el millor pedagog del segle XX en la mesura que sap conjuminar sàviament la teoria amb la pràctica (vegeu el núm. 2 [2003] de la *Revista Catalana de Pedagogia*).

Ara ens arriba aquest llibre, que té el mèrit de fer-nos avinent —en una línia de treball que recorda l'encetada pel professor Fernando Jiménez Mier (UNAM)— la dramàtica història d'un mestre aragonès —Simeón Omella (1895-1949)— que, en aprofitar les indicacions d'Almendros —inspector a la província d'Osca durant els primers mesos de la Segona República—, va adaptar la metodologia de Freinet a una escola rural, la de Plasencia del Monte, on va tirar endavant dos llibres dels escolars, corresponents als anys 1935 i 1936. Val a dir que l'autor —Sebastián Gertrúdix és un actiu professor vinculat al moviment Aula Libre que exerceix a Torres de Segre— s'ha preocupat per estudiar la pedagogia freinetista. Fou així com va topar amb el nom de Simeón Omella, que l'any 1932 va rebre de mans d'Herminio Almendros unes revistes escolars publicades per Freinet. Poc després va participar en el Congrés de Impremta celebrat a Montpeller durant el mes d'agost de 1934. També va participar entre 1935 i 1936 a la revista *Colaboración*, participació que va merèixer un estudi acurat del professor Fernando Jiménez (*Freinet en España: La revista «Colaboración»*, 1996). Vistes així les coses, es pot dir que aquest llibre està escrit —com a mínim— a quatre mans, ja que els textos de Simeón Omella són glossats per Sebastián Gertrúdix Romero de Ávila. I això sense perdre de vista que l'obra en qüestió, com que reprodueix els fragments del llibre dels escolars suara esmentats, inclou un gran nombre de textos elaborats pels mateixos infants a través de l'ús de les tècniques de la impremta.

En la primera part del llibre —«El maestro y sus alumnos»— s'explica com es treballava en aquella escola rural d'Osca, com s'utilitzava la impremta, les sortides al camp, les diverses tècniques d'il·lustració emprades, etc. De fet, es reprodueixen dos textos —«La técnica de la imprenta en la Escuela» i «Técnicas de ilustración»— que van ser escrits pel mateix Simón Omella, per bé que s'afegeixen una gran quantitat de treballs elaborats pels alumnes. Gràcies a aquests textos sabem que, esperonat per l'experiència dels mestres lleidatans del grup Batec, va decidir a proposta d'Almendros emprar les tècniques Freinet gairebé sense mitjans: «Unas cuantas letras y una mala prensa era todo mi material.» Però aviat l'èxit sorprèn tothom i els alumnes participen il·lusionadament en

la iniciativa, mentre arriba una nova impremta de França i el treball mecànic se simplifica: «Los escritos espontáneos se multiplican diariamente y los familiares toman parte activa colaborando en la educación. Discuten con sus hijos los trabajos que han de traer a la imprenta, les relatan historias de la vida local que sus antepasados vivieron: las tradiciones, los cantos populares, el trabajo de padres y hermanos, los productos de sus campos [...] todo esto va interesando a los niños.» A través d'aquests textos coneixem la dinàmica que se seguia a l'escola: «Diariamente actúan cuatro niños, alternando todos los de la clase. Una Escuela de veinticuatro alumnos, forma seis equipos que les corresponde componer e imprimir una vez por semana.»

Gràcies a l'existència d'aquests textos accedim a conèixer amb detall l'activitat de l'escola, les aspiracions i neguits del mestre, la vida del poble, les ocupacions familiars, les il·lusions dels infants, les sortides al camp, els banys al riu, etc., perquè la impremta escolar permet convertir en literatura tot allò relacionat amb la vida diària, tal com reflecteix el mateix Simeón Omella: «Ellos se sienten orgullosos porque su realidad se convierte en algo importante, algo que se imprime y se envía a otros lugares para que lo lean los corresponsales. Las familias ven que la escuela es algo cercano, algo a lo que ellas pueden aportar sus propios conocimientos y vivencias sin miedo a quedar como ignorantes o a hacer el ridículo; hay muchos saberes en las gentes sencillas que no aparecen en los libros, pero que están llenos de sabiduría y de sentido común. Y para el maestro, los textos son una fuente inagotable de información sobre el entorno, la familia, los miedos de los niños, sus ilusiones, sus actividades fuera de la escuela, sus conocimientos y su personalidad.»

La segona part del llibre planteja el drama personal de Simeón Omella —un republicà convençut que sempre va romandre al costat dels més febles— i la seva família, que va ser trencada per la Guerra Civil. El mestre —Simeón Omella— es va veure obligat a fugir pocs dies després de produir-se el cop d'estat de Franco. La seva esposa va salvar la pell miraculosament i es va fer càrrec de l'educació dels seus sis fills. Les penúries que es detallen no tenen fi: persecucions, hostilitat, gana, misèria, etc. Mentrestant, la mare marxa a Saragossa i rep des de França alguna carta censurada de Simeón a través de la Creu Roja. Tampoc no obté fins a l'any 1949 permís per marxar a l'estranger per reunir-se amb el seu espòs i reconstruir la família al costat del pare que s'havia instal·lat al país veí. Una vegada més l'exili, amb la seva cara més fosca, passa factura a la vida d'un mestre que la derrota de la República va convertir en un vulgar fugitiu davant del perill d'una amenaça real de mort. Tot i la seva fugida forçada, Simeón Omella va ser objecte d'un expedient de depuració —reproduït en el llibre i que inclou diferents qüestionaris informatius—, que el

condemnà a la separació definitiva del servei en data 10 de novembre de 1937. Les desgràcies, emperò, van prosseguir perquè pocs mesos després de retrobarse amb la seva esposa a França, a finals de 1950, Simeón Omella va morir sense haver-se pogut reunir amb la totalitat de la seva família, perquè alguns dels fills encara romanien a Espanya. La mare, un cop jubilada, va retornar a Saragossa l'any 1968.

Finalment, la tercera part del llibre insisteix en la importància de la pedagogia de Freinet com una pedagogia moderna i analitza la seva adaptació a Espanya abans de 1939 i després. En aquest sentit, esmenta el *Boletín de Educación*, editat per la inspecció de la província d'Osca, en el qual va participar en alguna ocasió el mestre Simeón Omella. A banda d'altres documents, es reprodueixen un parell d'articles sobre el moviment Freinet abans de 1939 i després, que palesen la importància i actualitat de la seva pedagogia, d'una pedagogia innovadora que va saber captivar un mestre compromès com Simeón Omella i que ara un altre mestre, Sebastián Gertrúdix, ha sabut rememorar per tal que l'inexorable pas del temps no n'esborri la memòria històrica.

Conrad Vilanou i Torrano

Grup d'Estudis dels Garrofers de Mataró (Rafael Mitjans i Teresa Soler); Grup de Recerca Folklòrica d'Osona (Jaume Aiats, Ignasi Roviró i Xavier Roviró); Mas Garcia, Carles. *El flabiolaire Josep Verdaguer i Portet, Roviretes.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Fonoteca de Música Tradicional Catalana, 2003. [Conté un llibre de 144 p. en edició catalana i anglesa, i un CD]

Ningú no s'hauria de sorprendre que s'inclogui una recensió sobre una obra de cultura popular en una revista especialitzada en història de l'educació. Malauradament massa sovint la cultura popular ha estat bandejada dels circuits acadèmics sota la sospita de constituir un gènere menor sense entitat pròpia.[2] Al marge d'aquests prejudicis totalment gratuïts, s'ha de dir que l'obra que ens ocupa —que inclou un llibre i un CD de més de setanta minuts de duració— mereix la nostra atenció per diferents motius. D'entrada, s'ha de destacar l'acurada qualitat del producte final que s'ha aconseguit gràcies al treball

2. Amb tot, hem de destacar iniciatives com la tercera edició dels Col·loquis de Vic, celebrada els dies 8 i 9 d'octubre de 1998, sobre el tema genèric *La cultura*. Justament en aquella ocasió van participar, entre molts d'altres, Jaume Aiats, Ignasi Roviró i Xavier Roviró, membres del Grup de Recerca Folklòrica d'Osona. Les actes del Col·loqui —organitzades al voltant de tres àmbits: mite i cultura, cultura i cultura popular, institucions i cultura— van ser publicades en una edició a cura d'Ignasi Roviró i Josep Montserrat, Barcelona, Universitat de Barcelona, Vicerectorat de Recerca, 1999.

conjunt del Grup d'Estudis dels Garrofers de Mataró, del Grup de Recerca Folklòrica d'Osona i de Carles Mas, que va poder perfeccionar les tècniques de flabiolaire al costat de Josep Verdaguer i Portet (1920-1995). D'altra banda, i des de la perspectiva de la història de l'educació, tampoc no es pot perdre de vista l'important paper que sempre ha tingut la música en l'educació de la societat, sobretot durant els anys que l'alfabetització era minsa, per no dir inexistent. Músics i corrandistes anaven d'un lloc a un altre portant els seus ritmes i les seves històries, fins al punt que van afaiçonar un imaginari col·lectiu que desgraciadament s'ha perdut en els darrers anys, sobretot quan a partir dels anys seixanta del segle passat es va produir el despoblament de moltes zones rurals de Catalunya. Durant molt temps —sobretot a pagès i, encara més, en zones abruptes com les Guilleries— els músics, igual que els corrandistes, van desenvolupar una gran feina a favor de la sociabilitat d'una gent que vivia disseminada en masies i llogarrets. Els músics eren llogats per tocar en cerimònies i seguicis religiosos, caramelles, entremesos, coreografies d'exhibició i, sobretot, els anomenats *balls del dia*, l'esplai de les parelles en els dies de festa, amb els ritmes i gèneres de moda en cada moment. El flabiolaire (com en altres indrets el violinista o l'acordionista) era algú de la contrada que estava disposat a desplaçar-s'hi, molt sovint a peu, per tal de guanyar un bon jornal exercint el seu ofici. Quan a partir de 1925, començà a ser econòmicament inviable la cobla de flabiolaires, els músics de flabiol continuaren sols. De fet, aprenien mitjançant imitació l'ofici a partir d'altres músics —sovint els pares— que els introduïen en aquest món. A més, el de flabiolaire ha estat un ofici de tipus artesà, de transmissió exclusivament oral, que s'aprenia amb un mestre i s'exercia per guanyar-se la vida. Amb el transcurs del temps, van arraconar la cornamusa, poc versàtil per al repertori del dia, i substituïren el tamborí pel bombo, a la recerca d'una percussió més moderna.

D'aquí la importància de la història de Josep Verdaguer i Portet —en *Roviretes*—, un dels darrers flabiolaires de casa nostra. Havia nascut al mas de les Roviretes de Savassona (municipi de Tavèrnoles) el 19 de novembre de 1920. Des de ben jove va començar a treballar a bosc com el seu pare i anava a estudi els vespres. Va aprendre del seu pare i d'un altre flabiolaire —en Ventura Gili, de Viladrau—, que el van animar a continuar. Així amb només quinze anys (1935) va actuar en solitari a la Mare de Déu del Coll (Osor) i aquí es va iniciar la roda: en una festa el llogaven per a una altra, sempre fent tractes directes i orals. Després del parèntesi de la Guerra i del llarg servei militar (1937-1945), va reprendre l'ofici, tot i que a partir de 1960 va deixar-lo perquè les coses havien canviat amb la irrupció del cotxe i dels conjunts musicals, encara que mai es

va desfer de l'instrument, un flabiol que el seu pare li va regalar quan només tenia vuit anys. Va tornar a tocar-lo a partir de 1982 a prec dels organitzadors de trobades de músiques tradicionals, i així va contribuir que els joves aprenguessin el seu repertori i les seves tècniques.

Certament que una obra com la tenim a les mans s'ha d'escoltar, perquè inclou un seguit de composicions musicals —trenta-dues en total—, que el mateix Roviretes va enregistrar l'any 1993 al Teatre Atlàntida de Vic. L'estudi que l'acompanya no és gens neutral, sinó fet amb l'admiració apassionada dels seus amics i deixebles. A la vegada es tracta d'un estudi rigorós, molt tècnic segons com, que té en compte els aspectes personals i la implicació emotiva de l'intèrpret amb el seu instrument. En definitiva, un flabiol que té la seva història i que a les mans d'en Roviretes es transformava en quelcom més que un mer instrument melòdic. Ben mirat, una part de la història del nostre país —sobretot de la Catalunya interior, de la Catalunya de pagès— es pot resseguir llegint aquest llibre i escolant aquest CD, que ens fa reviure un món que el pas del temps ha engolit desgraciadament per sempre més.

Conrad Vilanou i Torrano

*La renovació pedagògica: Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*. Girona: CCG Edicions, 2003.

Durant els dies 12, 13 i 14 de novembre de 2003 se celebraren a Figueres (Girona) les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans, amb l'objectiu d'analitzar una temàtica que tradicionalment ha despertat l'interès tant dels historiadors de l'educació com dels educadors en actiu: la renovació pedagògica. Un tema apassionant, normalment lligat a l'escola com a institució educativa, però aquest cop tractat també des d'altres perspectives no escolars.

La present publicació és el resultat de bona part de les aportacions fetes en aquesta edició de les Jornades —no s'hi recullen les intervencions realitzades a les taules rodones—, i que es concreten en un total de trenta-set comunicacions presentades al voltant de cinc grans temàtiques: 1) experiències i mestres renovadors del segle XX: del passat al present; 2) renovació pedagògica i educació no formal; 3) experiències renovadores de l'època democràtica; 4) escola i educació a Figueres i a l'Alt Empordà, i 5) els infants i el joc. Ferran Rahola, Jeroni Estrany, els germans Bargés Barba, Antoni Juan Alemany, Federico Doreste Betancor, Xosé Ramon Ferández-Oxea, Baltasar Champur, Fèlix Martí

Alpera, Joan de Déu Ribera Villaró, Joan Roure-Parella, Antoni Vallet Gaudelí, Dolors Ferré Magrinyà, Teresina Martorell i Dolors Piera Llobera són alguns dels protagonistes de la renovació pedagògica esdevinguda entre finals del segle XIX i primer terç del XX, sobre els quals s'han aportat noves informacions i reflexions arran de la celebració d'aquestes jornades, que es recullen en aquesta publicació. A l'estudi d'aquests educadors, s'hi afegeixen algunes experiències que completen la visió de la renovació pedagògica com a moviment, com les viscudes a la Normal de Tarragona o les pràctiques freinetistes a Mallorca.

El fet d'incloure un bloc temàtic dedicat a la renovació pedagògica fora de l'escola ens permet disposar d'algunes aportacions que s'endinsen en el diversificat —i encara poc estudiat en comparació amb l'escolar— món de l'educació no formal. La renovació pedagògica en els grups d'esplai i el moviment escolta a partir de finals de la dècada de 1960, l'associacionisme com a nou agent educatiu, les experiències de formació per al treball, d'educació social, o el missatge renovador a través dels llibres de lectura, són algunes de les temàtiques que analitzen les comunicacions d'aquest apartat.

Més tímidament es tractaren els apartats referits a les experiències renovadores a l'època democràtica, i la infància i el joc. Tot i així, queda constància en aquestes actes de la vigència i actualitat de mètodes com el Montessori, Freinet o Decroly, així com d'experiències actuals de renovació pedagògica a València —l'Escola d'Almoines, el col·lectiu de mestres de la Costera—, i a Eivissa —l'Aliança Francesa. Quant al joc, a més d'una visió històrica sobre la importància del joc en diferents èpoques i espais —a la pintura holandesa del segle XVII, a les memòries escolars de principis del XX—, algunes comunicacions ens apropen a l'actualitat del joc —a través de mètodes d'educació infantil com el d'Emmi Pikler—, i als diferents agents implicats en el món dels jocs i les joguines d'avui dia. Finalment, en aquestes actes trobem també algunes aportacions més concretes sobre escola i educació a Figueres i a l'Alt Empordà.

La presentació de totes aquestes aportacions, realitzada durant les Jornades per diversos relators segons el bloc temàtic, foren encapçalades i clausurades per dues conferències prou interessants, que també es recullen en aquesta publicació, i que miren més enllà de les nostres fronteres. La conferència inaugural, a càrrec de Joan Pere Le Bihan, director de les escoles La Bressola, es titula «El creixement de les escoles catalanes a Catalunya Nord», i ens apropa a la realitat actual de l'ensenyança catalana a l'estat francès, amb totes les problemàtiques i dificultats que ha tingut històricament —i que té encara avui dia— derivades del centralisme i el reconeixement oficial del francès com a única llengua de l'Estat. Amb el títol «Quina Europa? Quina història? Quina "Universitat"?», Jürgen Helmchen, professor de ciències de l'educa-

ció de la Universitat de Münster (Alemanya), va clausurar les jornades posant sobre la taula un tema de primeríssima actualitat: el procés de convergència europea pel que fa a educació superior. Helmchen denuncia els perills que aquest procés «d'harmonització» i internacionalització dels sistemes educatius superiors dels països europeus es dugui a terme prescindint d'una necessària perspectiva històrica que permeti tenir en compte les especificitats que històricament han influït en el desenvolupament diversificat dels diferents sistemes educatius existents a Europa. En definitiva, reclama la necessitat de preveure la formació dels sistemes educatius «nacionals» com a única via vàlida per arribar a l'objectiu «d'internacionalització» que encapçala el futur Espai Europeu d'Educació Superior.

En conclusió, podem dir que aquestes actes, a més de complir la seva funció de recollir i donar a conèixer les aportacions realitzades durant les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, constitueixen una nova i valuosa aportació a la nostra història de l'educació, ja que obren pas a noves informacions i interessos no tan sols dels historiadors de l'educació, sinó també del col·lectiu de professionals relacionats amb el món educatiu.

Francesca Comas Rubí

*La memòria del passat: quan els pares tenien la teva edat (1965-1977).* Tarragona: Arxiu Històric de Tarragona. Camp d'Aprenentatge de la Ciutat de Tarragona, 2003. (Materials Didàctics de l'Arxiu Històric de Tarragona; 2)

Tenim a les mans el número 2 d'uns materials didàctics que l'Arxiu Històric de Tarragona amb distintes entitats està publicant com a eina pedagògica per diferents àmbits de l'ensenyament. El primer fou una *Guia didàctica per a la història de l'ensenyament a Tarragona*, dirigida als alumnes d'història de l'educació de la universitat. Aquest material s'emmarca dins d'un projecte de col·laboració entre l'Arxiu Històric de Tarragona i el Camp d'Aprenentatge de la Ciutat de Tarragona, servei educatiu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Es pretén donar a conèixer a alumnes de segon cicle d'educació secundària obligatòria i alumnes de batxillerat com era la vida dels seus pares quan tenien la seva edat perquè puguin comparar-la amb la seva.

El material consta d'una introducció històrica que abraça, més o menys, el període de 1965 fins a 1977, amb una sèrie d'apartats que van des del context històric, a la ciutat i els barris, la industrialització i el turisme. Segueix un apartat sobre la societat canviant, l'entrada dels nous electrodomèstics que

s'integraran progressivament al mobiliari de les cases, nous espais de socialització per als joves, l'augment de persones escolaritzades i el turisme, que no fou solament una font d'ingressos i una activitat econòmica que generava ocupació, sinó que també fou un corrent sense aturador pel qual entraven nous costums i altres maneres de viure; tot amb una sèrie de dades força interessants que els proporciona bastant informació per obrir diàleg amb els seus pares.

A partir d'aquí, el material didàctic aborda el mètode de recerca, la interpretació de les dades i les conclusions. L'alumne seguirà els passos per submergir-se en un món familiar i llunyà alhora: la història que varen haver de viure els seus pares quan eren com ells. Val a dir que aquest material és una eina imprescindible per començar a preparar els alumnes en el camp de la recerca històrica, història oral, història de vida. Es tracta, doncs, d'una eina que es pot traslladar a l'àmbit universitari per als alumnes de primer d'història de l'educació. La història de família és una manera agradable, interessant i fascinant de poder fer recerca històrica i motivar els alumnes de manera suficient per fer atractiva una matèria que per a molts és història passada. Fer entendre als alumnes que sense passat no hi hauria present ni futur és un objectiu que els ensenyants i autors d'aquest material s'han proposat, i jo diria que han aconseguit amb escreix.

M. Isabel Miró Montoliu

Mayordomo Pérez, A.; Agulló Díaz, M. C. *La renovació pedagògica al País Valencià: L'avantguarda d'un procés històric*. València: Universitat de València, 2004.

Cada vegada amb més freqüència, els historiadors de l'educació s'ocupen d'estudiar els processos de renovació pedagògica. Clarament ho demostra al llarg de 2003, per exemple, l'elecció del tema central per a estudi i reflexió en trobades de caràcter científic com el V Encontro Ibérico de História da Educaçao / V Encuentro Ibérico de Historia de la Educación que van organitzar a Castelo Branco en el mes de setembre la Sociedade Portuguesa de Ciencias da Educaçao, Secçao de História da Educaçao, i la Sociedad Española de Historia de la Educación sobre el tema de la renovació pedagògica. O les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans a Figueres sobre el mateix tema el mes de novembre. El 2004, la temàtica també se centrarà en els debats de l'International Standing Conference for History of Education, que s'ha de celebrar a Ginebra. A més, en el cas català és, potser, més evident eixa preocupació per

l'estudi històric de la renovació pedagògica en el segle XX, i dóna fe d'això la bibliografia corresponent i considerable recentment apareguda, que ha enriquit notablement el nostre coneixement i comprensió d'eixe procés històric.

