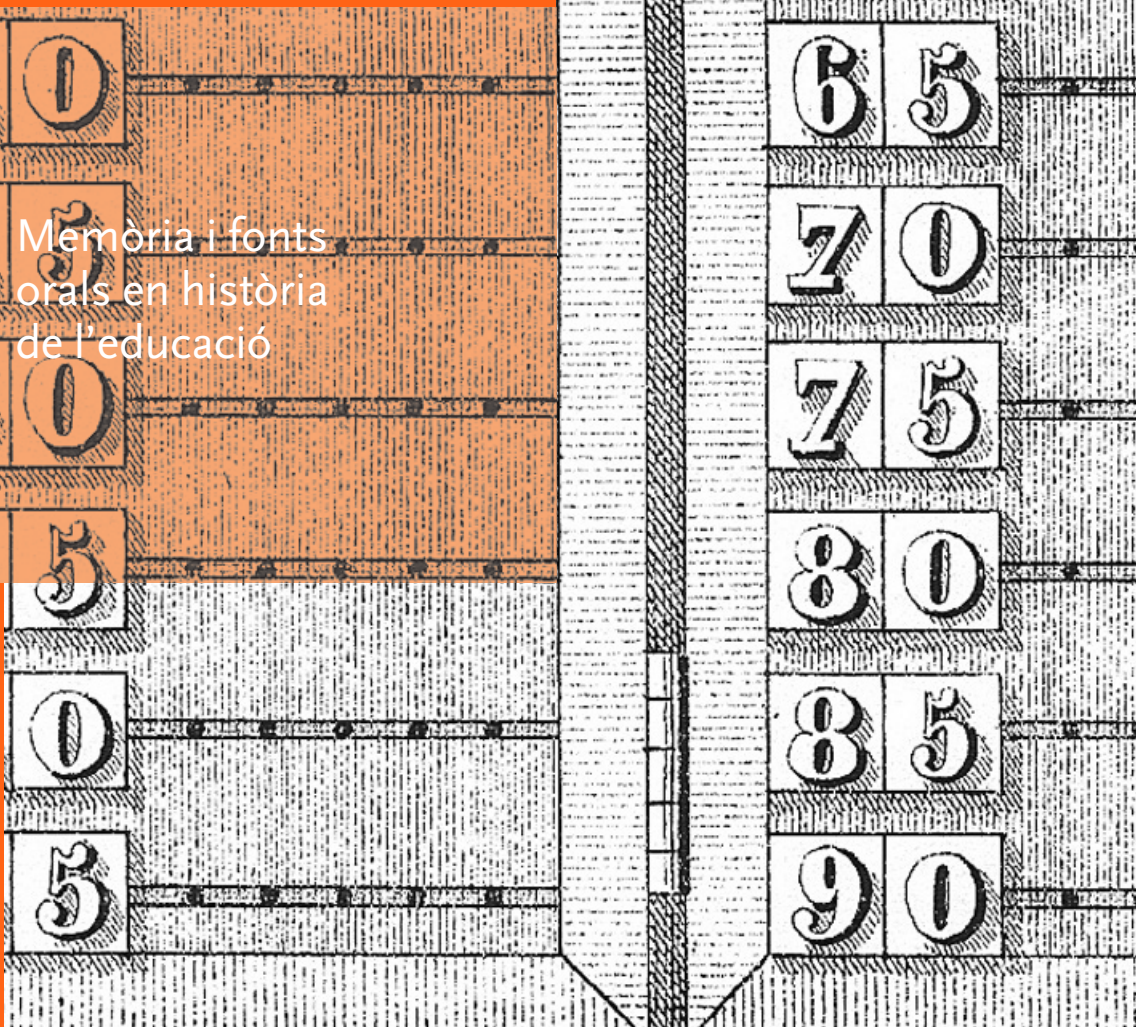
Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació
Núm. 9-10 | 2006-2007

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



Memòria i fonts orals en història de l'educació

Campderá Camin, Francisco. *Descripciones de algunos instrumentos para enseñar a los ciegos las primeras letras y la escritura en notas de música por D. Jaime Isern, ciego de nacimiento. Antecede una noticia bibliográfica del autor. Escrita por D. Francisco Campderá y Camin, socio corresponsal de la Real Academia de Ciencias Naturales y Artes de la ciudad de Barcelona, de la Sociedad Económica de Amigos del País de la misma y de la de Tortosa, etc. Con láminas.* Barcelona: Imprenta de D. Francisco Oliva, carrer de la Plateria, 1837.

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació
Núm. 9-10 | 2006-2007

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

Aquesta revista és accessible en línia des de la pàgina *http://www.iec.cat/pperiodiques*

© 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: novembre de 2007
Tiratge: 500 exemplars

Text revisat lingüísticament per
la Unitat de Correcció del Servei Editorial 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: MEMÒRIA I FONTS ORALS EN HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

Salomó Marquès i Sureda
Presentació, p. 8
Presentation

Juan Manuel Fernández Soria
Memòria i oblit en la història de l'educació, p. 11
Memory and oblivion in the history of education

María del Carmen Agulló Díaz
Possibilitats i riscs de les fonts orals en la investigació historicoeducativa, p. 27
Possibilities and risks of oral sources in historic and educational research

Mercedes Suárez Pazos
La reconstrucció de la memòria escolar a través de les autobiografies, p. 40
The reconstruction of school memory through autobiographies

ESTUDIS

Julia Cabaleiro Manzanedo
Pensament i pràctiques de les dones sobre l'educació femenina. Un recorregut a través del temps, p. 50
Women's thought and practices on women's education. A journey through time

Joan Gabriel Aguiló i Sabater
Dimensió lúdica i jocs motrius a les rondalles mallorquines, p. 70
Recreational dimension and motor function games in tales from Majorca

Francesc Calvo Ortega
***Paideia* i cura de si en els *Diàlegs* de Plató**, p. 93
Paideia *and self-care in Plato's* Dialogues

Isabel Vilafranca Manguán
Una pedagogia per a temps de crisi. El deixant formatiu de l'hel·lenisme, p. 110
Pedagogy for a time of crisis. The training aspect of Hellenism

Josep Lluís Barrasa Pinedo i Rosario Calero Grillo
L'ensenyament als pobles del Baix Llobregat a mitjan segle XIX i la seva adequació a la Llei Moyano (1857): l'Informe Barnoya, p. 127
Teaching in the towns and villages of Baix Llobregat in the mid-19th Century and its adaptation to the Moyano Law (1857): The Barnoya report

Montserrat Gurrera i Lluch
Jaume Isern i la seva incidència en l'ensenyament de cecs i de la música al Mataró vuitcentista, p. 168
Jaume Isern and his influence in the teaching of the blind and music in the Mataró of the nineteenth Century

Juan Andrés Cambeiro
Colònies escolars: anàlisi històrica d'una aventura pedagògica (1876-1920), p. 193
School summer camps: historical analysis of a pedagogical adventure (1876-1920)

Maria Immaculada Pastor Homs i Maria del Carme Fernàndez Bennàssar
Les biblioteques i cases de cultura de "la Caixa" a les Illes Balears (1929-1999), p. 244
The libraries and cultural centres of "la Caixa" in the Balearic Islands (1929-1999)

Ángel C. Moreu Calvo
Presència d'un psicòleg exiliat: Werner Wolff a Barcelona (1933-1936), p. 270
Presence of an exiled psychologist: Werner Wolff in Barcelona (1933-1936)

Jordi Monés i Pujol-Busquets
L'Institut Obrer de Barcelona (desembre 1937-gener 1939), p. 284
L'Institut Obrer [The Workers' Institute] of Barcelona (December 1937-January 1939)

Salvador Camacho Sandoval
Reformes educatives a Mèxic al segle XX i els reptes de l'equitat, p. 314
Educational reforms in Mexico in the 20th Century and the challenges of equality

TEXTOS I DOCUMENTS

***El sentit de l'humanisme,* conferència pronunciada per Ernst Robert Curtius al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, el 9 d'abril de 1932. (Transcripció i presentació d'Albert Esteruelas i Teixidó)**, p. 336
The meaning of humanism, *conference by Ernst Robert Curtius in the Pedagogy Seminar of the University of Barcelona on April 9, 1932. (Transcription and presentation by Albert Esteruelas i Teixidó)*

EXPOSICIONS

Ramona Valls i Montserrat
«Educació, municipis i República», p. 348
«Education, municipalities and the Republic»

CINEMA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

Xavier Laudo i Castillo
Sophie Scholl i *La Rosa Blanca*. Resistència i testimoni dels estudiants a l'Alemanya nazi, p. 354
Sophie Scholl and Die weiße Rose. *Resistance and testimony of students in Nazi Germany*

MUSEOGRAFIA I PATRIMONI EDUCATIU

Eulàlia Collelldemont Pujadas i Jacint Torrents Buxó
Activar el patrimoni educatiu: de la memòria a la identitat pedagògica, p. 368
Activating educational heritage: from memory to pedagogical identity

RECENSIONS, p. 382

DADES DELS COL·LABORADORS D'AQUEST NÚMERO, p. 525

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ, p. 531

TEMA MONOGRÀFIC

Memòria i fonts orals en història de l'educació

Memory and oral sources in the history of education

DOI: 10.2436/20.3009.01.1

Presentació

Presentation

Salomó Marquès i Sureda
Universitat de Girona

Afirmar que hi ha un interès creixent d'alguns sectors de la societat per recuperar la nostra memòria passada no és dir gaire res de nou. Llegint la premsa o mirant les notícies a la televisió podem constatar-ho. Es tracta d'una recuperació que es fa a partir de la documentació escrita i del testimoni directe dels protagonistes, de les biografies, de la memòria oral...

Aquest afany per conèixer el passat més recent a través de recollir el testimoni directe dels mateixos protagonistes no és nou. Ja fa anys que algunes publicacions varen estimular aquest tipus de recerques. Penso, per exemple, en un dels llibres pioners, el de Ronald Freser, *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros: historia oral de la Guerra Civil española*. La incorporació de les fonts orals en la recuperació de la nostra història més recent ha anat en augment amb el pas dels anys.