En el cas del llibre que ens ocupa, el focus es fixa al País Valencià en les dues dècades finals del segle XIX i en el primer terç del segle XX i projecta l'estudi de la renovació pedagògica entorn dels actors, els temps, els marcs, les propostes i els temes que la conformen. De fet, crec que una de les principals virtuts d'este treball està en la voluntat d'emfatitzar el paper central que el mestre té en eixos processos de renovació, sense oblidar per això els inspectors o el professorat de les escoles normals. Així, és de destacar com una aportació central de la investigació de Mayordomo i Agulló, la confecció i recuperació d'una nòmina injustament desconeguda de mestres compromesos amb la renovació. Es pot dir ací també que són tots els que estan, encara que es tire en falta, tal vegada, una referència tan sols mínima a mestres renovadors de la talla de Martí Alpera, membre durant anys de la Federació de Mestres de Llevant, bé que representant per Múrcia, abans de la seua marxa definitiva a Catalunya, o d'Àngel Llorca, que forçosament abandonarà Madrid per a ocupar-se a València de les colònies de xiquets refugiats en els primers moments de la Guerra Civil. El segon gran mèrit del llibre que ressenye, el constituïx l'encertada i àmplia selecció de textos d'alguns d'eixos protagonistes destacats de la renovació pedagògica. Es tracta de més de trenta textos de vint-i-un mestres, professors d'escoles normals i inspectors que cobrixen el període 1882-1936. Els escrits es presenten organitzats entorn de cinc grans i rellevants descriptors que permeten donar compte de les preocupacions i posicions concretes dels renovadors i de qüestions importants del quefer pedagògic en distints moments històrics: «L'escola: concepte, problemes, polítiques», «Una mirada a l'ideari de l'Escola Nova», «Els mestres i la pedagogia», «Qüestions didàctiques» i «El valencià i l'escola». El conjunt dels textos seleccionats ens dóna una idea prou precisa de la complexitat de la renovació pedagògica enfocada des dels diversos aspectes que la configuren i traduïxen en projectes i pràctiques ben diverses. En conjunt, doncs, es tracta d'una obra d'indubtable interès concebuda per a incrementar la nostra comprensió històrica dels moviments i processos de renovació pedagògica d'un període clau de la nostra història de l'educació com, per sobrades raons, és, sobretot, el primer terç del segle XX, plantejada i desenvolupada pels autors, a més, amb un rigor i solvència que no impedix una lectura agradable del llibre, molt d'agrair. Per desitjar, en tot cas, s'hi troba a faltar, tenint en compte la quantitat de referències a mestres i mestres concrets, un índex onomàstic que haguera resultat molt útil.

Luis Miguel LÁZARO

Mira, Montserrat. *Emili Mira i López: L'investigador de la personalitat humana*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2004.

En els darrers temps s'ha produït una lenta però inexorable recuperació del nom d'Emili Mira i López (1896-1964), metge i psiquiatra, científic i idealista. Val a dir que fou un dels pioners de la psicopedagogia a casa nostra, atès que va introduir i desenvolupar a l'Estat l'orientació professional, alhora que va fundar el centre La Sageta. Malauradament, el seu nom fou silenciat —i fins i tot difamat— durant gairebé tot el període franquista, quan es va fer córrer una llegenda negra sobre la seva acció durant la Guerra Civil. En els últims anys, emperò, hem assistit a una recuperació i revisió de la seva figura històrica, que ofereix una perspectiva certament polièdrica, en una amplitud d'horitzons que no és dispersió sinó que —globalment considerada— s'adreça vers un únic punt: la recerca del benestar i l'harmonia de l'individu (la seva salut integral, psicofísica), encastada en el medi social.

D'aquí que l'obra del doctor Mira es pugui llegir des de la perspectiva de la psicologia experimental, la psicologia jurídica, la psicologia de guerra, l'orientació professional, la psicotècnia, la psicopedagogia, la psiquiatria, la psicoanàlisi entesa com a mètode d'exploració, doctrina i teràpia, sense oblidar el camp de l'assistència psiquiàtrica. Tant és així que la Diputació de Barcelona —promotora de la publicació que tenim a les mans— ha decidit anomenar els centres assistencials del recinte Torribera, situats a Santa Coloma de Gramenet, amb el nom del doctor Emili Mira i López, que ja havia estat emprat per la mateixa Diputació des del 1983 fins al 2001 per designar l'escola de formació professional per a tècnics auxiliars psiquiàtrics que va estar ubicada al recinte Torribera. Justament per commemorar la denominació dels antics *centres assistencials de Torribera* com a *centres assistencials Doctor Emili Mira i López*, apareix aquest llibre escrit per la seva filla Montserrat, que ha servat ben viu el record i la memòria del seu pare, que va assolir un prestigi internacional sense precedents.

En efecte, es considera que el doctor Mira i López és la figura més destacada de l'àmbit de la psiquiatria, la psicologia i la psicotècnica hispanoamericana del segle xx. N'hi ha prou de dir que l'any 1968 els historiadors Annin, Boring i Watson van publicar els resultats d'un estudi dirigit a identificar els autors més influents en la història mundial de la psicologia durant el període 1600-1967. L'estudi establia una llista de 538 noms, entre els quals només hi havia dos científics espanyols: Santiago Ramón y Cajal i Emili Mira i López. Altrament, s'ha de fer esment que el seu test *psicodiagnòstic miokinètic*, presentat davant la Reial Acadèmia de Medicina de Londres el 1939, ha estat objecte de més de

tres-cents estudis i tesis doctorals i segueix sent aplicat amb èxit a diversos països. Per cert, a la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona, el professor Josep Maria Tous encara investiga sobre les possibles innovacions i adaptacions del test *miokinètic*.

Un dels mèrits de l'obra que ens ocupa —escrita, insistim, amb amor filial per la seva filla— és l'intent de presentar l'obra del doctor Mira a manera de síntesi que uneix allò biològic amb allò psicològic, bo i seguint la tradició dels metges filòsofs que plantejaven —com féu Andreu Piquer al segle XVIII, segons ens explicava a les seves classes l'enyorat professor Alexandre Sanvisens—[3] la fusió de la tradició hipocràtica amb la socràtica. En aquest cas, Montserrat Mira destaca que el seu pare fou el més convençut defensor de la unitat psicosomàtica i que va propugnar, en una visió encara més àmplia, la concepció psicobiosocial de la persona fins a l'extrem de defensar que «no hi pot haver individu sa en una societat malalta». Tant és així que el vell aforisme encunyat per Juvenal de «mens sana in corpore sano» s'hauria de canviar per «mens sana in societate sana». Partint d'aquesta premissa, Mira considera que la somatoteràpia (teràpia del cos) ha d'actuar fusionada amb la psicoteràpia (teràpia de la ment) en una sola unitat per aconseguir el restabliment de la salut o normalitat biològica «concebuda com el més perfecte equilibri dinàmic que es pot obtenir entre les propietats de l'Ésser i la més gran eficàcia que es pot aconseguir en les seves reaccions». Cap de les dues actituds aïllades és eficaç; l'individu humà requereix sempre un tractament integral i integrador; la medicina requereix una constant i adequada imbricació dels dos recursos, és a dir, de les armes psicològiques i de les bioquímiques i fisicoquímiques. Per això, al final de la seva vida, tot i que sempre havia donat per fet que qualsevol medicina havia de ser psicosomàtica, va propugnar un concepte encara més ampli, el de *medicina integral* o *eubiàtrica* (del grec *eu*, 'bé', i *bios*, 'vida'), la medicina que ensenya a viure bé perquè al món només es pot declarar una sola guerra: la guerra contra la infelicitat i contra la mort.

Molt probablement es poden detectar en aquest plantejament els postulats de la unitat funcional d'August Pi i Sunyer i el principi de l'osmosi de Cannon, que tanta influència van exercir en la Catalunya republicana. Per aquests viaranys, Mira va arribar a la conclusió que si la salut deriva d'una harmonia en el funcionament de tots els òrgans, llavors la medicina integral necessita la col·laboració de tothom i, en conseqüència, dels educadors i pedagogs. Així, doncs, Emili Mira va fomentar una visió integral de la medicina certament innovadora en definir el malalt com tot «aquell individu que pateix o fa patir»,

3. A. Sanvisens, *Un médico-filósofo español del siglo XVIII: El doctor Andrés Piquer*, Barcelona, CSIC, 1953.

de manera que l'objectiu de la ciència mèdica no és altre que la supressió del patiment humà ja sigui degut a causes físiques, psíquiques o socials.

Aquesta convicció el va dur a pronunciar-se sobre la necessitat que la classe mèdica s'impliqués en la resolució dels problemes socials, i influí en els òrgans polítics i socials; adoptà una actitud que el va comprometre políticament i socialment. No endebades, Mira fou un dels fundadors l'any 1923 de la Unió Socialista de Catalunya, alhora que sempre es mantingué fidel a la Segona República. Director de l'Institut d'Orientació Professional de la Generalitat de Catalunya, professor del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, codirector juntament amb Joaquim Xirau de la *Revista de Psicologia i Pedagogia* (1933-1937), va ser durant els anys de la Guerra Civil director de l'Institut d'Adaptació Professional de la Dona i el 1938 va ser nomenat cap dels Serveis Psiquiàtrics de l'Exèrcit de la República Espanyola, amb rang de tinent coronel.

Un altre aspecte positiu d'aquest llibre és l'excel·lent descripció que es fa de la prova del *psicodiagnòstic miokinètic* (PMK o test de Mira). La seva arrel etimològica (la *miopsiquis* fa referència a *mios*, 'múscul', i *psique*, 'ment') ens posa en la pista que aquest test estableix el diagnòstic psíquic a través de les peculiaritats de certs moviments realitzats pel subjecte. D'aquí el nom de la prova: *psicodiagnòstic miokinètic*, és a dir, diagnòstic psicològic per mitjà dels moviments musculars. El seu fonament teòric és allò que es coneix com a *teoria motriu de la consciència*, d'acord amb la qual tota intenció o propòsit de reacció s'acompanya d'una modificació del to postural que tendeix a afavorir els moviments destinats a l'obtenció de l'objectiu i a inhibir els moviments contraris. En realitat, aquest test fou concebut inicialment per fer-lo servir en l'orientació professional, però finalment s'ha convertit —avui encara s'hi treballa— en un test de personalitat. Un dels mèrits d'aquesta prova rau en el fet que Mira buscava un test que no pogués ser objecte de frau o simulació per part de l'individu examinat, de manera que va estructurar una prova d'expressió gràfica (lineogrames, ziga-zagues, escales i cercles, cadenes, lletres, etc.) per tal de captar les seves peculiaritats de temperament i caràcter.

Amb relació a la psicoanàlisi, la seva filla Montserrat comenta que el seu pare —un dels introductors de Freud a casa nostra— va discrepar de la teoria de la libido i de l'escàs paper assignat al jo, així com de la visió pessimista de l'home i la societat. Pel que fa a l'eficàcia del mètode terapèutic, si bé va reconèixer la transcendència i utilitat d'haver anul·lat la censura conscient, va criticar-lo profusament. Però tot això no invalida les aportacions psicoanalítiques ja que a partir de Freud es va capgirar la via convencional aconsellada per la medicina tradicional, que es dirigia del símptoma a la lesió. Gràcies a la psi-

coanàlisi s'havia descobert i proclamat la necessitat de remuntar-se del símptoma al conflicte.

Ens trobem davant d'una obra sintètica i útil, que a més aporta una gran quantitat d'informació complementària en la mesura que inclou una cronologia, llibres publicats per Emili Mira, bibliografia sobre la seva obra, biblioteques amb documents de l'autor i presència de l'obra de Mira a Internet. Tot plegat fa d'aquest llibre una eina valuosa per a l'estudiós de l'educació —sobretot d'aquell que en tingui una visió global i integral—, sense menysprear el valor afegit que representa que estigui escrit per la seva pròpia filla, autèntica i veritable marmessora de la memòria del seu pare.

Conrad VILANOU I TORRANO

MOLINOS TEJADA, M. del C. *Concepto y práctica del curriculo en John Dewey.* Pamplona: Eunsa, 2002.

GUICHOT REINA, V. *Democracia, ciudadanía y educación: Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

D'entrada, s'ha de dir que constatem un retorn —a través del neopragmatisme de Richard Rorty— de la filosofia de Dewey i, per extensió, de la seva pedagogia. Enmig d'aquesta revifalla de l'obra deweyana ens arriben aquestes dues obres que són complementàries i que han estat elaborades amb perspectives i metodologies diferents, tot i que defugen del reduccionisme estereotipat que fa del pragmatisme pedagògic una instància menor que —en el millor dels casos— promou l'activisme educatiu sense preocupar-se massa dels fins.[4] Val a dir que María del Coro Molinos atresora una llarga experiència pel que fa a la pedagogia de Dewey, amb la qual es va familiaritzar a la Universitat de Kansas, durant la dècada dels anys setanta. Aquest fet, juntament amb el seu coneixement de la llengua i de la cultura nord-americana, fa que el seu llibre ens ofereixi una visió de Dewey des de dintre, focalitzada, a més, en un aspecte molt concret com és el del currículum. Es tracta, doncs, d'una monografia especialitzada, gestada al llarg de molts anys d'experiència professional i de reflexió intel·lectual que pretén posar de manifest la coherència del pensament de Dewey. Per la seva part, el llibre de Virginia Guichot ofereix una estructura més generalista amb la voluntat de donar una panoràmica del pensament de

4. A banda de les dues monografies objecte d'aquesta recensió, podem afegir un tercer estudi que també aborda amb caràcter monogràfic la pedagogia de Dewey: A. GÓMEZ MORENO, *Una teoría contemporánea de la educación*, Saragossa, Mira, 2002.

Dewey que s'arrela en la seva filosofia, en la seva antropologia i en la seva ètica. Així, doncs, tenim dues visions de Dewey: una d'interna, l'altra d'externa; la primera bàsicament monogràfica, la segona més general; la primera, un Dewey a la menuda que s'obté d'una lectura atenta dels textos en llengua original, la segona, un Dewey a l'engròs que dóna una visió general del seu pensament; la primera només utilitza bibliografia anglosaxona, la segona acudeix a tot tipus de bibliografia secundària i a les traduccions que s'han realitzat. Dues visions, dues tesis, dos llibres, però una mateixa preocupació: anàlisi, actualitat i possibilitats de la pedagogia de Dewey.

Pel que fa a la monografia de María del Coro Molinos s'ha de dir que es tracta d'una reflexió pedagògica que se centra en la qüestió del currículum, que defineix com la selecció de continguts i procediments per a la consecució de l'aprenentatge dins del marc escolar. El seu treball consta de quatre parts, dedicades respectivament a l'estudi de la pràctica del currículum (1896-1904), als principis bàsics que el fonamenten, al desenvolupament de l'estructura curricular (1904-1952) i, finalment, la quarta part es dedica a les implicacions i conclusions. Tot i que no podem donar compte i raó de cadascun dels apartats que configuren les quatre parts d'aquest llibre, destaquem els capítols cinquè i sisè de la tercera part, dedicats a la projecció socioeconòmica i als fins del currículum de Dewey, aspectes que mantenen una implicació directa atès que els fins de l'educació han de respondre a les exigències que deriven del context social.

No obstant això, l'autora insisteix en un tema àmpliament debatut com és el dels fins de la pedagogia de Dewey, que s'han d'afaiçonar sobre la base de l'ideal democràtic, és a dir, d'un ideal que postula l'aspiració constitucional de llibertat, igualtat i solidaritat de tots els ciutadans. En congruència amb això, l'ideal educatiu s'ha d'adaptar a un context socioeconòmic obert i plural que ha de garantir que els individus pensin per si mateixos. Bo i rememorant les fórmules universals kantianes, Dewey consigna l'axioma següent: aprèn a actuar amb els altres i per als altres sense oblidar que hom ha d'aprendre a pensar i a judicar les coses per un mateix. S'entén així que els fins de l'educació per Dewey se situïn a l'interior del procés de l'educació —es tracta de valors instrumentals— i no fora de l'acció educativa: els fins no depenen d'un resultat prèviament establert i que ha de guiar la conducta dels educands. D'aquí que es produeixi a voltes la identificació de fins i mitjans, situació que el mateix Dewey no desmenteix: tot mitjà és un fi provisional fins que l'hem aconseguit; tot fi es converteix en un mitjà per portar més enllà l'activitat tan bon punt s'assoleixi.

Fet i fet, els fins i objectius de l'educació són plantejats des d'una perspectiva circumstancial i experimental, atès que es conformen a manera d'un procés constant de creixement que és contrastat per l'acció. Per la pedagogia de

Dewey —que considera que l'educació és un procés de reconstrucció contínua de l'experiència en el qual el fi o resultat final s'identifica amb el procés, tot i que sembli una contradicció— no hi ha teleologia ni axiologia: els fins de l'educació mai no poden ser configurats d'antuvi, només poden ser validats *a posteriori*. I això és així perquè l'ideal o fi de l'educació s'ha d'abordar d'una manera provisional, i mai en una actitud inflexible per tal de sostraure'ns als perills dels totalitarismes i de les certeses absolutes que són impugnats pel pragmatisme i l'instrumentalisme, filosofies genuïnament americanes que al cap i a la fi no volen que es reprodueixi el drama de la Guerra Civil (1861-1865) nordamericana.

Per la seva banda, Virginia Guichot, a més de definir l'ètica de Dewey com d'empirisme experimental, ho formula de la manera següent: cap fi posseeix el monopoli de valor intrínsec. Tot seguit afegeix les paraules següents: «La mente reflexiva, antes de aceptar un fin propuesto, se preguntará acerca del valor de sus causas y efectos, los cuales variarán según las circunstancias. No hay fines fijos, puesto que hay gran número de condiciones que los conforman: origen, hábitos del sujeto, función que desempeñan en ese momento, etc. Ese relativismo del valor es el que hace del procedimiento, del método, la base más fiable en la resolución de problemas morales» (p. 93). Així, doncs, s'ha de reconceptualitzar la democràcia com a ideal o fi de la tasca pedagògica per tal que respongui satisfactòriament a les exigències d'una reconstrucció social compromesa i democràtica. I això més encara si tenim en compte que els objectius i les aspiracions de l'educació es perfilen en el transcurs de l'experiència. Per consegüent, el currículum —segons la interpretació de María del Coro Molinos— ha d'atendre aquesta exigència perquè l'alumne, que es prepara per a la democràcia, també ha de participar activament en aquest procés que implica una doble projecció, tant en l'àmbit de la formació personal com en el terreny de la reconstrucció social.

A gratcient, Dewey rebutja la inclusió en el currículum escolar d'una informació excessiva que, a través de programes erudits, pugui ofegar el pensament crític dels alumnes. El que importa de debò és l'experiència de l'infant, l'aprenentatge del qual assoleix una dimensió genètica, funcional, instrumental i social. Al cap i a la fi, els continguts de les matèries —de les ciències i de les humanitats— han de ser dinàmics i adaptables a l'esdevenir de les circumstàncies, alhora que han de servir per humanitzar l'infant, per ajudar-lo a aconseguir la seva majoria d'edat i perquè sigui capaç de contribuir a la reconstrucció de la societat. D'aquí que els fins de l'educació per Dewey —en tant que són instrumentals— han de trobar el seu millor ressò en la seva vocació social. Queda clar, per tant, que en la configuració de l'acció educativa per De-

wey incideixen dos aspectes, a saber, l'enfocament experimental que prové de la ciència i l'aspecte social que considera l'educació com un procés intencional de reconstrucció social.

Si ens centrem en el llibre de Virginia Guichot s'ha de dir que ofereix una lectura de la pedagogia de Dewey inserida en aquests temps postmoderns. L'autora defensa —en una línia propera a la pedagogia crítica— la necessitat d'ensenyar la democràcia perquè ningú neix sent demòcrata. A més, la democràcia com a conquesta de la racionalitat occidental no es troba del tot consolidada ja que sempre s'ha de guanyar i conquerir. D'aquí que l'autora insisteixi —en una línia que va de Rousseau a Dewey— a defensar l'educació com a garantia de la democràcia. Cal remarcar que es tracta d'un estat democràtic que recolza en principis com els d'igualtat, justícia, pau, solidaritat, participació, tolerància i responsabilitat. I tot això sense perdre de vista la realitat d'un món globalitzat i multicultural que s'ha de preparar per a l'exercici d'una nova ciutadania intercultural basada en la participació responsable en els afers públics.

El llibre està dividit en set apartats més un epíleg. En els tres primers apartats aborda, respectivament, els aspectes biogràfics, les bases antropològiques i els fonaments ètics. De les dades biogràfiques, que repassen el seu pas per diverses universitats (Universitat Johns Hopkins, 1882-1884; Michigan, 1884-1894; Chicago, 1894-1904; Colúmbia, 1904-1930) i els seus viatges a l'estranger (al Japó, a la Xina, a l'URSS), destaquem l'intent de Dewey de crear un tercer partit, independent dels republicans i demòcrates, que assumís un ideari socialdemòcrata. Amb relació a la seva antropologia, Guichot presenta l'home com un ésser que, gràcies a la seva flexibilitat i plasticitat no només es forma experimentalment sinó que també intervé en la construcció d'un món permeable, dinàmic i evolutiu amb el qual vivim en constant interconnexió. Si les coses són així es pot considerar que en el pensament de Dewey —sota la influència de Hegel— hi ha dues dimensions evolutives ben definides: una d'ontogenètica que implica la reconstrucció personal al llarg de tota la vida i una altra d'històrica que comporta una reconstrucció social a través de la successió de les diverses generacions.