En l'àmbit català, una de les primeres aportacions van ser les actes del Col·loqui sobre les fonts orals, celebrat a Palma el 1984 i publicat el 1992. A l'aparició, el 1989, de la revista *Historia y fuente oral*, han seguit publicacions monogràfiques i actes de seminaris i col·loquis que han posat de relleu la importància del tema, així com els aspectes positius i negatius d'aquests tipus de recerques. El llibre de José Miguel Marinas i Cristina Santamaría, *La historia oral: Métodos y experiencias*, publicat el 1993, o l'obra col·lectiva *Fonts orals: La investigació a les terres de parla catalana. Actes de les Jornades de la CCEPC*, editada el 2003, en són alguns exemples.

El llibre publicat recentment per Assumpta Montellà sobre *La Maternitat d'Elna* és un bon exemple de l'ús de la història oral per recuperar el passat més recent. Estic segur que l'èxit d'aquesta publicació, que ja porta tres edicions en un sol any, no és només pel tema en si, l'existència d'una maternitat els anys de la Segona

Guerra Mundial a tocar dels camps de concentració del Rosselló, sinó pel testimoni directe que s'hi recull de les mares i dels infants nascuts en aquest centre. És la veu de l'esperança, la veu dels qui varen sobreviure al terror i a la guerra el que dóna relleu a aquest llibre.

També en el camp de la història educativa hi ha hagut darrerament algunes publicacions que tracten aquesta temàtica. Penso en publicacions com la coordinada per Agustín Escolano i José M. Hernández Díaz, *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*, del 2002. Una revista de prestigi com *Temps d'Educació* també hi ha dedicat un monogràfic, el número 28, publicat entre els anys 2003 i 2004, titulat *Memòria, relat biogràfic i formació*.

La memòria ens permet de completar el que ens diu la història feta a partir de la documentació escrita. En aquest sentit la història escolar és un excel·lent camp per a l'ús de la historiografia oral. Aquest desvetllament no solament es produeix en el camp universitari gràcies a l'interès del professorat que estimula les recerques locals (no localismes) fetes amb dignitat. També està creixent entre l'alumnat dels estudis de batxillerat. Cada vegada són més els nois i noies que, tutoritzats per professors, s'inicien en aquest tipus de recerca.

Des de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana volíem contribuir a la reflexió sobre el tema. El tema de la memòria i l'ús de les fonts orals en la història de l'educació havia sortit diverses vegades en les reunions de la Comissió Permanent de la Societat. A l'hora de pensar en possibles seminaris aquest era un tema recurrent perquè considerem que encara hi ha els testimonis directes de la nostra història educativa més recent i val la pena recollir els seus records. Encara hi ha nens i nenes que varen venir refugiats en temps de la República en guerra i que varen anar a les escoles de les poblacions que els varen acollir; encara queden mestres i alumnes que varen viure l'escola franquista; encara hi ha els testimonis directes que varen crear els grups de renovació pedagògica a moltes comarques catalanes; encara hi ha els mestres que varen aplicar la Llei del 1970; encara hi ha...

Finalment, a la tardor del 2005 i convocats per la Societat d'Història de l'Educació, ens vàrem aplegar un grup de persones interessades per tractar el tema amb l'ajuda de tres ponents. Ho vàrem fer a Girona responent a la política de descentralització geogràfica.

El format de seminari va bé perquè permet l'intercanvi d'opinions i el debat, sempre enriquidor. Té l'inconvenient per als que no poden assistir-hi, que no poden participar de la riquesa intel·lectual de la trobada. Això se supleix, en part, amb la publicació de les ponències. Aquest és l'objectiu d'aquest monogràfic que ara teniu a les mans: oferir als lectors, bona part dels quals no varen assistir al seminari, i també a totes aquelles persones interessades l'oportunitat de llegir els

textos escrits de les ponències que es varen desenvolupar en aquella sessió, celebrada el dia 7 d'octubre de 2005.

De la qualitat dels ponents no cal dir-ne gaire res. Són persones ben conegudes en el seu àmbit per les publicacions i les recerques que porten a terme. Els textos que segueixen són una mostra clara de la seva vàlua intel·lectual.

DOI: 10.2436/20.3009.01.2

Memòria i oblit en la història de l'educació

Memory and oblivion in the history of education

Juan Manuel Fernández Soria
Universitat de València

La lucha del hombre contra el poder es la lucha
de la memoria contra el olvido.
Milan KUNDERA. *El libro de la risa y el olvido*

RESUM

Després de posar de manifest el caràcter de la memòria i l'oblit en la seua relació amb la història i després d'assenyalar la importància i els riscos de la memòria en el quefer històric, aquest article fixa la seua atenció en l'estudi de la manipulació i confiscació que pateix la memòria escolar sobretot durant el franquisme, centrant el seu interès tant en la justificació política i en les actuacions sobre els llocs i depositaris de la memòria en què s'executa aquella confiscació, com en la conseqüència d'eixa política repressiva: la rectificació de la memòria escolar i la invenció d'una memòria nova. La dimensió moral dels usos de la memòria i de l'oblit referida a les polítiques i a les persones tanca aquest treball.

PARAULES CLAU: història de l'educació, Espanya, Segona República, franquisme, memòria, història i oblit, depuració.