En efecte, Dewey considera la intel·ligència humana —tret definitori de la llibertat d'acció individual— un instrument de transformació social que sorgeix del desenvolupament orgànic de l'individu que, mercès a la seva canviant plasticitat, determina el curs de la història a partir d'una realitat personal modulable i canviant, en una espècie de relació unitària entre el jo i el món. Certament que aquests dos àmbits no es poden deslligar com si es tractessin de dues esferes separades ja que constitueixen un tot orgànic. Per consegüent, i a banda de la dimensió instrumental dels valors, tot depèn d'aquesta reconstrucció

social, que reclama, a més del primat de l'acció, un sentit democràtic de la vida atesa la irrepetibilitat de les situacions morals que han de donar resposta als problemes socials, fins a l'extrem que es pot considerar que la moral és sempre social. S'entén així que Dewey reclami el retorn als orígens de la democràcia que respongui al tarannà d'aquella societat original de les generacions de pioners, en la qual els valors comunitaris eren prioritaris.

Els quatre capítols restants —del quart al setè— aborden les qüestions estrictament pedagògiques. El quart tracta de les relacions entre l'educació, l'experiència i la reflexió bo i partint de la base que l'educació per a Dewey es pot considerar una reconstrucció contínua de l'experiència, millor encara, d'una experiència experimental que està dirigida per la comprensió de les condicions i les conseqüències que es deriven d'una acció. Des d'aquí l'educació pot ser entesa com l'adquisició de certs hàbits que poden reajustar, a manera d'adaptació activa, l'individu i l'ambient social que l'envolta. Arribats a aquest punt, es pot insistir altra volta en un punt crucial de la pedagogia de Dewey: la consideració del procés educatiu com un continu procés de reorganització, reconstrucció i transformació de l'experiència, procés que a més a més mai fineix i que s'ha d'orientar vers la formació d'un pensament reflexiu que es constitueix com a font de llibertat.

Els tres últims capítols —cinquè, sisè i setè— es troben marcats per una mateixa constant: el sentit radicalment democràtic que es desprèn de la pedagogia de Dewey no només analitzada històricament sinó també si es mira des de la perspectiva del futur. Per al pragmatisme —i en conseqüència per a Dewey— la democràcia és molt més que un règim de govern, atès que significa un estil de vida, una manera d'entendre l'existència humana. A grans trets, podem dir que l'opció de la pedagogia de Dewey constitueix una aposta humanista que se singularitza pel cultiu d'un pensament crític, tolerant i reflexiu que va més enllà de la pura erudició llibresca.

Finalment, val a dir que la revifalla actual del pragmatisme no ha d'estranyar si tenim en compte que els Estats Units han assumit el llegat de la Il·lustració europea de manera que l'oceà Atlàntic ha substituït el paper que el Mare Nostrum realitzava en l'època clàssica. Del vell continent els americans van heretar el gust per l'empirisme, la tolerància religiosa i l'esperit democràtic, principis que la burgesia europea va proclamar com a valors universals en la Revolució Francesa. Al seu torn, els nord-americans —des del temps de Franklin— han confegit un filosofia dinàmica, utilitària i instrumental com el pragmatisme, que, després de diverses vicissituds, domina amb força en l'actual panorama intel·lectual. Això establert, no és debades insistir que això succeeix precisament en un moment històric en què sovint es nega la realitat essencial de les idees,

alhora que s'impugnen —tal com van proclamar els mestres de la sospita— les bases epistemològiques de la pedagogia perenne que s'inscriu en la tradició clàssica i cristiana. A l'hora de fer conclusions resulta clar que la modernitat com a projecte pedagògic, polític i social troba en el pragmatisme —amb la fecunda relació entre teoria i pràctica— un inequívoc punt de referència que ens pot sostreure del nihilisme postmodern que sovint plana sobre les nostres consciències. Així, doncs, el retorn al pragmatisme i a la pedagogia Dewey és del tot justificat: la seva dimensió crítica, la seva vocació democràtica, la seva tendència a l'acció i la seva estreta relació amb l'experiència humana el fan ser d'allò més saludable.

Conrad VILANOU I TORRANO

MORET I GUILLAMET, Rosa Maria. *Josep Mallart i Cutó, un precursor de la psicopedagogia*. Figueres: Institut d'Estudis Empordanesos, 2003.

Per espai de quaranta anys, del 1868 al 1908, a Espolla van tenir la sort de gaudir d'un mestre excel·lent, l'escola del qual l'any 1881 va arribar a ser declarada modèlica. Parlem d'Antoni Balmanya i Ros (la Bisbal d'Empordà, 1846 - Espolla, 1915), que ha estat considerat, conjuntament amb d'altres, un dels precursors de la renovació pedagògica a Catalunya i, per aquest motiu, ja ocupa un petit racó dins la nostra història educativa més recent.

Un dels alumnes del mestre Balmanya fou el pedagog Josep Mallart i Cutó (Espolla, 1897 - Madrid, 1989), que va assistir a les seves classes des de l'edat de sis anys fins als deu. Aquesta dada, i moltes d'altres, les sabem gràcies al llibre de Rosa Maria Moret, *Josep Mallart i Cutó, un precursor de la psicopedagogia*, publicat per l'Institut d'Estudis Empordanesos amb motiu de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, celebrades a Figueres del 12 al 14 de novembre de 2003. Rosa Maria Moret és una mestra empordanesa molt interessada per la història de l'educació, interès que ja comença a donar els seus fruits, com és el cas d'un treball sobre la història escolar de Rabós d'Empordà (1857-1975), un altre sobre quatre segles d'ensenyament a Agullana (conjuntament amb el mestre Miquel Mallén) o aquest que ens ocupa avui.

El llibre és un excel·lent treball d'investigació, fet a partir de material cedit per la mateixa família de Mallart, que amplia l'abast del coneixement que es tenia d'aquest personatge, però a la vegada és una molt bona síntesi divulgativa, amb abundància d'il·lustracions que en fan més amena la lectura. El llibre està estructurat en diversos apartats: una situació del municipi i la comarca, naixement i infància, la seva etapa formativa —a Girona, a Barcelona i a Gine-

bra—, el viatge a Berlín i el retorn a Barcelona, l'estada a Madrid, l'esclat de la Guerra Civil i les conseqüències que tingué a la vida de Mallart, la fundació de la Sociedad Española de Psicología, etc.

D'altra banda, en l'apartat d'«Annexos» s'ofereix la llista dels llibres, opuscles i articles publicats per Mallart durant tota la seva vida, la qual cosa pot facilitar els estudis posteriors que vulguin ampliar algun aspecte concret de la seva trajectòria professional. Només una ullada superficial ja ens demostra que fou una persona molt prolífica i, tal com afirma Eduard Puig i Vayreda en la introducció, «l'extensa bibliografia que s'inclou dóna idea de la gran tasca d'estudi i recerca realitzada per Josep Mallart al llarg de la seva vida professional, tasca que va rebre el reconeixement públic d'entitats acadèmiques i organismes professionals prestigiosos tant espanyols com estrangers».

Probablement entre tots els seus títols cal destacar el llibre *L'educació activa*, excel·lent síntesi del seu pensament, que malgrat ser una obra que ja té vuitanta anys, encara continua tenint una frescor i una actualitat envejables. I és precisament d'aquesta obra que he triat unes paraules que serveixin com a colofó i, a la vegada, que facin venir ganes de llegir o rellegir aquest llibre, després d'haver-ho fet amb el de Rosa Maria Moret: «En una escola on les ocupacions dinàmiques abracen una part molt important de l'activitat de l'infant, la sala de classe o aula —element cabdal de l'escola tradicional— passa a tenir una importància secundària. Algun pedagog modern ha dit que el millor banc escolar és aquell on els infants s'asseuen menys; nosaltres podríem afegir-hi que la millor sala de classe és la que els té menys temps *tancats*. I a l'escola activa potser encara seria millor prescindir de la denominació "sala de classe", per no confondre-la amb la "sala d'embotellar coneixements" que tant ha complagut fins ara l'escola verbalista.»

David Pujol i Fabrelles

Olivera Betrán, J. *José Cagigal: El humanismo deportivo: una teoría sobre el hombre*. Màlaga: Instituto Andaluz del Deporte, 2003.

Amb una introducció del professor Antoni Petrus —catedràtic de la Universitat de Barcelona— ens arriba aquesta obra que consta de dos amplis volums, l'origen de la qual rau en una tesi doctoral presentada fa uns anys a l'INEF de Barcelona i que fou dirigida, justament, pel qui fa la presentació de l'obra en qüestió a manera de pròleg. Qui subscriu aquestes línies va tenir l'oportunitat de participar en el tribunal que va judicar aquella tesi, que va assolir en el seu moment la màxima qualificació acadèmica i que, feliçment, a partir d'ara ma-

teix roman a l'abast de tothom. Per tant, hem de congratular-nos que un treball acadèmic d'aquesta vàlua vegi la llum pública i no resti empolsegat a les lleixes d'una biblioteca. I això més encara, perquè l'edició que ara ens arriba manté —llevat d'algun petit retoc— l'estructura inicial de la tesi doctoral, de manera que l'obra, en el conjunt d'ambdós volums, supera amb escreix les siscentes pàgines.

És ben conegut que José María Cagigal —nascut l'any 1928 i mort tràgicament en un accident d'aviació a l'aeroport de Bilbao el 7 de desembre de 1983, en què també va perdre la vida, entre moltes altres persones, Gregorio López Bravo— va contribuir decididament a la renovació de l'educació física i l'esport a l'Estat espanyol. Cagigal va gaudir d'una àmplia formació humanística atès que va ser jesuïta, per la qual cosa va poder estudiar a Europa, on es familiaritzà amb els corrents filosòfics i teològics que sorgien en la cultura germànica de postguerra. Amb aquest bagatge intel·lectual —una sòlida formació humanística i un coneixement directe de la realitat esportiva europea i, sobretot, dels centres d'ensenyament superior de l'esport— va procedir a racionalitzar l'activitat física. Així, doncs, es va enfrontar als elements falangistes que controlaven l'aparell esportiu de l'Estat des del primer moment del franquisme i que —ben mirat— després de l'arribada dels tecnòcrates al poder durant la dècada dels seixanta era una de les poques competències que encara controlaven absolutament i total.

De fet, durant la seva etapa jesuítica —Cagigal va abandonar l'orde de sant Ignasi l'any 1961— ja havia publicat el llibre *Hombres y deporte* (1957), que va marcar per sempre més la seva orientació intel·lectual i professional, que dedicaria al món de l'educació física i de l'esport. En realitat, Cagigal —probablement només Conrado Durantez es pugui comparar amb ell pel que fa a la difusió de l'olimpisme— és l'autor espanyol més important en el camp de l'educació física i l'esport, tal com palesa la seva producció bibliogràfica: *Deporte, pedagogía y humanismo* (1966), *Deporte, pulso de nuestro tiempo* (1972), *El deporte en la sociedad actual* (1975), *Deporte y agresión* (1976, 1990), *Cultura intelectual y cultura física* (1979), *Deporte, espectáculo y acción* (1981) y *¡Oh deporte!: Anatomía de un gigante* (1981). No hi ha dubte que en el seu pensament el moviment olímpic constitueix un eix transversal que s'afaiçona com l'acció pedagògica que vol transmetre els valors de l'olimpisme: el mitjà és l'esport, l'escenari els Jocs Olímpics i l'home integral —que agombola cultura física i cultura intel·lectual— el receptor final de tot aquest procés.

La creació de l'Institut Nacional d'Educació Física de Madrid —previst en la Llei d'educació física de 1961, promoguda per Elola-Olaso, primera llei franquista que no es va poder aprovar per unanimitat a les Corts de Madrid— ja preveia

l'establiment d'un institut superior per a l'estudi i tractament universitari de les ciències de l'esport. Però les reticències dels sectors més recalcitrants del Movimiento Nacional, van fer que s'hagués d'esperar cinc anys —fins al 1966— perquè obrís les portes l'INEF de Madrid, i encara uns anys més —a les acaballes del franquisme— perquè obrís el de Barcelona a Esplugues de Llobregat. Comptat i debatut, Cagigal va ser el director de l'INEF de Madrid entre 1966 i 1977, càrrec que va abandonar no sense tensions en el temps de la transició democràtica, situació que queda ben reflectida en el llibre que ens ocupa i que mostra un aspecte més de les dificultats que va comportar l'establiment de la democràcia a l'Estat espanyol.

Tal com hem assenyalat, l'obra es presenta en dos volums, el primer dels quals ofereix, al seu torn, dues parts ben diferenciades. La primera aborda un assaig biogràfic i una aproximació a la personalitat de Cagigal, mentre que la segona part —que s'estén entre els dos volums— ens ofereix un retrat intel·lectual en què es posa especial èmfasi a subratllar el seu paper en els circuits polítics i professionals de l'educació física i de l'esport. Pel que fa al segon volum, comença amb un assaig bibliogràfic de la seva obra (darrers aspectes de la segona part), per analitzar tot seguit les fonts del seu ampli pensament, que abraça aspectes com ara: psicologia, filosofia, teologia, sociologia i antropologia. Així mateix, aquest segon volum preveu una tercera part en què s'aprofundeix en el seu ideari pel que fa a l'esport i a l'educació. Finalment, s'inclouen unes conclusions que abracen les distintes contribucions de Cagigal als diferents camps del saber, per bé que —a manera de postil·la final— encara s'hi afegeix un epíleg. A grans trets, i per damunt de qualsevulla altra consideració, es pot dir que Cagigal fou un veritable pedagog de l'esport que va bastir una filosofia esportiva sobre la doble base de l'humanisme i de l'olimpisme, això és, una filosofia que destaca els valors de l'home, que són vivificats al seu torn, per l'ideari olímpic restaurat per Coubertin.

Es fa impossible en una recensió poder donar compte i raó de tots i cadascun dels aspectes d'una obra com la que tenim a les mans. No obstant això, ens referirem a un punt concret ja tractat en el llibre que ens ocupa, però que al nostre parer convé destacar d'una manera rellevant. Ens referim concretament al paper de l'Església catòlica amb relació a la cultura física en general i, més concretament, en allò relatiu a l'educació física i a l'esport. D'entrada s'ha de dir que és coneguda la reticència del catolicisme durant el segle XIX al fenomen de l'esport, actitud que contrasta amb els plantejaments del protestantisme, que des del primer moment va utilitzar-lo com a recurs per a l'evangelització de la societat. Fet i fet, l'interès de l'Església catòlica per l'esport es va iniciar de manera incipient després de la Primera Guerra Mundial amb

el papat de Pius XI (1922-1939), per bé que van ser Pius XII (1939-1958) i, sobretot, Joan XXIII (1958-1963) els pontífexs que es van declarar obertament partidaris de l'esport. Justament quan els Jocs Olímpics tenien lloc a Roma (1960), l'intel·lectual catòlic francès François Mauriac va aprofitar l'avinentesa d'aquell certamen per definir —des de les pàgines de *L'Exprés*— el segle XX com el segle de l'esport. Altrament, la teologia que havia d'insuflar un nou esperit a l'Església a través del Concili Vaticà II (1962-1965) va ser receptiva a les aportacions dels germans Rahner. Amb independència de Karl Rahner —les lliçons del qual va seguir Cagigal—, cal destacar el nom del seu germà Hug Rahner, que en la seva obra *Der Spielende Mensch* —l'any 1952 n'apareixia la cinquena edició— insistia en la dimensió lúdica de la vida humana (en el deixant de Johan Huizinga) i, fins i tot, teològica (en la línia de Romano Guardini), de manera que la litúrgia va assolir una dimensió festiva que va apropar les activitats lúdiques i esportives a l'esfera d'allò sagrat i, per tant, van acabar sent acceptades per l'Església.

No menys importància posseeixen en l'obra de Cagigal els aspectes relacionats amb l'olimpisme i, més en concret, amb la filosofia olímpica, perquè el punt culminant de l'esport —el més gran espectacle del món— rau en l'ideari olímpic. D'alguna manera, Cagigal va ser un dels màxims defensors durant el franquisme dels valors humanístics de l'olimpisme, cosa que contrastava amb la posició oficial del règim, que s'entestava a mantenir la polititització de l'educació física i de la pràctica esportiva. Tot amb tot, Cagigal va ser víctima també de la desfeta del franquisme, perquè al capdavall ell sempre fou afecte al règim que procurà —en una actitud certament possibilista— renovarlo des del seu interior. En efecte, Cagigal era un franquista que malgrat promoure la modernització del règim, no es va saber adaptar —com feren molts altres que sense massa escrúpols van canviar fàcilment de camisa— a la nova situació generada per la transició i la democràcia. Probablement, si hagués viscut més anys hauria aconseguit encaixar dins la nova situació política, però el cert és que durant els darrers anys de la seva vida —que es van tancar amb una mort tràgica i sobtada— va sentir-se un xic marginat, malgrat el gran prestigi de què gaudia arreu, sobretot a l'estranger. Sigui com sigui, aquest treball que ara comentem pot servir de magnífic homenatge a un home que, més enllà de la seva opció política, va preparar la transició i la modernització de l'educació física a l'Estat espanyol, cosa certament digna d'elogi i reconeixement públic.

Conrad Vilanou i Torrano

Palacio Lis, I. *Mujeres ignorantes: madres culpables: Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*. València: Universitat de València, 2003.

L'interessant llibre de la professora Palacio aborda un tema d'enorme importància per a una història de l'educació entesa —com crec que procedix— d'una manera àmplia en els seus temes de reflexió més enllà de l'estrictament escolar. En especial perquè s'ocupa d'analitzar els discursos i modes d'adoctrinament de les dones a propòsit de la maternitat i la cura de la primera infància al llarg de la primera mitat del segle xx. L'autora planteja la seua investigació des d'«el pla de *privacitat* de la funció materna», en la consideració que «el control de la fecunditat femenina ha sigut el lloc per excel·lència de la dominació d'un sexe sobre un altre» (p. 9). L'anàlisi dels modes concrets en què se manifesta eixa estratègia de poder constituïx la seva principal i més destacada aportació.

Amb el referent central de la mortalitat infantil al començament del segle xx, i l'operació de culpabilització de les dones en eixe problema, s'articulen estratègies diversificades però convergents per a atacar el problema. Iniciatives i discursos que en el llibre que comente s'analitzen i interpreten amb solidesa des d'una perspectiva de gènere per a trobar el seu exacte significat ideològic. Així, la *bona mare* ha de ser preparada en diversos nivells. D'una banda, a través de la tutela higienicosanitària de les relacions maternoinfantils exercida amb paternalisme i cientifisme per a pautar la maternitat fonamentalment a través del que constituïx tot un subgènere: *els consells a les mares*. Tot això, com ens mostra l'autora, en un context on els postulats higiènics, l'higienisme, és doctrina de primer ordre en els processos de modernització i de control social. D'una altra banda, també a l'escola en tant que les xiquetes són futures mares. *Mares xiquetes*, una cartilla de consells de puericultura del doctor Ciríac Esteban (1927) per a xiquetes de nou a dotze anys és un excel·lent exemple d'eixa estratègia projectada en l'àmbit escolar. L'escola es convertix en l'escenari de preparació de les potencials futures mares a través de dues disciplines que entren en el currículum, la higiene domèstica i la puericultura, sense oblidar l'interès per facilitar l'aprenentatge de la maternitat fins i tot en les escoles d'adultes. Però així mateix en esferes no escolars que servixen eixe paper tutelar i controlador al servici de l'ensinistrament maternal com ara consultoris i gotes de llet, cartilles maternals, l'Escola de Maternologia de Madrid, creada el 1917, o la creació de les escoles maternals pel Reial decret, de 2 de juny de 1922. Tasca que es continua en la II República amb l'Escola Nacional de Puericultura, creada el 1926, a la qual seguixen l'Escola de Puericultura de València, del 1928, per a preparar metges i mestres. En el franquisme es manté així mateix

la tasca però amb un caire derivat de l'especial concepció de la dona i de la família, a través de cursos elementals per a mares, els cursos d'iniciació a la puericultura en què es podien obtenir diplomes acreditatius de *mare exemplar*.

La transversalitat històrica d'eixes estratègies i discursos, més enllà de règims polítics concrets, és oportunament subratllada en este llibre, ben escrit per Irene Palacio i documentat amb rigor. El treball acaba amb una sèrie de suggeridores preguntes, «Qüestions obertes a l'estudi i la reflexió» (p. 242), certament molt adients, atès que, com diu Lévi-Strauss, tenen en els processos d'investigació més importància fins i tot que les respostes que s'oferixen. La seua presentació constituïx clarament la formalització d'una agenda de treball i investigació en un terreny complex però de gran relleu històric que esperem amb molt d'interès veure prompte desenvolupat.

Luis Miguel LÁZARO

PÉREZ-BASTARDAS, A. *Barcelona davant el pressupost extraordinari de Cultura de 1908*. Barcelona: Mediterrània, 2003.

És sabut que la data de 1908 marca una fita en la història de la pedagogia catalana, si tenim en compte que durant aquell any es va assistir a la redacció, aprovació i suspensió del pressupost de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona. En veritat no es tracta d'un tema desconegut ja que el mateix consistori barceloní es va encarregar de reproduir una bona part de la documentació de tot aquest procés en el magnífic llibre *Les construccions escolars de Barcelona* (1922), que va ser editat a càrrec de les arques municipals per donar compte i raó dels projectes pedagògics assumits pel Govern municipal de la ciutat. D'altra banda, disposem del clàssic llibre de Joaquim Camps i Arboix (*El pressupost de cultura de 1908: problema d'actualitat*, 1974) que durant anys ha servit per apropar-nos a conèixer l'enrenou que va acompanyar l'elaboració i discussió pública d'aquell pressupost. Tanmateix, el tema no estava del tot exhaurit perquè encara quedava documentació inèdita que ha estat exhumada en aquesta ocasió. D'aquí l'oportunitat d'aquest llibre que, a més de recollir en el seu apèndix alguns dels documents ja coneguts, aporta nova llum sobre la polèmica ciutadana que es va generar durant aquells mesos que precediren la Setmana Tràgica de 1909.

Altrament, un dels elements més significatius de la presència de la Institución Libre de Enseñanza a Catalunya es dóna en la figura d'Hermenegildo Giner de los Ríos, que va ocupar la Càtedra de Psicologia durant un llarg període a l'Institut de Segon Ensenyament de Barcelona (1898-1918). La seva vin-

culació amb les forces republicanes lerrouxistes fa que bona part de la política catalana —i sobretot, barcelonina— dels primers anys del segle XX no pugui explicar-se sense la seva persona, que a més va ocupar una regidoria de la ciutat. I val a dir que Hermenegildo va ser potser l'inspirador més significat d'aquell pressupost de cultura, ja que la nova planificació educativa de la ciutat havia de realitzar-se a l'ombra de la moderna metodologia pedagògica emanada de l'incipient moviment de l'Escola Nova amb exprés esment de l'exemple institucionista. En realitat, les bases del pressupost preveien la constitució d'una Institució de Cultura Popular, que havia de tenir a càrrec seu l'organització «i govern de quatre escoles graduades d'ensenyament primari, de quatre biblioteques populars que s'instal·laran en els mateixos edificis de les escoles, i de les obres circum-escolars i post-escolars, tals com conferències, cantines, camps de joc, excursions i colònies escolars, que puguin contribuir al desenvolupament físic i espiritual dels alumnes, o al foment de la cultura popular en la seva ràdio d'acció pedagògica».

No obstant això, la presència d'Hermenegildo Giner en aquest debat es difumina des del moment que va dimitir pel seu enfrontament amb els republicans catalanistes que, a pesar que el consideraven un intel·lectual de gran vàlua, discrepaven d'ell per la seva actitud anticatalana, posició difícil de sostenir en aquells moments de predomini de la Solidaritat Catalana, moviment unitari catalanista forjat l'any 1906. De fet, la seva aparició va generar una divisió del republicanisme català entre els partidaris de la Solidaritat i aquells altres que sota la direcció de Lerroux es mostraven clarament antisolidaris. Ara bé, la presència d'intel·lectuals institucionistes en l'elaboració i defensa del pressupost de cultura de 1908 no es limita a Hermenegildo Giner sinó que també tenim Luis de Zulueta, nascut a Barcelona, que si bé es va traslladar a Madrid l'any 1907 va mantenir sempre unes bones relacions amb els seus amics catalans.

Hermenegildo Giner de los Ríos i Luis de Zulueta formaven part de la Comissió creada el 1907 i que havia de proposar un projecte de cultura que, sobre els principis de la moderna pedagogia, havia de defensar una nova educació pública basada en la utilització de la llengua materna, l'ensenyament neutre i la coeducació. Justament, i en relació amb el punt de la coeducació, la memòria que formava part del projecte cita la Institución Libre de Enseñanza, que a Madrid «ha establert la coeducació des de fa molts anys, sense que, quant a la pràctica d'aquest sistema, se li hagi pogut fer mai el menor retret». Es tracta, doncs, d'una opció que a més de sintonitzar amb l'esperit institucionista recordava la tradició pedagògica de la III República Francesa, de la qual els promotors del pressupost se separaven perquè no acceptaven el jacobinis-

me centralista. Al seu torn, el pressupost assumia alguns aspectes de les escoles laiques i racionalistes establertes a Catalunya des de finals del segle XIX i que havien trobat un model a seguir a l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, que —recordem— va ser afusellat l'octubre de 1909 acusat de ser l'instigador de la Setmana Tràgica de Barcelona.

És clar que les coses no van ser fàcils per a aquell pressupost de cultura, que, després de ser aprovat el 10 d'abril de 1908 pel municipi barceloní, va ser retirat davant les pressions que es van exercir. En realitat, es tractava d'un pressupost extraordinari fruit d'una renegociació del deute municipal en millors condicions creditícies, la qual cosa va permetre disposar d'una elevada suma econòmica (al voltant de trenta milions de pessetes el 1906) que d'una altra manera hagués estat impossible habilitar. La conjunció entre republicans i regionalistes que dirigia democràticament l'Ajuntament barceloní desitjava posar fi al dèficit escolar de la ciutat, sobre la base d'una política municipal que segons definició d'Albert Bastardas es distingia per un lema clar i contundent: «Higiene i cultura». Poc després d'arribar al poder municipal, els republicans van proposar la construcció de vint-i-cinc escoles per a ambdós sexes. Una mica abans, el 2 de novembre de 1905, Hermenegildo Giner de los Ríos, Albert Bastardas i Guillermo López havien proposat la construcció d'un edifici per a escola de cecs i sord-muts. A més, les iniciatives en el camp escolar s'havien de completar amb una sèrie d'obres urbanístiques —l'obertura de la Via Laietana, per esponjar els barris del centre de la ciutat— a fi que Barcelona adquirís la condició de ciutat moderna i cosmopolita, vella aspiració des dels temps de l'Exposició Universal de 1888.

Es partia del supòsit que Catalunya era una empresa cultural, de manera que precisava de reformes urgents en el camp pedagògic i urbanístic. D'alguna manera, aquesta proposta cultural (una espècie de *Kulturkampf* republicà i catalanista) sorgia de la combinació del republicanisme polític que procedia del federalisme de la Primera República (1873) i dels vents culturals del modernisme de final de segle que desitjava un progrés social i urbà que donés a la ciutat de Barcelona l'estatuts d'una veritable capital europea. Des d'aquesta perspectiva, el pressupost extraordinari de cultura obeeix a una política cultural de l'esquerra catalanista i republicana que es movia ideològicament en l'òrbita del modernisme cultural i pedagògicament en el moviment renovador de l'Escola Nova canalitzat no només per diverses iniciatives autòctones (Horaciana, Mont d'Or, etc., sinó també per la tradició institucionista assentada a Madrid. En conseqüència, el pressupost extraordinari de cultura era el resultat d'una mentalitat basada en una política cultural que havia de proporcionar a la ciutat de Barcelona un model d'escola adequat als criteris del modernisme cultural, de

la regeneració política i de les idees de progrés de l'esquerra catalana. És lògic, doncs, que aquesta estratègia respongués al tarannà del modernisme que mantenia una proposta diferenciada dels postulats del catalanisme conservador de la Lliga Regionalista que, sota la direcció de Prat de la Riba, van impulsar intel·lectuals com ara Josep Pijoan i Eugeni d'Ors, ambdós prohoms del Noucentisme.

En aquells moments (1907) va semblar que arribava l'hora per a una esquerra petitburgesa, políticament republicana i catalanista, socialment progressista i culturalment modernista que sintonitzava amb la filosofia institucionista. Amb tot, l'enfrontament era previsible ja que tant des dels sectors intransigents que procedien de l'integrisme carlista com del regionalisme conservador no es veia amb bons ulls una proposta pedagògica que també quedava lluny de les posicions radicals i anarquitzants. Per consegüent, el pressupost extraordinari de cultura significa l'opció del catalanisme republicà que, al costat d'altres grups polítics (republicans lerrouxistes, regionalistes, etc.), va governar l'Ajuntament de Barcelona entre 1905 i 1909. D'alguna manera, l'enteniment que a manera de solidaritat municipal es va donar entre republicans i regionalistes a l'Ajuntament de Barcelona no es va veure correspost en la política catalana dirigida llavors per la Solidaritat Catalana, decantada cap a posicions més conservadores. Dit amb altres paraules: no hi va haver suficient voluntat política per a un projecte elaborat per l'esquerra catalanista i republicana.

La discussió pública del pressupost de cultura —sobretot després que s'aprovés al començament de 1908— anticipa i preludia, desgraciadament, una fenomenologia política i social que va esclatar amb tota la seva violència el 1936. Els dos sectors existents a la ciutat de Barcelona —el liberal progressista i el conservador— es van embardissar en una agra polèmica a pesar que els vots polítics —vint-i-sis regidors a favor i només set en contra— van ser favorables al pressupost. Ara bé, poc després de ser aprovat pel Ple municipal va arribar la discussió —fil per randa— del seu articulat, enmig d'una campanya orquestrada des dels sectors conservadors. La ciutat —com recull Pérez-Bastardas— es va dividir segons els seus criteris polítics, socials i religiosos. Per primer cop, un projecte cultural escindia la societat barcelonina i, per extensió, catalana fent bandera —a favor o en contra— de la tolerància democràtica i social.

Els opositors al projecte van sortir a parlar del paper ocult de la maçoneria en la gestació del pressupost, així com el caràcter laicista de la proposta. Es denigrava la coeducació, que només era acceptada en els primers anys —fins als set— d'escolarització. Els sectors intransigents de l'Església i del regionalisme —per exemple, des de les pàgines de *La Veu de Catalunya*— van denunciar el perill de l'escola neutra i bisexual. També els sectors professionals de

l'ensenyament públic —integrat majoritàriament per mestres procedents de fora de Catalunya— es van sumar a les crítiques censurant l'ús de la llengua catalana. Els mítings i les manifestacions se succeïen sense treva, avivat tot això des de les pàgines de la premsa local (*La Vanguardia*, *El Diario de Barcelona*, *El Correo Catalán*, *El Noticiero Universal*, etc.). Per la seva banda, la premsa republicana i liberal va defensar el pressupost, la qual cosa va provocar una agitació pública considerable, fins al punt que la polèmica va pujar de to i va afectar una pau ciutadana ja per si mateixa molt afeblida.

En realitat, l'aprovació i posterior retirada del pressupost constitueix un autèntic plebiscit social, ja que llevat dels republicans catalanistes que el defensaven en la seva totalitat, altres sectors com els catalanistes conservadors el criticaven perquè mantenia la neutralitat escolar, mentre que els partidaris de Lerroux el combatien perquè consideraven que postergava la llengua castellana. Així doncs, des de les mateixes files del republicanisme lerrouxista —en les quals s'integrava Hermenegildo Giner de los Ríos, acèrrim defensor de la llengua castellana— es qüestionava la bondat del pressupost perquè consideraven que la demanda de l'ensenyament en llengua catalana constituïa un component més de l'estratègia del catalanisme polític de la Lliga Regionalista. Per aquest motiu, el Partit Republicà Radical —després del fracàs del pressupost de 1908— va decidir elaborar unes bases pedagògiques per orientar l'ensenyament de les escoles republicanes, que dóna lloc als *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutrales o laicas de niños y niñas* (1913) signats pel mateix Hermenegildo Giner.[5] En aquests preceptes s'insistia en la coeducació, en la conveniència de l'educació integral amb forta presència de l'educació física i en la pràctica de la neutralitat en matèria religiosa, sense esmentar la utilització de la llengua catalana.[6]

Tornant a la història que ens ocupa, cal anotar que un conjunt de dificultats administratives i polítiques van entorpir el possible desenvolupament de les bases del pressupost extraordinari de cultura. Així Domènec Joan Sanllehy, alcalde monàrquic per reial ordre, va decidir suspendre'n el 5 de maig de 1908 la base cinquena, que establia que l'ensenyament seria neutre en matèria religiosa, si bé un dia a la setmana, a la tarda, es dedicaria a ensenyar la religió catòlica als nens que voluntàriament assistissin a l'escola aquell dia. Davant

5. Hi ha una edició posterior, a cura del professor B. Delgado, Barcelona, Olañeta, 1979.

6. Sobre el paper d'aquest personatge en la vida cultural barcelonina, vegeu C. Bastons, «1898: Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923), un intel·lectual d'acció», a *1898: Entre la crisi d'identitat i la modernització: Actes del Congrés Internacional celebrat a Barcelona, 20-24 d'abril de 1998*, vol. 1, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998, p. 379-391.

l'hostilitat de la premsa republicana, contrària a la suspensió d'aquesta base, l'alcalde Sanllehy va sol·licitar per motius de salut uns dies de vacances i va ocupar interinament l'Ajuntament Albert Bastardas i Sampere, republicà solidari i catalanista. Mentrestant es van presentar a l'Ajuntament una sèrie de diputats republicans acompanyats per Luis de Zulueta, per donar suport a l'alcalde interí en el seu intent de tirar endavant el pressupost. Els diputats progressistes van insistir que la reforma urbana de la ciutat havia d'anar acompanyada d'una reforma de la cultura i de l'educació mentre que els sectors conservadors van elevar un seguit de recursos contra el pressupost aprofitant el període legal d'exposició pública.

Sigui com sigui, el cas és que la polèmica entorn del pressupost es va estendre més enllà de Catalunya, ja que si Pablo Iglesias protestava des de l'Ajuntament de Madrid per la suspensió de la base cinquena, Miguel de Unamuno es manifestava contrari a no acceptar l'ensenyament en català. Finalment, el 25 de febrer de 1909 —pocs mesos abans de la Setmana Tràgica— el governador civil de Barcelona, Angel Ossorio y Gallardo va prendre la decisió, de conformitat amb el Govern central, de suspendre l'acord de l'Ajuntament de Barcelona en què s'aprovava el pressupost de cultura. S'argüia que el consistori barceloní cometia excessos legals que afectaven la totalitat del pressupost i superaven l'àmbit de les seves competències, circumstància que en feia inviable l'aplicació.

Per conseqüent, el catalanisme modernista i republicà va rebre una forta derrota, més encara si tenim en compte que aquell pressupost era fruit d'una política solidària municipal que va liderar un projecte polític unitari que no va poder quallar. En qualsevol cas, queda clar que els homes de la Institución a Catalunya —Hermenegildo Giner de los Ríos i, sobretot, Luis de Zulueta, que va participar en la preparació i redacció del text del pressupost— van intervenir activament en la seva gestació, que, al cap i a la fi, pretenia ser una magna obra de cultura, que va resultar inviable per les discòrdies polítiques. Després de la Setmana Tràgica (a la darreria de juliol de 1909) es va produir l'èxit públic del Noucentisme sota el guiatge de Prat de la Riba, que llavors va cridar al seu costat Eugeni d'Ors, que va substituir Josep Pijoan, que ha havia emprès la seva fugida personal àmpliament comentada en aquestes mateixes pàgines. És, doncs, ben comprensible que sota l'acció de la burgesia catalanista la cultura adquirís un nou protagonisme al Principat, encara que aquesta és una altra història que el llibre que ens ocupa només assenyala a manera de postil·la final.

Conrad Vilanou i Torrano

PRIM, Josep M. *Marcats per l'escola franquista: 41 homes i dones parlen de la seva educació*. Lleida: Pagès, 2004.

Josep Maria Prim Serentill és d'aquells lleidatans que, després de donar la volta al món, ha retornat a casa seva. Durant anys va viure a París, Kiel i Estocolm, on va treballar, estudiar i fer de professor, per tornar a Barcelona —on va tenir un paper destacat a l'Ateneu Barcelonès durant els anys de la transició— i establir-se, en els darrers temps, a Lleida. Amb aquest llibre, l'autor vol retre homenatge al senyor Josep Solans —el mític professor Solans— perquè ha estat el professor més brillant de tots els que ha tingut a Lleida. Fet i fet, el senyor Solans era un mestre particular que com d'altres feia classe, amb entusiasme i dedicació, al seu pis del carrer de la Ciutat de Fraga. Pel seu cantó, diferents persones entrevistades —com ara Eva Peiró i Josep Varela— constaten l'alta categoria humana i pedagògica del senyor Solans.

Ben mirat, la història de l'educació catalana sembla que hagi negligit el que ha passat a la Terra Ferma. A voltes, fa la impressió que les Terres de Ponent romanen lluny de Barcelona i, per tant, les notícies que n'arriben a la capital són més aviat minses i escadusseres. Sigui com sigui, el cert és que l'aparició d'aquest llibre de records elaborat a partir d'un seguit d'entrevistes realitzades per l'autor durant els primers mesos de 2003 tenen —llevat d'una, que tracta del barri del Clot de Barcelona i que correspon a Josep Maria Forné, actual director de l'Institut Màrius Torres— la ciutat de Lleida com a rerefons. La veritat és que la nòmina dels enquestats podria haver estat una altra, però lamentablement moltes de les persones que foren protagonistes d'aquells anys d'escola franquista ja han desaparegut. En aquest sentit, l'autor anota diversos noms absents entre els quals destaca el de Maria Rúbies, ment lúcida i precisa que tantes coses i tan bones va fer per a la pedagogia catalana.

La capital del Segrià era en el fosc temps de postguerra una ciutat petita on tothom es coneixia, sobretot aquells joves —nois i noies— que tenien la sort de poder freqüentar els instituts masculí i femení. De la mateixa manera que Pla va descriure magistralment l'Institut de Girona dels primers anys del segle XX, de la lectura de les entrevistes ara recollides —que ens arriben a través del sedàs de Josep M. Prim— hom es pot apropar a l'Institut de Lleida dels anys quaranta i cinquanta. Eren anys de misèria i d'un asfixiant nacionalcatolicisme representat en la persona del bisbe Aurelio del Pino González, que va ocupar la diòcesi lleidatana durant vint anys (1947-1967), fins que els vents renovadors del Concili Vaticà Segon (1962-1965) van trasbalsar el seu pensament. Segons es llegeix en el llibre, aquest bisbe, en una cerimònia haguda a la catedral nova el 1955, va dir, dirigint-se a Franco, que era el «dit de Déu» («Digitus Dei est hic»).

Aquest llibre té l'origen en un suplement del diari *Segre* que va dirigir la periodista Anna Sàez i Mateu en què es tractava de recordar vivències de l'escola franquista. Josep M. Prim va escriure un article en què explicava, sense tabús ni pudor, els records desublimats de la seva època escolar a Torrefarrera i a l'Institut de Lleida. La seva aportació va ser valorada positivament, i així es va animar a tirar endavant amb aquest nou projecte en què ha reunit el bo i millor —tot i que es tracta d'una selecció que ha tingut cura de reunir més presència de dones— de la societat lleidatana. Fet i fet, aquest llibre —que es pot incloure en la tradició d'aquelles pàgines que recullen les impressions a l'estil de *Quan jo anava a estudi* (Joan Amades, Santiago Rusinyol, la recopilació feta per David Pujol, etc.)— resulta gairebé impossible de comentar en detall atesa la riquesa de matisos i observacions aportats per cadascuna de les persones entrevistades.

Amb tot, sí que és possible descriure alguns dels aspectes més significatius que es desprenen d'una síntesi global de totes aquestes històries personals. En aquest sentit, cal anotar que no tothom guarda un mal record de les escoles religioses de l'època tal com sovint es deriva d'una visió estereotipada de l'educació del primer franquisme. Així Francesc Pané parla favorablement del Col·legi dels Caputxins de les Borges Blanques, Josep Maria Forné valora també els jesuïtes del Clot, Guillem Sàez estima l'actitud humana dels *hermanos* maristes, opinió corroborada per Bertomeu Josep Maria Torres i Flix, parers que contrasten amb el que planteja críticament Damià Mor. Al seu torn, Pilar Arnalot va patir molt al Col·legi de la Sagrada Família encara que reconeix que hi va aprendre moltes coses. Altrament, Marta Alòs censura àcidament les monges dominiques del Pare Coll i de Vallcalent, fins al punt de reconèixer que quan va arribar a l'institut va descobrir tot un món nou. Millor impressió serva Eduard Montiu del Col·legi de la Sagrada Família de Cervera, ja que accepta que potser no totes les monges eren titulades, però que s'ho agafaven amb autèntica professionalitat i vocació pedagògica.

Ara bé, un dels aspectes que sovint es critica de les escoles religioses és el seu elitisme i el tractament diferenciat segons la classe social a la qual pertanyia cada alumne. Així, Mercè Rivadulla va voler deixar quan era alumne de batxillerat el Mater Salvatoris per l'excés de cerimonial, d'uniformes que incloïen fins i tot guants obligatoris, blancs a l'estiu, blaus a l'hivern. Certament que el Mater Salvatoris —que reunia les filles d'alta societat lleidatana— també rep dures crítiques de Rosa Siré, que qualifica d'angoixant el tracte que rebien les internes, sobretot les que provenien de famílies pobres i pageses, que eren objecte d'una doble discriminació, això és, la de les monges i la de les seves pròpies companyes no internes. En el seu relat apareix, fins i tot, la tragèdia

quan una interna de família pagesa es va suïcidar després de ser expulsada injustament de l'escola. Ras i curt: l'ensenyament religiós durant el franquisme aconsegueix una valoració ambivalent, per a uns fou bo i satisfactori, per a altres, dolent i traumàtic.

Un segon aspecte a considerar rau en la bona impressió —sempre parlem en termes generals— que hom té dels seus primers mestres, sobretot de dones —aquelles entranyables *senyoretes*— responsables del magisteri en petites escoles disseminades per totes les comarques lleidatanes. Tanmateix, no succeeix sempre el mateix amb els mestres de primària de les escoles nacionals, on sovint abundaven els mestres que el règim franquista havia habilitat com a agraïment a la seva participació en la Guerra Civil. Aquesta situació —moltes vegades humiliant per a l'alumnat— s'agreujava en el cas d'aquells alumnes que provenien de famílies que havien estat defensores de la legalitat republicana. El relat de Brauli Teixidó i Fo —metge d'Arnau de Vilanova i professor associat de la Universitat de Lleida— així ho palesa quan comenta el seu pas per l'escola pública de Torrefarrera. No menys punyent és el record de l'escriptor Vidal Vidal amb relació a les escoles d'Arbeca. En general, aquests mestres —amb escassa vocació i menys preparació— van aplicar una didàctica rutinària, passiva i autoritària que preveia tot un ampli ventall de càstigs i humiliacions.