ABSTRACT

After highlighting the nature of memory and oblivion in its relationship with history and indicating the importance and the risks on memory in the events of history, this article focuses on the study of the manipulation and confiscation of school memory, particularly during Francoism, focusing its interest on both the political justification and the ac-

tions carried out on the places and on the depositaries of the memory in which the confiscation is implemented and the consequence of this repressive policy: the rectification of the school memory and the invention of a new memory. The moral dimension of the uses of memory and oblivion with regard to policies and people closes this work.

Key words: history of education, Spain, Second Republic, Francoism, memory, history and oblivion, refinement.

1. Importància i perills de la memòria

Des de fa dècades recorre Europa un afany memorialista. Quines en són les causes? L'argument més recurrent és el perill d'amnèsia històrica. Però també hi ha qui assenyala el caràcter transitori del nostre temps, en el qual res roman, on domina la imatge instantània i passatgera dels mitjans de comunicació i informació i en què l'arxiu físic és substituït per l'arxiu virtual.[1]

Tot acceptant el valor d'aquests arguments, tanmateix crec que no tenen suficientment en compte altres raons fonamentals: la llibertat, la dignitat, la política bona i la pròpia identitat. La primera perquè la idea de llibertat no consisteix solament a tenir capacitat de poder triar políticament, sinó sobretot en la consciència que el passat és múltiple,[2] la qual cosa rebutja la visió uniforme i homogènia, sovint oficialista, del passat. Altra raó remet a la dignitat, mirar cap al passat permet restablir la dignitat de les persones a les quals la manipulació i expropiació de la seua memòria va deixar inermes (sense armes) i sense ànima. Altra raó del «culte a la memòria» és la defensa de la «política bona» que no entén d'esdeveniments o decisions políticament inoportunes o inconvenients. Els defensors de la «bona política» han reclamat l'oblit com la millor solució per a la convivència (la Transició espanyola). Però una «bona política» no és necessàriament una «política bona» i que per causa de l'oblit pateix la veritat i, tal vegada, sobretot, per allò que l'oblit amaga o calla. Ignorar un passat penós, amagar conscientment i fins i tot consensuadament una memòria per dramàtica que siga, construir el present i condicionar el futur sobre l'oblit i la desmemòria, és tant com apostar per la sostracció d'identitat.

L'afany per rescatar la memòria de l'oblit té molt a veure amb la constitució de la identitat personal i col·lectiva, i això no sols perquè visquem en un temps que té

1. Vegeu Andreas Huyssen, *En busca del futuro perdido*, Mèxic, FCE i Goethe Institut, 2002, p. 39-40, i José F. Colmeiro, *Memoria histórica e identidad cultural: De la postguerra a la postmodernidad*, Barcelona, Anthropos, 2005, p. 22.

2. Odo Marguard, «Laudatio», a Hans Blumemberg, citat a Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado: Identidad, responsabilidad, historia*, Barcelona, Anagrama, 2005, p. 171, n. 171.

entre els seus perills la dissolució de la identitat en l'homogeneïtat i en la uniformitat, sinó sobretot perquè la memòria —com a representació del passat, com a conjunt d'experiències viscudes en comú per un grup social— és font d'identitat i de cohesió social i confereix sentit de pertinença a una comunitat a la qual vertebra.

La memòria té un valor intrínsec com a material històric, que es veu incrementat per la seva exigència ètica i de restitució moral, pel seu compromís amb els que ja no existeixen, amb el seu sacrifici i les seves vides, amb un passat que pot fer llum sobre el present i el futur. Tot açò exigeix, com hem dit, preservar la memòria, i fer-ho aclarint-la, manifestant-la, restaurant-la en aquells als quals se'ls va arrabassar de forma ignominiosa, no consentint el rapte de l'ànima al qual es va sotmetre els vençuts, evitant una nova mort, la de l'oblit, la de la pèrdua de la memòria, reconstruint la seua identitat, el seu passat, la seua vida, el seu nom, tot això que els fa ser únics.

Coincideixo amb Santi Vila quan diu que «si la memòria esdevé simplement un refugi per a covards o una arma per a ressentits; una cova per a nostàlgics i no una font de compromís ètic per desvetllar les injustícies del present, per comprometre's en la consecució de les aspiracions personals i col·lectives de futur, a qui li interessa la memòria?».[3]

La frase acabada de transcriure i el que ja hem dit ens apercep dels perills que sotgen la memòria.

Com a material històric la memòria conté no pocs riscos derivats molts d'ells de la seua pròpia naturalesa: perquè la memòria és sempre selectiva i, per tant, fraccionada, incompleta, interessada; perquè la memòria no és estàtica, sinó que es refà i reconstrueix constantment en tant que història «viscuda» —«la vida no és la que un va viure, sinó la que un recorda i com la recorda per contar-la», sentencia García Márquez en la seua autobiografia—[4] i en tant que «història inventada» en la qual importa més, per una banda, l'artifici, l'art de la narració, que la fidelitat als fets[5] i, per l'altra, el reforç i manteniment d'un sentit d'identitat cultural

3. Santi Vila, *Elogi de la memòria: Records, silencis, oblits i reinvencions*, València, Edicions 3 i 4, 2005, p. 171.

4. Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*, Barcelona, Mondadori, 2002, portadella. Eric J. Hobsbawm, per la seua banda, ho expressa també amb claredat quan escriu al seu llibre *La era del Imperio*: «Certament, el nostre punt de partida són els supòsits de la nostra època, lloc i situació, i tendim a donar forma al passat segons els nostres propis termes, veient únicament allò que el present permet distingir als nostres ulls i el que la nostra perspectiva ens permet conèixer» (Eric J. Hobsbawm, *La era del Imperio (1875-1914)*, Barcelona, Labor, 1989, p. 4).

5. Respecte a això addueix Santi Vila (*Elogi de la memòria*..., p. 135) el cas de les memòries de José Manuel Caballero Bonald —*Tiempos de guerra perdidos* (Barcelona, Anagrama, 1995)—, qui, «parlant de les seves memòries confessaria i reivindicaria el dret i la capacitat d'inventar, de mentir, si es vol, en el moment d'escriure-les [...]. Més que la recerca de la veritat, doncs, el repte de les seves memòries hauria estat esdevenir una obra d'art». (Vegeu d'aquest mateix llibre les p. 133-137.)

que cohesione una comunitat o una nació, arribant si cal a inventar una memòria inexistent (és el concepte de «tradicions inventades» de Hobsbawn);[6] és conflictiva també la memòria perquè sovint no es desvincula de la nostàlgia ni del mite, resultant-ne una evocació idealitzada; és dubtosa així mateix, perquè d'un mateix fet es creen memòries diverses i plurals, i, finalment, és complex l'estudi de la memòria perquè és susceptible de manipulació interessada.

Tal vegada per tot açò advertís Carlos Castilla del Pino[7] que la memòria no és de fiar, per la qual cosa s'ha de tenir cura amb el que en resulta; però, amb tot, més greus que els inconvenients són els perills de la desmemòria i de l'oblit, com han posat de manifest els règims i governs que, amb la pretensió de destrucció o de domini, han privat els pobles de la seua memòria, els l'han mostrat manipulada o, simplement, els han ensenyat una història inventada, els han imposat, en fi, una nova memòria.

2. La manipulació i confiscació de la memòria

En la meva exposició més que de l'oblit parlaré aquí de falsedats i invencions i de silencis o de paraules omeses, de farses intencionades, de records inhibits i de pensaments subjectes o refrenats, de memòries silenciades i calumniades.

Les falsedats contra la memòria procedeixen directament de l'exterior, del poder, i són imposades per la violència física o ideològica; mentre que els silencis, les omissions del record, els frens i les inhibicions emanen de l'interior de l'individu o del col·lectiu i són induïts per la por, convertits la majoria de les vegades en tàctiques de protecció i en recursos per a la pròpia supervivència. Però el resultat d'eixa pressió, tant si té el seu origen fora com dins de l'individu, és el mateix: el desposseïment de la memòria, l'enfonsament i la presó interior de la memòria contrària, el desarmament moral, que impedeix la instauració d'un rearmament moral nou afavorint la socialització de la memòria entronitzada pel poder.

I no cap altra cosa han perseguit en la nostra història educativa aquells règims que han buscat imposar-se a qualsevol dissidència pretenent la socialització de la memòria oficial. El cas que millor coneixem a Espanya és el del franquisme, període històric privilegiat per la memòria, que emprengué una conscienciosa destrucció de la memòria contrària, exhortà convincentment al silenci i a la inhibició del pensament discordant.

6. Vegeu José F. Colmeiro, *Memoria histórica e identidad cultural*..., p. 16-17.

7. Carlos Castilla del Pino, «En las entrañas de la Memoria», a J. M. Ruiz-Vargas (comp.), *Claves de la memoria*, Madrid, Trotta, 1997.

Va fer el que Milan Kundera va descriure per a tot règim repressor a *El libro de la risa y el olvido* en boca d'un dels seus personatges: «El primer pas per a liquidar un poble —va dir Hub— és esborrar la seua memòria. Destruir els seus llibres, la seua cultura, la seua història. Després fer que algú escrigui nous llibres, manufacture una nova cultura, invente una nova història.»[8] Però el franquisme fins i tot va fer més: la seua actuació repressiva va abastar tots els vehicles per on transita la memòria i arribà a tots els dipòsits on s'allotja, concloent el santuari de la memòria per excel·lència, el més íntim de les persones, la seua ànima, la seua ment, el seu esperit, la seua voluntat.

I aquestos règims opressors, com el franquista, confisquen la memòria individual i col·lectiva davant la necessitat de rectificar el passat per dotar-se d'una nova legitimitat que vagi substituint progressivament la insostenible, a llarg termini, violència física. Per procurar-se l'adhesió i la conquesta de voluntats empren un doble procés:[9] provocar el desarmament moral de l'adversari que havia dut Espanya al caos de 1936: és el discurs deslegitimador de la Segona República, que participa de la ideologia catastrofista amb la qual es revesteixen totes les seues actuacions, per altra banda visible en llibres escolars, discursos i disposicions legals, i aconseguir, en contrapartida, un rearmament moral nou al qual es convoca de manera inexcusable i decisiva la cultura i l'educació i els seus transmissors, els mestres: és el discurs legitimador del franquisme, que busca dotar-lo de la legitimitat d'origen de la qual el nou règim mancava, en arribar i imposar-se mitjançant un cop d'estat.