Un altre punt a tenir en compte és la favorable opinió que generen les classes particulars i les acadèmies fundades per molts mestres que, atesa la persecució de què van ser objecte, van restar al marge de l'ensenyament oficial. Tot seguit reproduïm el paràgraf següent: «Aquí caldria retre un homenatge a acadèmies, col·legis i professors particulars, que en aquells temps en què l'ensenyament rebia tan poc pressupost com gros era el de la guerra, van fer una tasca tan exemplar com de vegades criticada per autèntics analfabets funcionals. La van fer, la bona feina, a les ciutats com Lleida, però sobretot en pobles en què era impossible cursar estudis mitjans. El buit deixat per l'estupidesa i per la incultura del règim franquista era omplert, tan bé com sabien, per mestres i llicenciats que, sense cap mena d'ajut de l'Administració, ni de l'Estat ni dels ajuntaments, feien el que podien. El que podien i bastant bé» (p. 45). En aquest sentit, i a banda del mític professor Solans, que participava en el Col·legi Sant Jordi, també cal anotar el senyor Emiliano Pantaleón, que tenia el pis al carrer de Bonaire, Cavallers amunt. A més a més, cal destacar centres com la Mútua Escolar de Cervera, que va suplir durant anys la manca d'un institut a la capital de la Segarra.

Atesa la manca d'estudis universitaris a la Lleida d'aleshores, molts dels entrevistats van passar per l'Escola Normal, de la qual se serva normalment un bon record. El senyor Geli, Maria Rúbies són reconeguts públicament en dife-

rents moments del llibre que ens ocupa. Tampoc no es pot oblidar la tasca supletòria que feien els seminaris en aquells temps, quan les escoles i els instituts no arribaven a tothom. Pep Coll ho recorda en parlar del Seminari de la Seu d'Urgell, on els estudis eren llargs i els pares en pagaven una part, encara que «els peixos grossos ja sabien que molts pares enviaven els seus fills a estudiar al seminari, de la Seu o de qualsevol altre indret, perquè aprenguessin el més millor i després anar-se'n a la vida normal». Potser per això, es procurava que no hi hagués una bona connexió entre els estudis del seminari i els estudis del batxillerat.

S'ha de dir que, com sempre succeeix amb els records que hom té del franquisme, els retrats que apareixen en aquest llibre no són d'allò més negatiu perquè sovintegen les llums i les ombres. Es tracta, doncs, d'un retrat en blanc i negre, de manera que, si bé és cert que les opinions que Josep M. Prim ha recollit traspuen a vegades una atmosfera de tristor i misèria, no és menys veritat que també es detecta una inequívoca voluntat dels entrevistats per tirar endavant, per estudiar i superar les dificultats de cada moment. Probablement el que ha succeït és que l'autor ha fet una tria de persones que, més enllà dels entrebancs i les casuístiques personals, han gaudit d'un merescut èxit professional i social, la qual cosa en molts casos —no en tots— esborra les imatges més negatives d'un passat que comença a restar molt lluny. Sigui el que sigui, aquest llibre —que a través de la mà experta de Josep M. Prim ens posa en contacte amb una sèrie de testimonis sobre l'escola franquista— constitueix una bona pedra de toc per conèixer una part de la història més recent de les comarques lleidatanes.

Conrad Vilanou i Torrano

Ruiz Rodrigo, C. [coord.]. *Educación social: Viejos usos y nuevos retos*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 2003.

Un ampli i ric estudi el que ens ofereixen els autors d'aquest llibre, vinculats als estudis de la diplomatura d'educació social a la Universitat de València, en el qual es realitzen una sèrie de reflexions sobre la matèria des d'una triple perspectiva (històrica, política i comparada), que permet a qui s'acoste a la seva lectura, conformar-se una visió de l'estat de la qüestió des d'un enfocament interdisciplinari. El llibre està dividit en dues parts, la primera es dedica a la fonamentació, des de la citada triple dimensió, dels precedents que ens ajuden a situar-nos en la concepció i enteniment dels inicis i el desenvolupament de l'e-

ducació social; així com del marc polític i curricular on se situa, acompanyat d'un repàs al voltant de la seva evolució contemporània al context europeu.

La segona part arreplega una sèrie d'estudis sobre alguns aspectes concrets del tema que els ocupa, que conforma un ampli ventall que ens ajuda a apropar-nos a un millor coneixement de totes les pràctiques socioeducatives que s'aglutinen sota aquest camp de treball. Cándido Ruiz s'encarrega d'analitzar l'evolució històrica de les polítiques de protecció al menor a l'Estat espanyol, on conceptes com *abandonament*, *delinqüència* i *treball infantil* són objecte de la seva atenció, temàtiques sobre les quals treballa en els darrers anys junt amb Irene Palacio, i que han donat el seu fruit en diverses publicacions. El capítol següent, molt relacionat amb l'anterior, té com a protagonistes les dones i la necessitat de proporcionar-los una instrucció que repercutisca en la millora de la salut i esperança de vida dels seus fills. La professora Palacio aborda aquestes problemàtiques socials de formació de la funció materna, tenint sempre present el context de protecció social, higienisme i educació amb fins eugenèsics que caracteritzen en context històric de principis del segle XX. L'experiència pràctica ens l'acosta Ricard Català, mitjançant una revisió al voltant de la formació dels animadors socioculturals en el període democràtic, on el primigeni concepte de *aire lliure*, canvia per *temps lliure* i *animació sociocultural*, fins a arribar a la denominada *animació social i/o cultural*.

L'obra prossegueix en el seu afany il·lustratiu al voltant del panorama en què es va gestar i que envolta l'educació social, amb una anàlisi política del context legal i jurídic que determina les intervencions socioeducatives. El professor Ramón López és qui caracteritza aquesta situació, bo i assenyalant els reptes i desafiaments pels quals ha de caminar aquesta disciplina pel segle XXI. Basant-se en conceptes com el de *ciutadania*, *democràcia* o *cultura del benestar*, apunta alguns camins pels quals transcorre el camp de treball d'aquests educadors, que es trobaran condicionats per factors com la globalització o les noves tecnologies. Una altra revisió a les polítiques socioeducatives, però ara des de l'òptica de la realitat del País Valencià, la realitza Javier Bascuñán amb gran exhaustivitat i riquesa, fruit de la seva àmplia experiència en el camp dels educadors especialitzats i l'Administració. Aquest autor fa un recorregut pel procés de construcció del sistema públic de serveis socials valencians, i posa en relleu algunes contradiccions i dificultats a l'hora de la distribució de competències; ofereix finalment una sèrie de perspectives de futur.

Els últims capítols estan enfocats des de la perspectiva global, per dos professors comparativistes amb una gran dedicació a la recerca i estudi d'experiències socials i educatives internacionals. Per una banda, María Jesús Martínez estudia les organitzacions no governamentals de desenvolupament a l'àmbit

espanyol i europeu, respecte al paper que poden tenir en l'educació social. Per l'altra banda, Joan Maria Senent s'ocupa dels nous reptes i necessitats emergents, així com de les fonts de documentació electròniques i recursos a què poder acudir per solucionar aquests nous desafiaments.

Així, doncs, la riquesa i amplitud de perspectives i estudis d'aquest llibre, el fan una eina de treball molt vàlida per a aquells que vulguen endinsar-se amb una mica de profunditat en l'anàlisi històrica i la perspectiva de futur d'aquest emergent, necessari i complex camp educatiu.

Andrés Payà Rico

Santacana, C. [ed.]. *La Mancomunitat de Catalunya i la política esportiva*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Català de l'Esport, 2004.

Amb l'aparició d'aquest volum s'enceta la col·lecció «Textos de Cultura i Esport», promoguda per la Secretaria General de l'Esport de la Generalitat de Catalunya, amb la voluntat de recuperar els autors i les entitats que ens poden ajudar a entendre la història de l'esport català, ja sigui en les vessants de la història social, la psicologia, la pedagogia o la bibliografia. Aquest primer volum ha estat a càrrec de Carles Santacana, professor d'història contemporània de la Universitat de Barcelona, i un dels millors especialistes —juntament amb Xavier Pujadas— de la història esportiva catalana. Paga la pena dir que tot i que l'esport va néixer a Anglaterra com una activitat privada, durant molts anys no aparegué a Europa cap mena de política institucional sobre la pràctica esportiva que es vinculés —com feren les avantguardes artístiques— a projectes de modernització. Per desgràcia, foren els governs totalitaris —la Itàlia feixista de Mussolini, i posteriorment, la Unió Soviètica i l'Alemanya de Hitler— els que es van preocupar de dirigir l'esport amb una clara voluntat de manipulació ideològica.

Tot amb tot, a Catalunya la Mancomunitat —malgrat la seva curta durada (1914-1923)— va posar les bases d'una política esportiva que va canalitzar vers l'àmbit de l'educació física i de la pedagogia, tal com confirma el fet que l'any 1921 es creés la Ponència d'Educació Física, que va sobreviure fins a l'any 1923, sota l'empara del Consell de Pedagogia. Malgrat que la Ponència no aparegué fins al 1921, des de la creació del Consell de Pedagogia la temàtica esportiva hi va ser sempre present. La millor mostra d'aquest interès són els articles de Josep Elias Juncosa —col·laborador de *La Veu de Catalunya*, on signava com a *Corredisses*— sobre «Pedagogia esportiva» i «Per què fem esport», que es van publi-

car a la revista *Quaderns d'Estudi*, òrgan del Consell durant els anys 1916 i 1918. Altrament s'han recuperat un seguit d'articles de Josep Antoni Trabal, publicats al *Butlletí dels Mestres* durant els anys 1922 i 1923, quan l'autor era membre de la Ponència d'Educació Física de la Mancomunitat. A través d'aquests articles sobre la necessitat de l'educació física i la gimnàstica educativa, Trabal —que a més de ser metge exercia de periodista a *La Jornada Deportiva*, sense oblidar que havia estat un dels fundadors de la Federació Atlètica Catalana— reclamava la democratització de la pràctica esportiva, és a dir, l'accés de la major part de la població al que per a molts començava a ser només un simple espectacle.

Juntament amb la reedició facsímil d'aquests articles publicats en revistes pedagògiques, s'hi han inclòs una sèrie de documents que recullen la concreció de la primera política esportiva catalana. Seguint l'ordre cronològic, el primer text és el projecte d'organització de les societats gimnàstiques de Catalunya, redactat per Pere Mias, membre de la Joventut Republicana de Lleida. En aquesta proposta d'organització de les Societats Gimnàstiques de Catalunya, que data del mes de maig de 1920, es recomana practicar, entre d'altres, les modalitats següents: la gimnàstica, el futbol, l'esgrima, les curses a peu, els castells dels xiquets de Valls, el tir, el tennis, etc. Seguidament es reprodueixen un seguit de documents —tots provenen de l'Arxiu de la Mancomunitat de Catalunya— que donen compte i raó de les activitats de la Ponència d'Educació Física, creada el 30 de març de 1921. A banda de la regulació de les subvencions i de la concessió de premis a les entitats esportives, destaca la declaració d'intencions realitzada el mes de desembre de 1922 a favor de les pràctiques d'educació física a les escoles. Malauradament, l'experiència de la Mancomunitat fou molt curta i el cop d'Estat de Primo de Rivera el setembre de 1923 va posar fi a totes aquestes iniciatives que demostren que la cultura física constituïa per a aquella generació noucentista un autèntic programa de regeneració pedagògica que va ser assumit per la Segona República. Però aquesta és una altra història que esperem i desitgem que quedi reflectida en aquesta col·lecció «Textos de Cultura i Esport», que ara comença —amb tots els honors— el seu camí.

Conrad Vilanou i Torrano

Serra Busquets, S.; Sureda Garcia, B. [coord.]. *Els joves a l'època contemporània: XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals*. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics, 2003.

Sembla del tot oportú que en un número d'una revista el tema central de la qual sigui la joventut es doni notícia de l'aparició d'aquest llibre, coordinat

per dos professors que des de la perspectiva de la història de l'educació i de la història contemporània facin recerques i reflexions sobre la joventut del passat i del present. Ben mirat, al llarg de l'època contemporània els joves han assolit un paper propi, un protagonisme que no havia estat conegut en èpoques anteriors. En efecte, després de la descoberta de la infància en el segle XIX, s'ha produït al llarg del segle XX la descoberta de la joventut com una etapa diferenciada amb característiques pròpies i significatives, fins al punt d'assolir un tremp específic: la identitat juvenil.

Queda clar, per tant, que les identitats i consciències juvenils que s'han anat configurant al llarg de l'època contemporània, han influït en les idees estètiques i en llurs manifestacions, en les modes, en les mentalitats econòmiques, en les formes de participació política, en les manifestacions religioses i en moltes altres dimensions de la cultura i de les actuacions socials. Des d'aquesta perspectiva, els historiadors no poden deixar d'interessar-se per la conformació social del concepte de *joventut* i per les manifestacions que aquest sector ha desenvolupat, més encara si tenim en compte que l'estudi històric dels joves constitueix un camp que permet un diàleg privilegiat entre especialistes de diverses històries sectorials i amb altres ciències socials. Aquest fet atorga a la història de la joventut una inequívoca dimensió interdisciplinària i comparada, tal com va quedar reflectit en les XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals dedicades al tema *Els joves a l'època contemporània*, que van tenir lloc a la Casa de Cultura de Palma del 27 al 29 de novembre de 2002. A més, i aquest és un altre aspecte que cal considerar, s'apleguen un conjunt de deu ponències —de les quals donarem sintètica notícia— i deu comunicacions, centrades bàsicament en l'estudi dels moviments polítics juvenils (joventuts socialistes i comunistes, principalment).

Ens trobem, doncs, davant d'una obra col·lectiva que incorpora treballs de diferent temàtica i extensió, per bé que tots giren al voltant d'un mateix centre d'interès: la joventut. En primer lloc, Sebastià Serra presenta la ponència «Els estudis i la recerca dels joves i la joventut a l'edat contemporània», en què defensa la necessitat de realitzar estudis interdisciplinaris sobre la joventut des de la perspectiva històrica. Tot seguit, el professor Carles Santacana dibuixa un perfil de «La joventut en una perspectiva històrica», en què després de constatar —a manera de paradoxa— que els estudis sobre la joventut són molt joves, estableix diferents etapes que se succeeixen cronològicament. Així, a uns joves dirigits i manipulats —els que corresponen a la societat de massa, que a Europa occidental podem situar entre les dècades de 1910 i 1920— els segueixen uns altres joves que van reclamar, després de la Segona Guerra Mundial, la seva independència. De fet, la irrupció d'aquesta nova forma de manifestació

de la joventut està vinculada a la generació del 68, que es vincula als moviments estudiantils d'aquell mateix any, amb l'esclat del maig francès a París, les mobilitzacions als Estats Units i la matança a la plaça de les Tres Cultures de Mèxic. El professor Santacana tampoc perd de vista la significació d'aquell 68, per a la nostra joventut, en un moment que la fi de la dictadura obria un horitzó d'esperances a les envistes d'una nova etapa històrica.

Seguidament Pere Fullana ens presenta «Els models de formació de les joventuts catòliques a Mallorca (1870-1945)», segons una periodització en tres etapes consecutives: 1) període del paternalisme adult, amb predomini de la pedagogia del sobrenatural (congregació, patronat, oratori), que correspon a l'època de final del segle XIX (1870-1900); 2) una pedagogia de pietat, estudi i acció durant els primers compassos del segle XX (1900-1920), que es perfila a manera de síntesi del model paternalista i de les aportacions de l'Escola Nova, o el que és el mateix, un sincretisme entre pietat i activisme, entre el format tradicional de catecisme de perseverança i els models de formació activa; 3) la frustració de la pedagogia activa confessional, que es va donar durant els anys compresos entre 1920 i 1945, període agitat amb la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) i l'arribada del franquisme a partir de 1936, i en què es palesen les dificultats per a la consolidació de mètodes inductius.

Tot seguit, Bernat Sureda planteja els aspectes educatius de l'associacionisme juvenil a les Illes Balears, i posa de manifest que la joventut constituïa l'esperança del demà en el segle XIX. A partir d'una acurada anàlisi històrica revisa diversos episodis de la història de la joventut, ço és, la descoberta del jove, la introducció de l'escoltisme al començament del segle XX i la retòrica en l'associacionisme juvenil del franquisme. Es conclou que la utilització amb finalitats educatives, formatives o socialitzadores de l'associacionisme juvenil per part dels adults és un fenomen lligat a la descoberta de la joventut com a col·lectiu social específic, especialment entre aquells grups socials que es poden permetre retardar la seva incorporació al treball i, per tant, al món dels adults. Altrament, la mateixa voluntat de cercar fórmules que atreguin els joves per orientar la seva socialització d'acord amb valors determinats, condueix a donar cada cop més protagonisme, iniciativa i autonomia als mateixos joves.

A continuació, Josep González-Agàpito ens ofereix un retrat de «La joventut noucentista com a construcció cultural» amb el benentès que el Noucentisme és una de les millors expressions del regeneracionisme alçat a Catalunya contra una Espanya en crisi i decadència. Però, també, és una filosofia intervencionista i reformista que basteix un ampli programa polític, cultural i pedagògic que va aconseguir la col·laboració de la intel·lectualitat i dels educadors. Tant és així que el Noucentisme va fer de la joventut el seu paradigma, tal com

ho proclamà D'Ors en una de les seves glosses de l'any 1906: «vull dir, nosaltres, joves de mil nou-cents català». Aquesta exaltació de la joventut es reflecteix en les escultures de Clarà i Rebull i en la pintura d'Aragay, és a dir, en l'estètica noucentista. D'acord amb això, els joves i les organitzacions juvenils havien de tenir un paper cabdal en la construcció de la Catalunya ideal, de la «Catalunya-ciutat» que propugnà l'ideari noucentista.

Més endavant, Pere Soler aborda l'evolució, l'anàlisi i els reptes de les polítiques de joventut, des d'una perspectiva arrelada a la realitat catalana però sense perdre de vista la perspectiva general, de manera que aquesta aportació assoleix una dimensió comparada. Així, el treball se centra en l'evolució de les polítiques de joventut a Catalunya encara que té molt present les tendències de les polítiques de joventut que es donen en el marc de la Unió Europea. Finalment, es plantegen els reptes per a les polítiques de joventut des de l'horitzó de la dimensió pedagògica, que —a banda d'altres trets— haurien de ser bel·ligerants contra la societat del consum, conformista, individualista, passiva i neoliberal.

Molt breu —es tracta només d'una sinopsi— resulta l'aproximació sociològica a la joventut que realitza Antoni Tarabini Castellani, que, després de reconèixer que definir amb precisió la joventut és una missió impossible, detalla els sis entorns que l'afecten: la transició tardana al treball, els condicionats d'una educació permanent, l'estructura volàtil del mercat laboral, el risc d'un ambient social remogut amb presència de conductes disfuncionals, les noves formes culturals i la globalització. Viure en aquesta societat no és fàcil per a ningú i, encara menys, per als joves.

Les dues ponències que segueixen se singularitzen pel seu caràcter històric. Així, Joan Josep Matas Pastor —autor de la tesi doctoral *L'Acció Catòlica a Mallorca durant la Segona República i el primer franquisme (1932-1960)*, defensada l'any 2002— aborda les Joventuts Catòliques a Mallorca durant el primer franquisme —molt especialment de l'Acció Catòlica— tot i que no oblida els antecedents de l'associacionisme juvenil catòlic mallorquí des de principis del segle XX fins a l'any 1936. En qualsevol cas, la ponència se centra en el període posterior (anys 1936-1960) i confirma que l'Església pretenia formar i educar dirigents des de l'educació informal per tal de poder intervenir en totes les esferes de la societat. També el caràcter estrictament historicista es manté a l'estudi sobre les organitzacions juvenils del règim franquista a Mallorca (1939-1977) de José A. Cañabate, que constitueix un recull de treballs anteriors, tot i que també presenta dades noves, principalment referides als anys seixanta. Al llarg d'aquesta ponència, es passa revista a diverses instàncies juvenils: les Falanges Juvenils de Franco (1942-1960), l'Organització Juvenil Espanyola (creada el 1960), el SEU (1939-1965) i les Joventuts de la Secció Femenina (1942-1977).

També s'analitza la trajectòria de les darreres iniciatives organitzatives del règim franquista en el món de la joventut, aparegudes des de principis dels anys setanta: les assemblees de joves, l'Associació de Joves Treballadors i l'Organització d'Estudiants Universitaris.

Finalment, la darrera ponència —en una línia de treball que connecta amb la de Pere Soler— aborda els canvis en la condició juvenil a partir de la dècada dels vuitanta. Després de tractar la difícil identitat dels joves en un context postmodern de precarietat, l'autor —Joaquim Coll i Amargós— s'endinsa en l'estudi de les polítiques públiques que constitueixen accions afirmatives que, al seu torn, s'inclouen en polítiques globals.

Manifestem públicament que ens congratulem per l'aparició d'aquest llibre, que, gràcies a la vintena de treballs aplegats —per raons d'espai no comentem les comunicacions aplegades que es caracteritzen per una dimensió històrica molt específica—, constitueix una eina imprescindible per a qualsevol persona que vulgui aprofundir en la història més recent de la joventut, sobretot de les Illes Balears.

Conrad Vilanou i Torrano

Stern, F. *El mundo alemán de Einstein: La promesa de una cultura*. Barcelona: Paidós, 2003.

Des de fa uns anys —poc abans de la seva reunificació l'any 1989, una segona oportunitat per a la cultura germànica— la història contemporània d'Alemanya es troba d'actualitat, fins al punt de poder dir que s'ha desencadenat més d'una controvèrsia historiogràfica. En el seu moment, va circular profusament la tesi d'Ernst Nolte —exposada en un article publicat l'any 1986—segons la qual els crims dels nazis no van ser un fet singular i únic, sinó comparables als realitzats anteriorment per la Unió Soviètica.[7] De fet, la cosa venia

7. L'article d'Ernst Nolte («Vergangenheit, die nicht vergehen will») es va publicar el 6 de juny de 1986 al *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, de tendència neoconservadora. La resposta d'Habermas («Eine Art *Schadensabwicklung*») no es va fer esperar, ja que va aparèixer a *Die Zeit* l'11 de juliol d'aquell mateix any. En qualsevol cas, la polèmica al voltant del *Sonderweg* cal emmarcar-la en l'actitud desencadenada per Habermas en refutar les tesis de diferents historiadors (Nolte, Hillgruber, Stürmer), que sostenien que la crítica a la democràcia i al liberalisme a Alemanya no era una invenció dels nazis sinó una herència del conservadorisme alemany, anterior a la Primera Guerra Mundial. Tot plegat va generar l'anomenada *batalla dels historiadors* (*Historikerstreit*), que, a través del llibre de Daniel J. Godhagen, arriba fins a l'actualitat.

d'abans ja que a Alemanya feia uns anys que s'havia encetat el debat del *Sonderweg*, que, posteriorment, s'ha revifat amb l'aparició del llibre de Daniel J. Goldhagen (*Los verdugos voluntarios de Hitler: los alemanes corrientes y el Holocausto*, 1997), que va promoure la idea de la innocència col·lectiva del poble alemany perquè al capdavall tothom es va veure obligat, en unes condicions extremes, a obeir el dictat del *Führer*, terme que si bé durant l'etapa guillermina (1871-1918) no tenia connotacions especials, en els darrers temps de la República de Weimar (1919-1933) va assolir un èmfasi especial en manifestar-se la necessitat d'un *Führertum* que es pot dir que molta gent cobejava.[8]

És obvi que l'etapa del nacionalsocialisme del III Reich (1933-1945), amb l'experiència límit de l'Holocaust, ha generat una prolífica literatura històrica i pedagògica. En efecte, ja durant les dècades dels anys seixanta i setanta els historiadors alemanys es van preocupar pel *Sonderweg* ('camí especial') que ha seguit la història de l'Alemanya contemporània amb el conegut dèficit democràtic d'acord amb l'esquema següent: modernitat científica i tècnica en mans de la burgesia liberal, tradició pangermanista en poder de la noblesa i estaments conservadors que donaven suport a la monarquia guillermista. En conseqüència, en el terreny de la història s'ha imposat una mena de revisionisme historiogràfic al voltant del concepte de *Sonderweg*, això és, del camí especial pel qual ha transcorregut la història de l'Alemanya contemporània, idea que alguns ja van fer circular després de la Primera Guerra Mundial per justificar les causes de la derrota germànica: «Thomas Mann y Erns Troeltsch insistieron en que Alemania había escogido su propio camino, un *Sonderweg*, hacia la libertad, diferente y superior a la libertad occidental, a la que consideraban corrompida por los mecanismos formales y los valores materialistas» (p. 126). S'ha d'afegir que els autors que han promogut aquest revisionisme historiogràfic (a més de Ernst Nolte i Daniel J. Goldahgen, podem citar Andreas Hillgruber i Michael Stürmer) no defensen una lectura neonazi de la història —que certament existeix—, sinó una revisió de posicions historiogràfiques en un sentit neoconservador.

Així, doncs, per a aquests autors la història de l'Alemanya més recent s'ha d'analitzar des d'una perspectiva diferent a la que s'aplica a altres contextos socials i geogràfics a fi d'entendre la dissonància que existeix entre un país que ha estat capdavanter de l'educació, la ciència i la cultura contemporànies

8. Jügen Habermas va ser convidat a pronunciar el discurs laudatori a favor de l'historiador nordamericà Daniel J. Goldhagen quan va obtenir l'edició de 1997 del Premi a la Democràcia, convocat per la revista *Blätter für Deutsche und Internationale Politik*. Diversos fragments de la intervenció d'Habermas, que alerta sobre els perills del revisionisme històric, es poden trobar a «La historia forma parte de nosotros», *Humboldt*, núm. 121 (1997), p. 64-67.

però que en canvi no va saber consolidar un règim democràtic. D'alguna manera, aquells que justifiquen l'existència d'aquest *Sonderweg*, d'aquest camí especial, diuen que la modernització d'Alemanya ofereix dues cares ben diferents: una modernització científica, industrial i cultural que contrasta amb el diferiment polític que mantenia l'autoritarisme nacionalista, germanista i militarista de la vella Prússia. Aital situació —aquesta doble via per la qual transiten a diferents velocitats el progrés científic i els valors democràtics— es va fer ben manifesta durant les tensions que van presidir la vida agitada dels anys de la República de Weimar (1919-1933), que va ser incapaç de portar a bon port la promesa de la cultura germànica i, en conseqüència, consolidar un règim polític de base liberal. D'alguna manera, i aquesta és una de les moltes tesis que argüeix Fritz Stern en el seu llibre, la República de Weimar fou assetjada per una onada d'antisemitisme i una actitud antirepublicana que van preparar el terreny per a l'arribada al poder de Hitler el gener de 1933.

No obstant això, i després de la reunificació de l'Alemanya actual, els alemanys tenen una segona oportunitat de fer realitat aquella primera promesa: «A la ciencia alemana y a la nación en su conjunto se les ha ofrecido algo grande e inusual en la historia y en la vida alemana: una segunda oportunidad, una puerta abierta a un nuevo comienzo en una nueva Europa» (p. 46). Amb un plantejament realista i esperançador, Fritz Stern —nascut a Breslau, però que pel seu origen jueu es va veure obligat a emigrar als Estats Units— apunta que el nou panorama de relacions polítiques europees —una Alemanya reunificada immiscida en el nou ordre d'una Europa liberal— pot representar la fi del *Sonderweg*: «La reconstrucción de una Alemania de posguerra también ha sido un éxito. Se ha establecido un orden democrático estable; ha echado raíces una cultura política distinta. La mentalidad misma de los ciudadanos ha cambiado. Se ha enterrado el sueño de un camino especial, de un *Sonderweg*, si es que se le puede llamar así, para Alemania, y se ha superado el sentimiento nacionalista de superioridad alemana. En la Alemania de Bismarck, y de Guillermo II, de la República de Weimar y de Hitler, muchos alemanes estaban orgullosos de no formar parte de Occidente. Esa sensación también ha desaparecido» (p. 308).

Al seu torn, després de la caiguda del mur de Berlín (1989) un grup d'historiadors van menysvalorar la *Shoah*, en forçar les comparacions entre Hitler i Honnecker, entre Auschwitz i la presó de Bautzen, entre la Gestapo i la Stasi. Fins i tot, es va arribar a presentar els dirigents nazis com a víctimes de la «Dämonie der Technik» —els funestes efectes d'aquella tècnica demoníaca derivada d'una mecanització que imposava una existència moderna sense ànima, aspectes que ja van ser tematitzats per Walther Rathenau, aquell jueu alemany que va ser patró de l'AEG, ministre d'Afers Estrangers de la República de Wei-

mar i que morí assassinat l'any 1922, tal com queda reflectit en el llibre que ens ocupa— i no com el resultat d'un procés històric autoritari que combina el sentiment nacionalista i la disciplina militar.

Tot aquest litigi revisionista d'indubtable transcendència per a la història d'Europa viu ara un tercer episodi aparegut poc després de la «Goldhagen-Kontroverse», tema que ocupa el capítol vuitè del llibre que comentem. Encara que en àmbits universitaris no es nega l'existència de l'Holocaust, el cert és que es detecta un moviment per justificar-lo i emmascarar-lo a través d'un oblit o tergiversació de la memòria històrica —cosa que a voltes també succeeix a Espanya— en virtut d'un procés clarament revisionista.[9] En realitat, en el camp de l'educació sovint s'ha parlat de la pedagogia de la *Shoah,* paraula jueva que fa referència justament al sofriment de l'Holocaust i que s'ha preferit en detriment d'aquest segon concepte. En efecte, malgrat el pes històric de la paraula *Holocaust* (sacrifici en hebreu) la pedagogia utilitza amb preferència el terme de *Shoah* —la pedagogia de la *Shoah* troba en l'obra d'Adorno un punt de referència clar, ja que destaca que el principal objectiu de l'educació és evitar que Auschwitz torni a esdevenir una realitat—,[10] a manera de sinònim de des-

9. Sobre això, vegeu els treballs següents: «Alemania y su memoria histórica», conjunt de cinc articles publicats a manera de tema monogràfic a la revista *Debats*, núm. 21 (setembre 1987), p. 55-82, i el monogràfic de la revista *Afers*, núm. 35 (2000), dedicat a *Alemanya: Deu anys sense mur*. Entre l'àmplia sèrie d'articles que tracten aquest tema anotem: J. J. Carreras Ares, «La historiografía alemana en el siglo xx: la crisis del historicismo y las nuevas tendencias», *Studium* (Colegio Universitario de Teruel i Universidad de Zaragoza), núm. 2 (1990), p. 93-106; M. Leiberich, «Problemas actuales de la historiografía alemana», *Ayer*, núm. 2 (1991), *La historia en el 90*, p. 15-28; W. L. Bernecker, «La historiografía alemana reciente», *Historia Contemporánea* (Universidad del País Vasco), núm. 7 (1992), p. 31-49; M.-M. Compère, «Allemagne: un Sonderweg», a *L'Histoire de l'Éducation en Europe: Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, París, INRP, 1995, p. 195-197; L. Mees, «La catástrofe alemana y sus historiadores. El fin del régimen nacionalsocialista 50 años después», *Historia Contemporánea* (Universidad del País Vasco), núm. 13-14 (1996), p. 465-484; M. Janué «Hans-Ulrich Wehler: vigència i caducitat del Sonderberg», *L'Avenç*, núm. 202 (1996), p. 68-70; M. Leiberich, «L'extermini dels jueus: historiografia i opinió pública a Alemanya», *Recerques*, núm. 38 (1999), p. 5-25; S. Friedländer, «L'Holocaust: memòria, història, metàfora», *L'Espill* (segona època, hivern 1999), revista fundada per Joan Fuster; F. Vilanova i Vila-Abadal, «La larga sombra de la culpabilidad alemana: ecos y derivaciones de la Historikerstreit», *Ayer*, núm. 40 (2000), p. 137-167.

10. Th. Adorno, *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998. El tema d'Auschwitz genera actualment una rica literatura pedagògica entre la qual citem les obres següents: J. C. Mèlich, *La lliçó d'Auschwitz*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2001, versió castellana: *La lección de Auschwitz*, Barcelona, Herder, 2004; F. Bárcena Orbe, *La Esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona, Anthropos, 2001; J. Planella, «L'anihilació de la corporalitat de l'altre. Reflexions entorn a l'estètica de l'horror a Auschwitz», a *L'altre, un referent de la pedagogia estètica. Seminari Iduna*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, p. 105-114.

trucció sistemàtica del poble jueu.[11] D'aquí la importància del llibre que tenim a les mans i que —a banda d'altres mèrits— planteja una reflexió ben clara: el segle XX va poder ser el segle d'Alemanya. De fet, és sabut que els nostres intel·lectuals —abans i després de la Gran Guerra de 1914— van anar a estudiar a Alemanya qualsevol disciplina científica, i molt especialment pedagogia. Enlloc com a Alemanya es va concitar el progrés de la ciència i de l'educació amb els interessos de la indústria germànica que va generar, des del darrer terç del segle XIX, grans empreses (Daimler-Benz, Bosch, AEG, BASF, etc.) que, a la llarga, van contribuir a augmentar el potencial militar germànic.

La Universitat de Berlín, fundada per Humboldt l'any 1810, es va convertir, amb el treball de seminari (pels estudis humanístics) i del laboratori (pels estudis científics), en un model a seguir i a imitar per les altres universitats germàniques. Amb la consolidació d'Alemanya com a gran potència poc després de la seva unificació (1871), i sobretot gràcies als triomfs de Sadowa (1866) i Sedan (1870) davant austríacs i francesos, la monarquia guillermina —Guillem I (1871-1888) i Guillem II (1888-1918)— va desenvolupar una lluita per la cultura (*Kulturkampf*) que, amb el suport de la política de Bismarck, ràpidament va assolir una dimensió científica i tecnològica que es va posar al servei de la indústria i del militarisme. Tant és així que l'aristocràcia va generar una *Bildung* específica, pròpia de la seva classe social, que es basava en només dos punts: la carrera militar i la continuació de la nissaga familiar a través del matrimoni.[12]

En qualsevol cas, i al marge dels cercles de la noblesa imperial, l'antiga *Bildung* neoclàssica, arrelada en la tradició humanística de Goethe i Schiller i que combinava l'aprenentatge clàssic i el cultiu humanístic, va donar pas a

11. C. Planella i C. Vilanou, «Edith Stein i la pedagogia de la Shoah», a *Pedagogia del segle XX en femení*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2000, p. 57-83; C. Torner, *Shoah: una pedagogia de la memòria*, Barcelona, Proa, 2002.

12. L'antic kàiser Guillem II va morir a Holanda a la primavera de 1941 quan ja feia mesos que havia esclatat la Segona Guerra Mundial. D'una manera un xic paradoxal, Hitler va desmobilitzar els oficials alemanys que provenien de l'aristocràcia per por de fer reviure el desig d'una restauració imperial que entorpís l'evolució del règim nazista. De fet, aquells joves que provenien de l'antiga tradició aristocràtica només tenien, des de l'època de la República de Weimar, dos objectius clars: casar-se ben aviat i fer carrera militar («Cuando el príncipe Guillermo de Prusia, el hijo mayor del Kronprinz, fue herido de muerte en 1940 durante la campaña en el frente occidental, se obligó a todos los miembros de las antiguas casas dirigentes a retirarse de sus servicios en el frente. Más tarde, la Wehrmacht los dio de baja en el ejército. Estas medidas, que los nazis aplicaron a fin de evitar que aquel tipo de *muertes suntuosas* provocaran un contragolpe monárquico, resultaron ser contraproducentes: salvaron las vidas de los sectores sociales que el régimen más odiaba», M. Vassiltchikov, *Los diarios de Berlín [1940-1941]*, edició i comentari de G. Vassiltchikov, Barcelona, Acantilado, 2004, p. 146).

una educació cada vegada més científica que seguia les orientacions marcades pel patòleg Rudolf Virchow (1821-1902), que va arribar a afirmar que la ciència s'havia convertit en una religió. Així, la formació del *Bürger* secular alemany —fins llavors basada en la filologia, la filosofia i la teologia— es va fer cada vegada més científica.[13] Val a dir que el jove Guillem II encarnava les contradiccions del país ja que al mateix temps que estava convençut que governava per dret diví, va fomentar la tecnologia moderna, de manera que el seu lema es pot resumir en tres mots: Déu, pàtria i ciència.

Certament que les crítiques de Nietzsche a l'educació del seu temps cal situar-les en aquest context que exalta el valor de les ciències sobre la base que les afinitats entre la medicina i la química contribuïen decididament al progrés de la humanitat en la seva lluita contra les malalties. Per simple imitació, els fills de les comunitats jueves d'Alemanya van seguir el mateix camí: «En Prusia, donde vivían muchos judíos alemanes y donde eran excluidos de los puestos de gran distinción —por ejemplo, del cuerpo de oficiales y de los altos cargos de la administración pública— eran desporporcionalmente fuertes y tenían mucho éxito en las profesiones liberales, en el derecho, la medicina y la ciencia» (p. 81).

En realitat, aquest procés d'institucionalització de la investigació fou possible a l'Alemanya gràcies a la intercessió de Friedrich Althoff, cap de Departament al Ministeri d'Instrucció prussià entre 1882 i 1907, que va tenir l'ambició de convertir les universitats i els centres d'investigacions en els millors del món. Tant és així que durant el darrer terç del segle XIX la ciència germànica —que a la llarga va atresorar un gran nombre de premis Nobel— va especialitzar-se en el camp de les ciències, particularment en dos àmbits ben concrets. D'una banda, trobem l'esfera de la biomedicina, on es conglutinaven els fisiòlegs, metges, biòlegs i químics en la seva croada contra les malalties i la morbositat infantil. De fet, Ehrlich —un jueu alemany que va signar, juntament amb Planck, el manifest dels noranta-tres savis i erudits, l'octubre de 1914, a favor d'Alemanya— defensava que, atès que tots els processos biològics posseeixen una naturalesa química, calia cercar mètodes terapèutics per immunitzar la societat o guarir les malalties que l'afectaven. Per un altre cantó, i al costat dels que cultivaven la biomedicina, s'ha de destacar la presència dels

13. Tot i aquesta orientació científica de la *Bildung* de l'època guillermina que correspon a la segona edat d'or del geni alemany, s'ha de dir que la major part de científics van demostrar una gran sensibilitat humanística i artística. La música en el cas de Planck i Einstein i la literatura en el cas de Haber així ho confirmen: la *Bildung* científica no comportava —en aquells moments anteriors a la Primera Guerra Mundial— l'oblit de la dimensió humanística, ans al contrari, ja que es volia defugir expressament l'experiència l'escissió que havia impulsat una concepció exclusivament mecànica del món.

físics, que a poc a poc s'endinsaven en els estudis teòrics.[14] Entre els pioners de la biomedicina cal citar els noms següents: Robert Koch (1843-1910), amb les seves investigacions sobre la tuberculosi; el ja citat Paul Ehrlich (1854-1915), descobridor de la quimioteràpia i que tant va contribuir a salvar vides d'infants en la seva lluita contra la diftèria, sense oblidar els fàrmacs contra la sífilis, i Fritz Haber (1868-1934), que després de convertir-se al cristianisme i de manifestar la seva confiança en la gran Alemanya va fer una extraordinària carrera científica en el camp de la fisicoquímica, en què va aconseguir la fixació del nitrogen per garantir la producció d'àcid nítric que va fer possible que es perllongués, durant més de quatre anys, la Primera Guerra Mundial, ja que va propiciar la fabricació de munició i va permetre la fertilització dels camps.

Pel que fa al món de la física teòrica —que era una especialitat abandonada amb només dues càtedres a l'inici del segle XX— ens trobem amb els noms de Max Planck (1858-1947) —un ciutadà del món que també va sofrir l'ira de Hitler en ser acusat de *jueu blanc*—[15] i Einstein, que mai es va deixar seduir per la retòrica nacionalista germànica per bé que va ser objecte d'una violenta campanya d'odi antisemita. A començament del segle XX, entre 1905 i 1915, quan els descobriments se succeïen d'una manera ràpida i frenètica, la física ja s'havia convertit, sense bandejar emperò la química, en la ciència paradigmàtica en l'afaiçonament d'una imatge de l'univers físic que completaren tres físics alemanys, això és, Planck, Einstein i Heisenberg. En realitat, Planck va iniciar l'època daurada de la física alemanya, que culminà en el moment que Einstein rectificà la concepció newtoniana del món. L'octubre de 1910, durant la celebració del centenari de la Universitat de Berlín, el kàiser va manifestar la seva intenció de crear nous instituts d'investigació que serien independents de la universitat i de l'acadèmia. Així va néixer la Societat Kàiser Guillem, que va patrocinar un nombre creixent d'instituts autònoms, entre els quals destaca l'Institut Kàiser Guillem de Física, Química i Electroquímica, que va dirigir Fritz Haber (1868-1934). De fet, la indústria química fou el millor exponent del triomf econòmic d'Alemanya en un moment en què els magnats perseguien els talents científics que, a més, també eren buscats per les universitats politècniques no tan prestigioses com les antigues universitats humanístiques.

14. El poder d'aquests científics era absolut, tal com reflecteix l'autor en el paràgraf següent: «También era una época en la que al *jefe* se le consideraba todopoderoso, la personificación de la autoridad científica y, en el consultorio y el laboratorio, siempre estaba rodeado de un séquito de subordinados» (p. 33).

15. En el llibre que ens ocupa, la figura de Planck —pare de la física quàntica— queda un xic diluïda. Justament en ocasió del centenari de la física quàntica —l'any 1900 va arribar a la fórmula que avui porta el seu nom, *la constant de Planck*—, va aparèixer la seva *Autobiografía científica y últimos escritos*, Madrid, Nivola, 2000.

A més, els jueus alemanys —enriquits al llarg del segle XIX— van donar suport econòmic a aquests instituts que havien de promoure el coneixement científic i, de retop, afavorir el desenvolupament de la indústria.[16] Malgrat aquesta tradició científica en què van tenir un paper especial els jueus alemanys, el camí emprès poc després de la Primera Guerra Mundial i accentuat a partir de 1933 per l'ascens de Hitler al poder confirma que el segle XX no ha estat el segle d'una Alemanya moderna i progressista, científica i democràtica. De fet, la victòria aliada de 1945 palesa que el lloc reservat a Alemanya fou ocupat pels Estats Units, que, a partir de la seva entrada a la Primera Guerra Mundial (1917), havien donat mostres fefaents del seu potencial econòmic, científic i militar.