Amb ambdós discursos profusament difosos per l'escola —i que constitueixen la base de la manipulació de la memòria—, es comença a rectificar el passat, un procés aquest de rectificació que exigeix també la confiscació de la memòria, en què va tenir un paper de primer ordre la violència. La rectificació d'eixe passat va requerir, doncs, la ferma actuació en dues direccions convergents: una que conduiria a l'esborrat de la memòria contrària —material i immaterial— a través de la seua manipulació, del seu maneig fraudulent i usurpador d'eixa memòria impedint la seua potencialitat dissident, i una altra que exigia un nou aprenentatge social i polític, i també pedagògic.

Manipulació i rectificació que afecta tota la memòria escolar. Vegem de forma quasi enumerativa on és visible aquesta manipulació de la memòria escolar. He

8. Milan Kundera, *El libro de la risa y el olvido*, 10a ed., Barcelona, Seix Barral, 1996. Aquest llibre, publicat en 1978, va costar a l'autor ser privat en 1979 de la seua nacionalitat pel Govern txecoslovac.

9. Per al que segueix vegeu Juan Manuel Fernández Soria, «Incautación y rectificación de la memoria escolar», a Agustín Escolano Benito i José María Hernández Díaz (coord.), *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*, València, Tirant Lo Blanch, 2002, p. 76-80.

dit «visible», perquè descriuré primer la memòria «material» confiscada, per a referir-me després a la memòria «immaterial», també confiscada.[10]

La manipulació, confiscació i rectificació de la memòria col·lectiva afecta els llocs, formes i vehicles del record, que conformen el que Pierre Nora denomina «llocs de la memòria», en els quals s'ancora, es conté i s'elabora la memòria escolar. No al·ludiré a tots ells sinó als que, d'alguna manera, varen ser especialment convocats per a dur a terme eixe procés de manipulació, confiscació, rectificació i aprenentatge de la memòria.

Esborrar la memòria republicana de l'imaginari col·lectiu fou un procés que va afectar tots els llocs on la memòria escolar dels vençuts era visible. Així, els noms dels centres d'ensenyament evocadors de persones que varen propagar «fins morbosos, antipatriòtics i descristianitzadors», o esdeveniments representatius de «falsos valors» són substituïts per altres d'emblemàtics de les noves idees, els noms dels caiguts, dels generals invictes, dels primers màrtirs de la pedagogia i de les figures representatives del *Movimiento.* I així el nom del Grup Escolar Pi i Margall és substituït per General Sanjurjo; el Giner de los Ríos, pel d'Andrés Manjón, etc.

Manipulació i confiscació física, a més de simbòlica, varen conèixer llocs i dipòsits de la memòria tan assenyalats com les biblioteques, ja foren públiques o privades, mesura que s'explica per la consideració que els dirigents nacionals tenen del llibre com a vehicle transmissor de la ideologia, els valors i les actituds contraris als inspiradors del nou ordre i element portador de la literatura dissolvent. La depuració fou especialment rigorosa amb les biblioteques escolars i ambulants, tant pel públic al que atenen com per la seua influència institucionista, i en alguns casos s'arribà a retirar «quasi el 60 % dels llibres» de les biblioteques escolars expurgades.[11] Un cas paradigmàtic és la bibliografia de la biblioteca popular d'Olot, el personal de la qual i els seus fons hagueren de passar per successius filtres: el primer de la directora, persona addicta al *Movimiento* segons el dictamen seguit del seu procés de depuració, el segon de l'eclesiàstic i el tercer dels serveis de cultura de la Diputació.[12]

10. Per a més informació sobre els continguts i fonts utilitzats respecte a aquest tema, vegeu Juan Manuel Fernández Soria, «Incautación y rectificación de la memoria escolar...», p. 84-100.

11. A Navarra, conta Berruezo Albéniz, la Comissió de censura de llibres i biblioteques inicià els seus treballs amb les biblioteques escolars, i es traçà com a objectiu prioritari la desaparició de les col·leccions de llibres enviades a setanta-set localitats pel Patronato de Misiones Pedagógicas. Dels doscents vuitanta-tres títols, en foren rebutjats cent seixanta-sis (Reyes Berruezo Albéniz, *Política educativa en Navarra: 1931-1939*, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 1991, p. 157-158).

12. Jordi Canal i Morell, «Llibres i lectors a la biblioteca d'Olot», *Revista de Girona*, 130 (1988), p. 49-54, i del mateix autor, «Franquisme i repressió cultural. Les depuracions a la biblioteca popular d'Olot (1939-1940)», a Joan Domènech *et al.*, *L'època franquista: Estudis sobre les comarques gironines*, Girona, Quadern del Cercle, 1989, p. 109-124.

Totes les biblioteques públiques, en especial les situades en regions «separatistes», foren sotmeses a una rigorosa depuració i els llibres escrits en llengua distinta al castellà, com el català, cremats o transformats en pasta de paper, segons testimoni de Josep Benet.[13]

Les biblioteques privades corregueren sovint pitjor sort, ja que afectaren, a banda de propietaris més anònims, fons de personalitats destacades en l'àmbit de la ciència i de la cultura, assenyalades per la seua disconformitat o oposició amb els valors del nou Estat, les biblioteques i arxius dels quals foren destruïts. Hi haurà prou amb assenyalar que foren destruïts les biblioteques i els arxius de nombrosos intel·lectuals opositors al nou règim polític (Pompeu Fabra, Rovira i Virgili...).