Sigui el que sigui, Fritz Stern recorre al món d'Einstein —un món en el qual cristians i jueus vivien i treballaven junts— per tal d'aprofundir en tot aquest procés històric que s'arrela en l'època del neoclassicisme (1770-1830) que va marcar la primera època del geni (*Geniezeit*) alemany, que es va consolidar després de 1871 —llavors s'inicià la segona època del geni alemany— amb l'hegemonia militar i la reunificació política aconseguida poc abans gràcies a la direcció prussiana. Malauradament, aquesta època d'esplendor de l'educació (*Bildung*) i de la ciència (*Wissenschaft*) germàniques van arrossegar un país culte com l'alemany a la seva pròpia autodestrucció, procés en què va tenir un paper cabdal la gestació i proliferació de l'antisemitisme, sobretot després de la Gran Guerra (1914-1918).

Un dels mèrits del llibre que ens ocupa és justament la perspectiva comparada perquè l'autor és conscient que una de les maneres de superar l'autoritarisme del nacionalisme germànic estreba a conferir als treballs històrics una visió panoràmica que abasti una perspectiva europea i, fins i tot, mundial. Així, doncs, Fritz Stern —sota la influència d'autors com ara Pirenne, Huizinga i Bloch— estableix diferents paral·lelismes entre distints autors —potser el més significatiu és el de Fritz Haber amb Albert Einstein, dos científics jueus que es van conèixer l'any 1911 en un congrés científic a Karlsruhe i que, tot i l'amistat, van seguir posicions diferents davant Alemanya: el treball sense reserves de Haber contrasta amb l'actitud passiva d'Einstein, que sempre es va

16. Reproduïm del llibre de Fritz Stern el fragment següent: «Un grupo de Prusia poseía una desmedida fortuna y un desmedido deseo de reconocimiento social: los judíos, bautizados o no. Alrededor del treinta y cinco por ciento de las aportaciones originales procedían de los judíos, que constituían menos del uno por ciento de la población. A cambio, los judíos se convirtieron en directores y miembros de los nuevos institutos de investigación y solían recibir después las correspondientes cátedras honoríficas» (p. 122).

distanciar de l'autoritarisme germànic.[17] Ara bé, a banda d'aquest magnífic estudi en paral·lel, Fritz Stern analitza corrents de pensament, sobretot contraposa el germanisme i l'antisemitisme germànic que, de manera latent durant l'època guillermina (1871-1918) i clarament manifesta durant els anys de la República de Weimar (1919-1933), va arribar al paroxisme amb el nazisme (1933-1945).[18] En aquest darrer sentit, Fritz Stern dibuixa un paral·lelisme entre la història de l'Alemanya contemporània (1870-1945), el sorgiment i evolució del sionisme (amb l'anàlisi del nacionalisme liberal de Chaim Weizmann) i l'ascens de la comunitat jueva en el marc de l'Imperi alemany a l'època de Bismarck, en un procés de llarga durada que finalment va desencadenar l'antisemitisme que, a banda de servir per acusar als jueus del desastre de la Guerra del Catorze, va impedir refermar la democràcia i aturar l'ascens del nazisme.

És obvi que un dels fils conductors que marca el ritme d'aquest llibre —estructurat a partir d'un recull d'articles, conferències i treballs anteriors que han estat recopilats per a aquesta ocasió— rau en l'encaix dels ciutadans alemanys d'ascendència jueva en la cultura germànica. S'ha de recordar que els murs dels guetos de les ciutats van caure després de la Revolució Francesa i que al llarg del segle XIX —el segle que anticipava la promesa alemanya— els jueus es van incorporar a la vida cultural germànica d'una manera decidida. Justament a conseqüència del triomf de les idees de la Revolució Francesa els jueus van poder concórrer —no sense reticències— a les escoles públiques, situació que va canviar el seu horitzó social. De fet, hi havia dues maneres a través de les quals es podia realitzar aquesta incorporació a la cultura dominant que alguns ortodoxes han anomenat *gentil*: la via de la conversió religiosa al cristianisme (protestantisme, catolicisme), que per exemple va ser la que va emprar Fritz Haber —premi Nobel de Química l'any 1918, que juntament amb Carl Bosch va fixar el procés Haber-Bosch per a l'obtenció d'amoníac a partir de la fixació del nitrogen atmosfèric—, i la via de la formació (*Bildung*). En realitat, els corrents dins del judaisme van dissenyar diverses estratègies des d'aquells que proclamaven sense reserves una assimilació plena

17. «Los dos hombres *ocupaban* una posición dominante y excepcional: en la época de la grandeza alemana, incluso preeminencia, en el mundo científico, Einstein ejemplificaba el genio de la concepción teórica; Haber, el genio del logro práctico e inmediato. Einstein era un maestro solitario; Haber, un empresario de grandeza colectiva... Haber, al servicio de su país y de la ciencia; Einstein, al servicio de causas político-humanitarias a menudo impopulares» (p. 74).

18. En relació amb l'antisemitisme durant els anys de la República de Weimar, Fritz Stern escriu: «En Weimar, los judíos alcanzaron posiciones de nueva importancia y el antisemitismo que se había vuelto más vil y popular hacia el final de la guerra pasó, entonces, a formar parte del grito de guerra de las víboras radicales» (p. 151).

a la cultura dominant —la *silenciosa secularització* a través de la conversió i del matrimoni mixt— i aquells altres que, d'acord amb una estricta ortodòxia, es van manifestar contraris a aquest procés d'assimilació.[19] Encara era possible una tercera posició —seguida en moltes ocasions— que plantejava, segons els postulats de Moisés Mendelssohn (1729-1786), la doble pertinença: una educació jueva en l'àmbit familiar i una altra de secular en l'esfera pública, opció que, tot i la seva conversió religiosa, va ser la que va seguir el mateix Fritz Haber.[20]

El cas és que les famílies jueves consolidades econòmicament i que havien prosperat en el món dels negocis —Stefan Zweig ho ha deixat ben clar en les seves memòries—[21] van apostar per donar estudis als seus fills, no només als nois —Einstein pot ser aquí un bon exemple— sinó també a les noies —Edith Stein i Raïssa Maritain són bones mostres del que diem—,[22] perquè assolissin un prestigi social desconegut fins llavors. En realitat, aquest fenomen també es va produir a Anglaterra, on els estudiants jueus que freqüentaven les *public schools* excel·lien per la seva dedicació i competència, tal com reflecteix Chesterton —que va estudiar al Col·legi de Sant Paul— a les seves memòries autobiogràfiques: «Yo no necesito defenderme de la acusación de empollón; y por supuesto, había muchos vagos y algunos tan vagos como yo. Pero el tipo de chico aplicado se daba en una proporción mayor de lo habitual. El colegio era

19. Sobre la tendència a la secularització de la comunitat jueva, Fritz Stern constata el següent: «La fe de algunos judíos se encontraba igualmente atenuada: habían abandonado las leyes judías de alimentación, depositaban todas sus esperanzas en la modernidad y la razón e iban al templo, si es que iban, por las grandes festividades. Al haberse distanciado de la herencia judía, uno se hallaba a un paso más de la conversión, lo que señalaría la relación con los fundamentos históricos de la civilización europea y el vínculo final con la *alemanidad*, con la nación alemana» (p. 86).

20. Sobre aquest punt, Fritz Stern comenta: «El Haber oficial siempre había vivido y prosperado en el mundo alemán; el Haber particular siempre había encontrado los amigos más íntimos (y las esposas) en familias de ascendencia judía» (p. 171).

21. S. Zweig, *El món d'ahir: Memòries d'un europeu*, Barcelona, Quaderns Crema, 2001.

22. Raïssa Maritain, després que la seva família, provinent de Rússia, s'instal·lés a França, va estudiar batxillerat i es va interessar per la filosofia. A l'edat de disset anys va ingressar a la Sorbona en un moment històric en què la comunitat jueva apostava decididament pels estudis dels seus fills perquè assolissin un prestigi professional i intel·lectual que era negat a bastament per una societat dominada, en més d'una ocasió, per manifestacions antisemites. No n'hi havia prou amb l'èxit en els negocis i els jueus van cercar el prestigi en el terreny de la cultura i de la vida acadèmica. Així Raïssa —tot i ser una dona— es va matricular a la Facultat de Ciències. Va aprendre botànica, geologia, psicologia i embriologia. Allà dominava a començament del segle xx el cientisme, que sostenia que només és intel·ligible allò que és verificable materialment a través d'un mecanisme universal que ho redueix tot a extensió i moviment, per bé que Raïssa reconeixia que l'ensenyament científic era, en l'ordre estricte de la ciència positiva, un ensenyament molt elevat (Raïssa Maritain, *Les grans amistats*, vol. 1, Barcelona, Claret, 2003).

más reconocido por ganar becas para las universidades que por el deporte u otras formas de popularidad. Y había otra razón por la que destacaban este tipo de chicos. Por decirlo en lenguaje llano, el que hubiera tantos empollones se debía en parte a que había muchos judíos.»[23]

Amb tot, i tornant a Alemanya, podem dir que la *Bildung* era patrimoni de les classes socials benestants, de manera que es va convertir en un monopoli (*Bildungsmonopol*), que va ser àmpliament denunciat per Walther Rathenau, aquell jueu alemany que es va comprometre —fins a trobar la mort— amb la República de Weimar. Altrament, aquest caràcter elitista de la *Bildung* queda reflectit en el llibre que tenim a les mans, tal com es desprèn del text següent: «Hacia finales del siglo XIX, un número cada vez mayor de judíos, sobre todo judíos adinerados, encontró un hogar espiritual en la cultura alemana, en la filosofía, la literatura y la música alemanas» (p. 81). En realitat, el fet de cursar el segon ensenyament va garantir un cert èxit per a la comunitat jueva, que era conscient del paper que tenia el *Gymasium* en l'estructura social imperial: «Por descontado, un instituto ofrecía mucho más que una exigente educación general; concedía privilegios y, además, constituía el camino hacia la obtención de un estatus social. Un chico que asistía al instituto durante cinco años podía cumplir el servicio militar en un solo año, en lugar de los dos o tres que se exigía a los simples mortales; un estudiante que completaba los nueve años enteros y aprobaba el examen final, el *Abitur*, entraba de forma automática en cualquier universidad alemana. Por consiguiente, el instituto era el pasaporte para el *Bildungsbürgertum*, con su amplio conocimiento humanístico, sus privilegios y pretensiones» (p. 83).

Naturalment, la formació (*Bildung*) —que havia estat la gran contribució de l'Alemanya neohumanista del segle XVIII, de l'Alemanya de Schiller i Goethe, de l'Alemanya de la Weimar clàssica— es va convertir al llarg del segle XIX en la condició de possibilitat de la promesa germànica. Al seu torn, els jueus va optar per conferir una bona educació als seus fills per tal que s'incorporessin i participessin en els valors socials defensats per Alemanya, que així passava a ser una cosa pròpia. A més a més, molts d'aquells jueus —Haber i Ratheneau ho demostren— volien fer carrera militar a l'Exèrcit imperial. Així, doncs, es va produir a l'Alemanya del segle XIX un punt de trobada entre la tradició protestant, que defensava una *Bildung* que s'arrelava en Luter i Pestalozzi, i la comunitat jueva, que, tradicionalment, havia estat separada dels llocs de responsabilitat dels cossos oficials de l'Administració pública. De fet, les adversitats que havien de superar els jueus alemanys en la seva progressió acadèmica van

23. G. K. CHESTERTON, *Autobiografia*, Barcelona, Acantilado, 2003, p. 82.

fer que perseveressin en llurs treballs i investigacions, perquè sovint eren condemnats a una situació provisional (*Privatdozent*) que s'allargava durant anys.

Malgrat aquests entrebancs, les persones d'origen jueu també van progressar —no sense dificultats— en el món de les professions liberals, en la universitat, en la docència acadèmica i en la investigació científica, per bé que sempre van acabar topant —com va succeir amb el mateix Einstein— amb els sentiments antisemites, que es van accentuar després de la Gran Guerra i van augmentar encara amb més força després de la caiguda de la República de Weimar (1919-1933). Justament l'eclosió d'aquest sentiment antisemista va culminar l'abril de 1933 quan es va promulgar la Llei per a l'establiment de l'Administració pública professional, que va disposar l'expulsió de la docència pública de les persones no àries o considerades políticament sospitoses.

En aquest sentit, la gran pregunta que envolta la història de la pedagogia de l'Alemanya contemporània —allò que podríem anomenar el seu *Sonderweg* pedagògic— no és altra cosa que la corrupció de la *Bildung* en *Bindung*, això és, la deshumanització dels ideals de formació, que es redueixen a un simple exercici de sotmetiment i dependència. Efectivament, els ideals espiritualitzadors de la *Bildung* —que conjuminaven formació, llibertat i esperit (*Geist*)— van sucumbir davant l'ascens del nacionalsocialisme, que s'aprofità —en la seva cursa militarista— del poder de la ciència alemanya que, de retop, havia propulsat la indústria germànica. D'alguna manera, fa la impressió que —des de la darreria del segle XIX però sobretot a partir de la Gran Guerra— la ciència, i per extensió, la tecnologia van suplantar la *Bildung* humanística, d'ascendència clàssica, que havia dominat el panorama de la cultura germànica fins a la Primera Guerra Mundial, que —tal com recorda Fritz Stern— va resultar ser, a la llarga, un motor de modernització. Malauradament, aquest progrés científic dominat pel saber dels físics (Planck, Einstein) i dels químics (Ehrlich, Haber) no va poder aturar la catàstrofe que planava sobre Alemanya. Si Einstein sempre es va desmarcar de les pretensions nacionalistes, autoritàries i militaristes d'Alemanya fins al punt que després de 1933 no va tornar mai més a aquell país, Haber va romandre fidel a una nació que el va desposseir del seu prestigi fins al punt de perseguir-lo per la seva condició de jueu. Els esforços que ell —i tota la comunitat jueva— havien fet a favor d'Alemanya no van servir per a res, de manera que la via del sionisme va resultar l'alternativa lògica a l'antisemitisme.

És hora de tancar la recensió d'aquest llibre que, a través de figures com ara Ehrlich, Haber i Einstein, analitza dues generacions de científics germanojueus que van enriquir Alemanya, alhora que van consolidar el seu prestigi internacional en la segona edat del geni (*Geniezeit*) de la cultura germànica, que coincideix amb l'època guillermina iniciada l'any 1871. Ells van configurar el

que Fritz Stern anomena «la gran promesa alemanya», que finalment es va convertir —tot i els avisos d'Einstein— en un malson per a tota la humanitat. No en va, Haber —un jueu convers que fins i tot va buscar or en el mar per poder pagar les reparacions imposades a Alemanya després de la Gran Guerra i que va treballar en el Zyklon B— hauria pogut veure, si no hagués mort l'any 1934 a Suïssa, com les seves investigacions sempre al servei d'Alemanya eren emprades per exterminar el poble jueu. Malauradament, les conseqüències morals i físiques del nazisme i de la Segona Guerra Mundial van resultar més destructores del que Einstein havia previst. Ara només ens resta confiar en el futur d'una nova Europa en la qual sigui possible aquella vella promesa alemanya que per causa de l'imperialisme germànic no es va poder complir.

Conrad Vilanou i Torrano

*Un segle d'escola a Barcelona: Acció Municipal i Popular. 1900-2003*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut Municipal d'Educació: Octaedro, 2003.

Amb aquest enunciat s'inclouen dos esdeveniments referents a l'escola de la ciutat de Barcelona al segle XX i els tres primers anys del segle XXI. En el primer cas, es tracta d'una exposició que va tenir lloc des del 17 de desembre de 2003 fins al 23 de febrer d'enguany al Museu d'Història de la Ciutat i que serà parcialment exposada en alguns districtes de la ciutat, completada amb material específic de cada un dels districtes esmentats.

Referent a aquesta exposició, hom es pregunta com ha estat possible, tenint en compte el trasbalsos que hagut de passar la nostra escola, que es conservi el gruix de material que s'ha exposat; heus aquí una qüestió que probablement té moltes respostes, que sempre impliquen, però, la voluntat d'una sèrie de persones, anònimes moltes vegades, que enmig de dificultats de tota mena, han intentat preservar un llegat de diverses generacions, que l'Institut Municipal d'Educació, sota la coordinació dels comissaris Jaume Carbonell i Mariona Ribalta, com a capdavanters d'un ampli equip d'especialistes de diversos àmbits, ens han sabut presentar amb una gran dignitat.

L'exposició, amb un disseny molt atractiu, ateses les condicions d'espai amb què es va desenvolupar la mostra, presentava diferents vessants, que intentaré resumir en els punts següents:

— Com a primera premissa, cal fixar el paper de l'Ajuntament de Barcelona a favor de la dignificació de l'escola pública, fins i tot en els moments més difícils.

— Oferir pautes per comprendre l'evolució històrica de l'escola en l'àmbit pedagògic, socioideològic, etc., ensenyar els moments cabdals, recordar, entre altres coses, el canvi traumàtic que va representar el franquisme, visualitzat a través d'un túnel.

— Constatar el paper que ha tingut la societat civil i d'una manera especial els pares i les mares dels alumnes de les escoles municipals a favor d'un programa renovador.

— Aprofitar l'avinentesa per mostrar al gran públic una sèrie de peces de gran valor històric, de les quals destacaria l'elegant bust de Maria Montessori del 1916; altrament, hi figurava un opuscle, a l'abast del públic, que contenia textos dels grans educadors universals que han influenciat l'escola catalana, sobretot en el període 1900-1939.

— Finalment, m'interessa remarcar el fet que s'hi planteja com un dels esdeveniments prioritaris, l'element comú que aglutina l'exposició, és a dir, l'expressió del saber i dels sentiments dels nens i nenes al llarg de l'extens període que comprèn aquesta història.

Com és tradicional, arran d'aquest esdeveniment, s'ha publicat un catàleg que compleix amb la seva finalitat primordial, és a dir, ajudar a comprendre l'exposició i deixar constància de les entitats i persones que hi han col·laborat. Tot plegat completat amb una presentació a càrrec de la regidora d'Ensenyament, dóna compte d'un recorregut històric per l'escola de Barcelona a partir de diferents diagnòstics en cada període, marcant tots els ingredients que l'han caracteritzat, des de les diverses iniciatives que troben la seva màxima expressió en les escoles a l'aire lliure, l'obra del Patronat i la política dels darrers vint anys, insistint sobretot en la preocupació d'oferir una escola pública i de qualitat; d'unes magnífiques fotografies de les peces i material més emblemàtic, i d'una cronologia dels esdeveniments més rellevants de Barcelona, Catalunya, Espanya i la resta del món occidental, atorgant una preferència especial a la ciutat comtal. Al final s'inclouen versions en castellà i anglès dels diversos textos.

El catàleg, però, va més enllà de la pròpia tradició i ens ofereix una sèrie de treballs a càrrec de prestigiosos especialistes que ultra estudiar la relació de la ciutat amb l'Administració municipal, ens dóna una visió, no pas inèdita, però poc freqüent, de l'escola vista des de dins: els papers dels alumnes, dels mestres i les mestres; l'espai escolar; els textos que s'hi ha estudiat, donant, preferentment, constància dels renovadors; finalment es fa una mirada a l'escola del futur.

He deixat pel final dos trets característics de les lluites populars per una escola arrelada al medi, que, en ambdós casos, han tingut alts i baixos, d'acord amb la situació política: les peripècies per intentar catalanitzar l'escola i els in-

tents perquè les noies estiguin totalment amb igualtat de condicions enfront dels nois.

Atès que els organitzadors, en la seva proposta, no anaven més enllà d'oferir-nos una visió global de l'escola barcelonina, així com de presentar-nos el bo i millor d'aquesta escola, no pas en to de crítica, ni molt menys, vull fer constar que, al marge de la situació política, no quedaven suficientment reflectits els punts negres de la nostra escola, els quals són massa nombrosos i malauradament no sempre prou coneguts.

Jordi Monés i Pujol-Busquets

*Un siglo de pedagogía científica en la Universidad Complutense de Madrid.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2004.

És ben conegut que l'any 1904 la Universidad Central de Madrid va establir la primera Càtedra de Pedagogia universitària a l'Estat espanyol, que fou ocupada per Manuel Bartolomé Cossío, home pont entre els intel·lectuals catalans —com ara Joaquim Xirau— i la Institución Libre de Enseñanza. Aquesta efemèride —això és, el centenari de l'establiment d'aquesta Càtedra de Pedagogia Superior en els estudis de doctorat de la Secció d'Estudis Filosòfics de la Facultat de Filosofia i Lletres— ha estat el pretext per organitzar un seguit d'actes (conferències, congressos, debats, etc.) i, el que és més important des d'una perspectiva històrica, la realització d'una exposició que va tenir lloc a la Biblioteca Històrica Marqués de Valdecilla a Madrid. Qui escriu aquestes notes va tenir el goig de visitar, acompanyat pel professor Julio Ruiz Berrio, excel·lent mestre i millor amic, aquesta exposició de la qual ara comentem el seu magnífic catàleg profusament il·lustrat i que, a grans trets, intenta donar compte i raó de les publicacions del professorat de pedagogia en aquests cent anys de pedagogia universitària. D'acord amb el que diem, l'exposició es va organitzar al voltant de quatre seccions, que responien als epígrafs següents: 1) els estudis de pedagogia a la universitat; 2) la tradició i l'experimentació en pedagogia; 3) les ciències de l'educació i l'ofici de pedagog; 4) el rellançament de la pedagogia en la nova societat.