Les fogueres públiques amb material de biblioteca i arxiu es convertiren en una al·legoria del que havia de destruir-se.

El nou règim, des de ben prompte, prohibeix aquelles obres que tant des del pensament pedagògic com des de la teoria educativa havien sustentat la política educativa republicana. L'Escola Nova no sols és eradicada de les biblioteques escolars, sinó que la seua doctrina pedagògica és considerada com un sistema immoral equiparat a la resta de sistemes immorals contra els quals el catolicisme llança les seves invectives, com el socialisme o el liberalisme polític. Els pedagogs que s'havien constituït en fars pedagògics foren colgats en els soterranis de les biblioteques públiques quan no purificats pel foc de la foguera: el Dewey de la democràcia a l'escola, el Ferrière de l'autonomia dels escolars, el Wyneken de l'educació de la joventut per les mateixes comunitats juvenils, el Kerschensteiner de la República de Weimar que va inspirar l'escola única republicana foren silenciats i sostrets a la memòria de les noves generacions. Els polítics que havien inspirat una educació diferent i necessària per a la construcció republicana foren així mateix condemnats. Entre aquests destaquen el Ferry de l'escola laica francesa i el Buisson de la neutralitat escolar. Naturalment varen patir el mateix destí els pedagogs i polítics de l'edat de plata de l'educació espanyola: Giner, Cossío, Azaña, Marcel·lí Domingo, Fernando de los Ríos, i un llanguíssim etcètera.

La memòria escolar heretada pateix així un seriós advertiment alhora que es va confeccionant una altra nova memòria a través de lliçons pedagògiques que ja no disposen de l'ajut de llibres i autors que contribuïren a la conformació d'aquella altra memòria a la qual es vol suplantar. La Comissió dictaminadora encarregada de depurar els llibres escolars prohibeix ara llibres d'ús escolar escrits per autors com Lorenzo Luzuriaga, Ángel Llorca, Margarida Comas, Fernando Sáinz, Rodolfo Llopis, etc., llibres condemnats al silenci bé per ser considerats «d'escàs va-

13. Josep Benet, *Cataluña bajo el régimen franquista: Informe sobre la persecución de la lengua y la cultura catalanas por el régimen del general Franco (1ª parte)*, Barcelona, Blume, 1979, p. 248 i 250.

lor pedagògic», bé per creure's que en «molts casos» havien arribat «intencionadament a sedimentar en la consciència del xiquet la indiferència, l'odi» i la negació de la pàtria i la fe en Déu.

És sabut que la història de la literatura nacional és també un lloc de la memòria, en el mateix sentit que pot ser-ho un monument,[14] el que explica la desconsideració de la literatura estrangera, excepte la classicitat grega i llatina, i de l'espanyola que qüestione els valors i idees del nou règim. Així, en els qüestionaris per a l'ensenyament de la literatura es troba a faltar Clarín, Unamuno, Baroja, Antonio Machado, J. R. Jiménez, Azorín, Ortega, els poetes del 27, Pérez de Ayala, per citar-ne solament els més coneguts.[15]

Efectivament, en els qüestionaris, allò constatable és, precisament, l'absència d'autors conflictius per al règim. La generació del 98 és considerada pessimista, inútil i hostil, i la del 27 fou quasi sistemàticament vetada. Quan apareixen escriptors de l'una o l'altra, els judicis que s'aboquen sobre ells no són elogiosos —menys encara si formen part de la categoria «d'Homeros rojos»—, com succeeix amb Alberti, Jorge Guillén o García Lorca. Com és lògic, la literatura falangista (Santa Marina, Eugenio Montes, Sánchez Mazas, Víctor de la Serna, etc.) pobla els textos escolars.

L'ensenyament de la història, atès que comparteix la funció de la historiografia de contribuir a la formació del record social, patirà un procés similar de manipulació al sofert per l'ensenyament de la literatura. La urgència d'aquest procés era donada tant pel discurs deslegitimador de la República que es duu a terme com per la necessitat d'erigir i sostenir la legitimació del nou règim. Per això l'opció per determinades lectures i aprenentatges que reforcen la posició històrica amb la qual pretén enllaçar el nou règim; així veiem entre els llibres de lectura recomanats els que parlen d'una història d'Espanya imperial, cesària, conqueridora i evangelitzadora. Per això també en les lliçons d'història els escolars espanyols aprenen gran quantitat de noms d'herois i màrtirs de la guerra, dates, fets heroics de la contesa i lemes («¡Arriba España!», «¡España Una, Grande y Libre!», «¡Patria, Pan, Justicia!»), amb els quals el *Movimiento* penetrava hàbilment en l'àmbit escolar en moments i amb formes que calaven en la impressionabilitat del xiquet (formacions, actes d'hissar i arriar bandera). Importava més l'emoció i el sentiment que la veritat històrica. Per això el silenciament d'esdeveniments imprescindibles per a la comprensió de la història espanyola, com la Segona República. Inclòs en la seua edició de 1970 el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* defineix la veu *república* com a «lloc on regna el desordre per excés de llibertats». O l'absència en la iconografia es-