El primer apartat —que abordava cronològicament el període que va des de 1904 fins a 1939— estava representat per materials que feien referència als inicis de la pedagogia universitària (sobretot M. B. Cossío i Lorenzo Luzuriaga, sense oblidar emperò els nostres Joaquim Xirau i Joan Roura-Parella). En el se-

gon apartat, referit als primers anys del franquisme, destacava la presència de la pedagogia experimental (Fernández Huerta, Villarejo Mínguez) sobre la base d'una tradició pedagògica que seguia les orientacions de la pedagogia perenne (Juan Zaragüeta, Víctor García Hoz, Ángeles Galino). El tercer apartat, dedicat a les ciències de l'educació, es va centrar històricament en els anys setanta, moment que se singularitza per una renovació de la pedagogia, que, sense trencar del tot amb el passat, incorpora noves sensibilitats que determinaren la irrupció d'un seguit de publicacions periòdiques, algunes de caire interuniversitari. Finalment, el quart apartat analitzava l'actualització de la pedagogia en els darrers temps, amb la incorporació de noves generacions de professionals que justament volen resituar l'ofici del pedagog en el panorama postmodern, que es caracteritza per la seva dimensió intercultural.

Al marge dels diferents apartats que donaven sentit a l'exposició suara esmentada, s'ha d'afegir que aquest catàleg té l'encert d'incorporar —a més d'un centenar de reproduccions del material exposat— un seguit de treballs teòrics que tracten diversos aspectes del procés institucionalitzador de la pedagogia universitària. Així, el professor Ruiz Berrio analitza el paper de M. B. Cossío en els primers compassos de la pedagogia universitària, els quals, com és ben sabut, cal situar l'any 1932 quan es va crear la Secció de Pedagogia a la Facultat de Filosofia i Lletres de Madrid, la qual cosa va implicar la clausura de l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri, que havia estat inaugurada l'any 1909. El professor Ruiz Berrio posa èmfasi en la tradició pedagògica del socialisme espanyol, ja que Luzuriaga va aconseguir que en les «Bases del PSOE» de 1918 s'aprovés que, per tal de formar professionalment el professorat de totes les institucions del sistema educatiu, «se creará en las universidades la Facultad de Pedagogía, que tendrá las instituciones escolares necesarias anejas para las prácticas del personal que aspire al magisterio y profesorado». Malgrat aquestes bones intencions, va caldre esperar la proclamació de la Segona República perquè aquests propòsits es fessin realitat, primer a Madrid l'any 1932 i l'any següent a Barcelona, gràcies a l'amistat que Joaquim Xirau mantenia amb M. B. Cossío, tal com posa de manifest l'epistolari que recull la correspondència que van mantenir ambdós personatges i que —tot i ser fragmentari— ha estat reproduït recentment, gràcies a la dedicació de Pilar Llopart (Biblioteca de la Universitat de Barcelona).[24]

A continuació, el professor Gonzalo Vázquez Gómez aborda l'evolució de la pedagogia general al llarg del segle XX en un treball que parteix del supòsit se-

24. P. Llopart, «De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una targeta de visita», *Temps d'Educació*, núm. 27 (segon semestre 2002 - primer semestre 2003), p. 419-439.

güent: si l'educació té a veure amb la construcció intencional de tot allò humà en l'home, la pedagogia assumeix el repte d'afaiçonar una explicació comprensiva del fenomen educatiu. Des d'aquesta perspectiva, l'educació exigeix el reconeixement de l'educació com una acció humana i humanitzadora de l'home sobre l'home, de manera que la pedagogia constitueix una reflexió que cau dins l'àmbit de les ciències humanes, en el sentit ampli que avui atresoren. Tant és així que per a aquest autor la pedagogia es pot interpretar des de la imatge d'una amfisbena, això és, d'un organisme dotat de sengles mecanismes de recollida i emissió d'informació, un que mira el passat i un altre d'enfocat vers el futur.

Tot seguit Gonzalo Jover es fa ressò de l'evolució dels estudis de pedagogia a la Universitat de Madrid, aspecte que contempla tant el primer període de la secció durant l'època republicana (anys 1932-1936) com l'etapa de la Restauració, que es va iniciar l'any 1944, encara que el decret de reobertura feia esment d'una creació potser per constatar la ruptura amb el període anterior i negar qualsevol possible antecedent. Així, l'any 1944 Víctor García Hoz accedia a la Càtedra de Pedagogia creada l'any 1904, en un procés d'institucionalització que és analitzat amb molt detall a través dels diferents plans d'estudis, departaments, assignatures, etc. Justament l'anàlisi de la producció dels diferents departaments que han donat sentit als estudis de pedagogia a Madrid —Teoria i Història de l'Educació, Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Didàctica i Organització Escolar, Psicologia Evolutiva i de l'Educació— és plantejada per Eduardo López López, que constata que el nivell de producció del professorat de pedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat Complutense és òptim.

Finalment, Antonio Viñao tanca la part temàtica d'aquest catàleg amb unes reflexions sobre la pedagogia com a ciència, art i professió a l'Espanya del segle XX. Per a aquest autor —catedràtic de la Universitat de Múrcia— un dels aspectes bàsics de la pedagogia des de la creació de l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri durant els anys vint i trenta del segle passat fou el seu desenvolupament com a ciència i professió. Ben mirat, aquest doble caràcter va acompanyar la renovació pedagògica i li va donar suport, renovació que va quedar truncada amb la Guerra Civil, més encara si tenim en compte que el franquisme va alentir la consolidació dels estudis de pedagogia. Si a Madrid es van restablir l'any 1944 va caldre esperar fins al 1955 perquè se'n produís la restauració a la Universitat de Barcelona. Més tard, l'any 1959, s'obria la Secció de Pedagogia de la Universitat Pontifícia de Salamanca, i anys després —el 1965— la Secció de la Universitat de València. Tot plegat va comportar l'inici d'un procés de modernització que va culminar durant la dècada dels vuitanta i noranta del segle passat. Una pedagogia que si bé durant els anys setanta va legiti-

mar l'educació per objectius i l'educació personalitzada va ser substituïda més tard per la psicologia cognitiva i constructivista. Sigui com sigui, fa la impressió que al llarg de tot aquest procés s'ha consumat un divorci entre la pedagogia universitària i la cultura escolar, un hiatus que no és nou però que ara ens invita a repensar la necessitat de conjuminar la reflexió teorètica i el saber pràctic, o el que és el mateix, la ciència i l'art de l'ensenyament. Al capdavall, mantenir i perpetuar aquesta separació no aporta res de positiu perquè la pedagogia —que és a la vegada ciència i art, teoria i pràctica— ha de trobar una sòlida base en l'àmbit de les professions educatives.

Conrad Vilanou i Torrano

Vilanou, C.; Monserrat, J. *Mestres i exili*. Barcelona: Universitat de Barcelona. ICE: INEHCA, 2003.

Sota l'organització de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i de l'Institut d'Estudis Humanístics Miquel Coll i Alentorn (INEHCA), amb la col·laboració de la Societat d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana, es van celebrar els dies 3 i 4 de desembre de 2002 unes jornades d'estudi i reflexió sobre el tema monogràfic *Mestres i exili*, de les quals es van publicar més tard les actes corresponents, que ara sotmetem a la consideració de l'amable lector. Com és ben sabut la Guerra Civil (1936-1939) va suposar un trencament i una ruptura tràgica en les aspiracions i esperances més justes i democràtiques de la societat republicana que confiava en el poder regenerador de l'educació. No endebades, s'ha insistit en més d'una ocasió que el tret fonamental d'aquell règim polític instaurat el 14 d'abril de 1931 fou justament la seva dimensió pedagògica perquè la República era conscient que els nous ideals socials només es podien transmetre a partir d'una croada educativa, a manera d'una veritable *paideia* republicana.

En aquest sentit, la tragèdia de la Guerra i la repressió posterior van afectar especialment el col·lectiu de professionals de l'ensenyament. En efecte, un gran nombre de mestres —homes i dones que exercien el seu magisteri en les escoles de l'Estat, tot i que la proporció aproximada de mestres exiliats és d'un 75 % d'homes i un 25 % de dones— van ser objecte de la persecució, la repressió i la depuració, fins al punt que gairebé un terç del cens del magisteri va patir els estralls de l'exili en la doble versió exterior i interior. En alguns casos, aquests professionals van poder refer la seva carrera professional no sense dificultats ja fos a l'estranger —sobretot a l'Amèrica Llatina— o bé en l'ensenya-

ment privat a casa nostra amb l'obertura d'acadèmies. Malauradament per a molts d'altres, la guerra va comportar la separació definitiva de la docència, amb la consegüent pèrdua d'un ingent capital humà que es va malbaratar per sempre més.

El llibre inclou totes i cadascuna de les ponències presentades a les jornades i que combinen l'interès pels temes referits al magisteri català amb d'altres d'abast més general. Des d'una perspectiva panoràmica enceta el llibre José Ignacio Cruz amb un estudi sobre els mestres i els col·legis a l'exili republicà centrat bàsicament en el cas de Mèxic, i constata un fil conductor entre el reformisme pedagògic republicà i les iniciatives educatives iniciades a l'exili. A més, el col·legis fundats a Mèxic pels exiliats —a banda de mantenir viu l'esperit innovador de la Institución Libre de Enseñanza— van complir una funció ideològica i socialitzadora en un moment en què el fracàs polític determinà que es confiés en les empreses culturals i educatives. Pel seu cantó, Salomó Marquès aborda des de l'horitzó de Catalunya —terra de refugiats durant la Guerra— l'exili del magisteri republicà que va patir en els confinaments dels camps de concentració al sud de França. Un dels mèrits de la investigació de Marquès rau en el fet que ha entrevistat de viva veu un bon nombre de mestres exiliats, circumstància que confereix al seu estudi un punt de realisme —i a voltes fins i tot de dramatisme— gens negligible, sobretot si tenim en compte que es fa una descripció acurada de la vida als *camps d'internament*, eufemisme de les autoritats franceses per emmascarar els camps de concentració. Així, doncs, es tracta d'un treball d'història oral que aporta dades de primera mà i que ens apropa a conèixer les raons personals de l'exili, els seus itineraris i destins generalment de França a Amèrica i, fins i tot, la voluntat i les possibilitats de retorn.

Un dels capítols més coneguts de l'exili republicà el constitueix el contingent d'infants que va ser enviats per la República a Mèxic durant la Guerra. Són els coneguts *niños de Morelia*, atès que van ser atesos en aquest Estat mexicà, pàtria del president Lázaro Cárdenas, que sempre va protegir els interessos republicans. Així, després d'analitzar l'actitud de Mèxic enfront del drama de la Guerra Civil, Eduardo Mateo Gambarte dóna compte i raó de l'exili d'aquests infants: la seva concentració a Barcelona, el viatge a França, la travessia marítima, l'acollida al port de Veracruz, el funcionament de les institucions que es van crear (l'Escuela Industrial España-México, les Casas Hogar, els col·legis on va estudiar), per abordar finalment la identitat personal i col·lectiva d'aquests infants que avui se senten mig espanyols i mig mexicans.

A continuació hi ha una sèrie de tres treballs que tracten diversos aspectes relacionats amb l'anomenat *exili interior*. En primer lloc, el professor González-

Agàpito ens dóna un perfil de les dificultats per les quals va transitar el magisteri català durant el franquisme, alhora que ens fa avinent l'actitud de resistència a partir de la creació d'un grapat d'escoles privades alternatives a l'educació oficial. El record de l'Escola Nova va permetre establir una reflexió i una continuïtat amb el pensament pedagògic interromput pel franquisme. Així va sorgir un humus d'escoles pedagògicament progressistes i de resistència contra el genocidi cultural que representà el franquisme i que, més tard, va afavorir l'expansió posterior de l'escola activa i catalana. Comptat i debatut, aquest exili interior esdevingué fonamental per a la recomposició del teixit social i pedagògic que permeté superar el que semblava, en els foscos anys del franquisme, un naufragi impossible de recuperar.

En segon lloc, i dins de l'exili interior, Jordi Galí i Herrera ens palesa la història de la depuració de la seva mare, la mestre i inspectora Josefa Herrera i Serra. Certament es tracta d'una història exemplar des del moment que va patir diferents processos depuradors: amb la dictadura de Primo de Rivera, amb la República, durant la Guerra i, finalment, amb el franquisme. La vida professional de Josefa Herrera va romandre sota sospita durant un període de quasi trenta anys, circumstància que demostra el grau d'implicació (per no dir intromissió) de la política en l'ensenyament. Tal com conclou Jordi Galí, la història de la seva mare és realment una història exemplar en el sentit que és paradigmàtica i explicativa de moltes de les coses que han passat en el nostre país i que desitgem que no tornin a esdevenir en el futur.

El tercer treball sobre l'exili interior aborda la figura de Rosa Roig des de la perspectiva del que les autores —Francesca Comas i Maria Isabel Miró— anomenen *exili dels vençuts*. Rosa Roig —professora de l'Escola Normal de Palma que el juliol de 1936 es trobava a Catalunya de vacances— fou objecte d'una severa persecució: depurada administrativament, jutjada per auxili a la rebel·lió militar i perseguida per mantenir relacions amb la maçoneria. Tots aquests episodis —procés de depuració, judici militar, causa del tribunal per a la repressió de la maçoneria i el comunisme— queden reflectits en aquest treball que les autores ofereixen per tal d'il·lustrar el que patiren milers de persones víctimes de la repressió franquista.

Com a gruix final de l'obra que ens ocupa, s'inclouen una sèrie de sis articles que aborden l'exili exterior i que, conseqüentment, estudien la projecció que van tenir els nostres pedagogs que van haver de marxar amb la diàspora republicana. Amparo Blat i Carme Doménech plantegen una visió de l'exili a partir del diari que Herminio Almendros va escriure durant els primers compassos de l'exili. En un estil directe i colpidor, coneixem les dificultats que va patir Almendros per establir-se a Cuba i reunir-se, després de deu anys de se-

paració, amb la seva família en terres americanes. A continuació, Claudio Lozano ens ofereix un apunt de l'exili a través de la figura de Lorenzo Luzuriaga, que es va establir a l'Argentina, on va mantenir una profunda amistat amb l'editor Losada. Seguidament, Isabel Vilafranca ens brinda una aproximació a l'idealisme pedagògic de Luis de Zulueta, alhora que insisteix en la seva dimensió liberal i en el seu compromís intel·lectual. Per la seva part, Conrad Vilanou aborda la projecció de la pedagogia de les ciències de l'esperit a Mèxic a través de Joan Roura-Parella, deixeble predilecte de Xirau, que finalment s'establí als Estats Units. Al seu torn, Fernando Jiménez Mier i Frida María Álvarez s'apropen a la presència de la pedagogia Freinet a Mèxic a través dels mestres exiliats, sobretot a partir del paper que va tenir José de Tapia.

Per tot plegat, podem dir que ens trobem davant d'una obra que aprofundeix en un tema que encara no s'ha resolt historiogràficament com és el de l'exili pedagògic. Ben mirat, no s'ha d'oblidar que els mestres van ser el col·lectiu professional que més va patir el seu compromís personal i ideològic. La doble perspectiva de l'exili interior i exterior ofereix noves vies per a la investigació, un treball que resta obert i que ens obliga moralment, perquè —tal com assenyala Xavier Laudo— en la presentació de l'aproximació bibliogràfica sobre el tema fer memòria és sempre una responsabilitat, una responsabilitat cívica i històrica vers el passat però també amb visió al nostre futur col·lectiu.

Ángel C. Moreu

# Dades dels col·laboradors d'aquest número

Agulló Díaz, M. del Carmen. Professora titular del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València. Els seus àmbits de recerca són la història de l'educació de les dones, la història de l'educació al País Valencià i la utilització de noves fonts en la historiografia educativa. Entre les seves publicacions destaquen *Escola i república a la Vall d'Albaida* (1994); *Maestros valencianos bajo el franquismo* (1999), amb J. M. Fernández Soria; *Una escuela rural republicana* (2004), també en col·laboració amb J. M. Fernández Soria, i *La renovació pedagògica al País Valencià* (2004), amb A. Mayordomo. Adreça electrònica: *m.carmen.agullo@uv.es*.

Berasategui, Maria Lluïsa. Directora de la Biblioteca de l'Esport de la Generalitat de Catalunya. Adreça electrònica: *mlberasategui@gencat.net*.

Bolòs, Oriol de. Becari del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: *orioldebolos@hotmail.com*.

Cambeiro, Juan Andrés. Nascut a Freixo-Outes (La Corunya, 1950) resideix a Barcelona des de 1972, on ha exercit com a professor d'educació física en tots els nivells educatius. A partir de 1987 s'incorpora a la inspecció educativa. És mestre d'educació primària, llicenciat en educació física i doctor en ciències de l'educació per la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: *jcambeir@pie.xtec.es*.

Galí Herrera, Jordi. Ha estat president de la Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, i és autor d'una extensa obra bibliogràfica de la qual destaquen, entre els seus llibres més recents, els títols següents: *Alexandre Galí i el seu temps* (Barcelona, Proa, 1995) i *De la mesura a l'avaluació* (Vic, Eumo, 1998).

Gurrera i Lluch, Montserrat. Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. S'ha especialitzat en la didàctica de la història local i ha aprofundit en la història de l'educació del segle xix. Adreça electrònica: *mgurrera@ub.edu*.

Lázaro Lorente, Luis Miguel. Professor titular del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València. Els seus temes d'investigació en història de l'educació s'han centrat en l'estudi de l'educació popular i obrera entre 1875 i 1939, el moviment escolar racionalista en el País Valencià i la renovació pedagògica durant el segle xx. Aquestes investigacions han originat un llarg seguit de publicacions, a manera de llibres i articles. Adreça electrònica: *Luis.Lazaro@uv.es*.

Martínez Álvarez, Olga. Llicenciada en pedagogia per la Universitat de Barcelona, és professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació d'aquesta universitat. També és professora tutora de la UNED. Actualment, fa la tesi doctoral sobre les cases de correcció («presons» de joves) a Espanya en el segle xix. Adreça electrònica: *omartinez@ub.edu*.

Miró Montoliu, M. Isabel. Professora del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Les seves investigacions han girat entorn de la història de l'educació a Catalunya, i, després d'una estada a l'Amazònia, també s'ha interessat per la història de l'educació dels pobles indígenes i de les dones. Ha publicat diversos llibres (*Història de l'educació jueva a la Catalunya de l'edat mitjana* [1996]; *Un model antropològic i la seva transferència a l'educació actual: El cas d'algunes nacions indígenes del Brasil* [1999]; *Rosa Roig. Biografia d'una pedagoga [1890-1969]* [2001], en col·laboració amb Francesca Comas), i ha participat en múltiples revistes especialitzades. Adreça electrònica: *mimm@fcep.urv.es*.

Moreu Calvo, Ángel C. Llicenciat en pedagogia i doctor en filosofia i ciències de l'educació. La seva tasca investigadora se centra en l'estudi de la construcció social de l'entorn psicopedagògic, temàtica sobre la qual ha publicat nombrosos treballs científics (llibres, articles, ponències, etc.). Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: *amoreu@d5.ub.es*.

Payà Rico, Andrés. Llicenciat en pedagogia a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València. Becari d'investigació al Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació a la mateixa universitat. Els àmbits de recerca en els quals treballa són la pedagogia del temps lliure (especialment sobre el paper educatiu del joc), l'educació social i la història de l'educació. Adreça electrònica: *Andres.Paya@uv.es*.

Pla i Campàs, Gil. Llicenciat en educació física i esport, professor de CAFE i magisteri amb l'especialitat d'educació física de la Universitat de Vic. Doctorat en ciències de l'educació, psicomotricista i entrenador nacional de natació. Adreça electrònica: *gil.pla@uvic.es*.

Planella i Ribera, Jordi. Educador i llicenciat en pedagogia sistemàtica a la Universitat de Barcelona. Doctor per la Universitat de Barcelona. Ha treballat com a

educador social amb adolescents en risc i adults amb discapacitat. Ha estat professor de l'Escola de Treball Social i Educació Social (Universitat Ramon Llull) i actualment és professor dels estudis de psicologia i ciències de l'educació de la Universitat Oberta de Catalunya. És autor del llibre *Educació social: projectes, perspectives i camins* (2003). Adreça electrònica: *jplanella@uoc.edu*.

Robert i Ferrer, Miquel. Professor del Departament de Didàctica de l'Expressió Corporal i Musical de la Universitat de Barcelona. Ha elaborat una tesi doctoral sobre la institucionalització de l'atletisme a la Catalunya contemporània (2000). Adreça electrònica: *miquelrobert@ub.edu*.

Tarrós i Espluga, Ramon. Professor titular jubilat d'història de l'educació a la Universitat Ramon Llull i membre de la Junta Directiva de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, s'ha especialitzat en la història de l'educació del segle xix, en particular en l'estudi de les institucions educatives de l'Església. Investigador del grup Identitat i Diàleg Intercultural (IDI) de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport de la Universitat Ramon Llull. Adreça electrònica: *ramon.tarros@eresmas.net*.

Torregrosa Barberà, Vicent. Mestre d'ensenyament primari i doctor en ciències de l'educació. Inspector d'educació de la Conselleria de Cultura i Educació de la Generalitat Valenciana (1987-1996). Professor de l'IES Doctor Lluís Simarro (Xàtiva) i professor associat al Departament de Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València. Ha seguit unes línies de treball i d'investigació centrades fonamentalment en política i història de l'educació valenciana dels segles xviii-xx. Adreça electrònica: *vicente.torregrosa@uv.es*.

Vilanou i Torrano, Conrad. Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: *cvilanou@ub.edu*.

## 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.

INSTITVT D'ESTVDIS CATALANS
MCMVII