14. José-Carlos Mainer, «Un lugar de la memoria», *El País. Babelia* (11 desembre 1999), p. 12.

15. Fernando Valls, *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, Barcelona, Antoni Bosch, editor, 1983, p. 97.

colar de pintures que mostren un to crític amb els valors que el nou règim defensa: així, no figuren fins molt tard en els llibres escolars pintures tan famoses com els «gravats» de Goya sobre la Inquisició, el quadre complet dels *Fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío*, o *Barcelona: 1902: La carga*, de Ramon Casas, etc.[16]

I, com hem vist en la depuració que afecta els llibres, la llengua, vehicle en el qual viatja la memòria, si és portadora d'un passat diferent a l'«espanyol» serà prohibida i empaitada, com reflecteixen aquestes paraules amenaçadores i grotesques de Giménez Caballero dirigides als xiquets: «¡Escuchad bien esto y para siempre, niños españoles! ¡El que de vosotros olvide su lengua española o la cambie por otra, dejará de ser español y cristiano! ¡Por traición contra España y pecado contra Dios! ¡Y tendrá que escapar de España! Y cuando muera, su alma traidora ¡irá al infierno!»[17] Moltes memòries espanyoles fetes i sustentades amb llengües diferents al castellà, unes vegades es varen recloure com a memòries diferents en l'àmbit privat i altres varen optar per autocensurar-se negant als seus fills l'aprenentatge del que fou vehicle de la seua memòria.

Aquest afany d'esborrar la memòria contrària es manifesta fins en l'exigència de modificar els noms de pila de les persones que per la seua fonètica nacionalista, pel seu «exotisme» o «extravagància» recordaven aquest passat que es vol suprimir del record. Així succeeix amb noms considerats «poc patriòtics» i qualificats d'«anomalies registrals» en els quals es veu un «indiscutible significat separatista» i una «agressió contra la unitat de l'idioma»; raó per la qual es proscriuen els noms d'Iñaki, Kepa, Koldobika i altres, els quals són substituïts per noms més d'acord amb la nova memòria que es vol instal·lar. Hem trobat rectificacions de noms de pila «exòtics» o «extravagants» com Progreso, Aída, Libertario, Floreal, Armonía, corresponents a nascuts entre 1935 i 1939, que foren reemplaçats respectivament per Bautista, Adelaida, Casimiro, Vicente i Concepción.[18]

A la mateixa finalitat responia l'aplicació de la Llei de 4 de desembre de 1941[19] sobre canvis de noms en aquells xiquets «que els rojos obligaren a eixir d'Espanya i que han estat o estiguin repatriats» i els pares dels quals no pogueren ser localitzats. Serà suficient amb reproduir un testimoni, el de Vicenta Álvarez Garrido, filla d'un capità de l'Exèrcit republicà, emès en l'impactant documental *Els*

16. Cf. Ángel Luis Abós Santabárbara, *La historia que nos enseñaron: 1937-1975*, Barcelona, Foca Ediciones y Distribuciones Generales, 2003.

17. Citat a Daniel Sueiro i Bernardo Díaz Nosty, *Historia del franquismo*, tom I, Madrid, Sarpe, 1986, p. 308.

18. És a dir, l'Ordre ministerial de 9 de febrer de 1939. Aquesta dada apareix al Registre Civil de l'Ajuntament de Montaverner, a València (*apud* Juan Manuel Fernández Soria i M. del Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el franquismo: La depuración del Magisterio primario (1939-1944)*, València, Institució Alfons El Magnànim, 1999, p. 100).

19. *Boletín Oficial del Estado*, de 16 de desembre de 1941.

nens perduts del franquisme, del programa *Trenta minuts* de Televisió de Catalunya, recopilat després en el llibre amb el mateix títol:

> No sé dónde estuve, eran hombres que me cogieron. He sabido después que era la diputación de Madrid. Me llevaban a un sitio, me llevaban a otro [...] y entonces yo dije que me llamaba Vicenta Álvarez Garrido, que mi padre era capitán y que vivíamos en la calle Ramón y Cajal nº 13, pero me ponen el nombre de Flores Ruiz. No he comprendido, ¿por qué me cambian el nombre? ¿Por qué me han quitado mi nombre? También me dieron la edad que me han puesto [...].[20]

Se'ls canvia de nom, se'ls proporciona una edat, i fins i tot s'altera la documentació del seu naixement «per a impedir que els pares seguiren les petges dels fills i facilitar les adopcions, en ocasions amb la connivència de religiosos» que regentaven els hospicis i cases bressol.[21]

Era aquesta una forma de «desnaturalitzar els vençuts, separant-los fins i tot de la primera decisió sobre el seu naixement»[22] i de crear també així una nova memòria col·lectiva.

La depuració seguida contra el personal docent, de la qual ja tenim una abundant bibliografia, ens ha ofert sobrades mostres d'una intervenció contra la memòria dissident establerta amb la finalitat exclusiva d'arrabassar al vençut la seua ànima —la seua voluntat, la seua essència—, d'obligar-lo a l'oblit d'un passat discrepant o d'aconseguir el seu rebuig conscient.

Allò més amarg i sinistre d'aquesta política és la por en què es fonamenta, l'arbitrarietat i indefensió en què se sustenta i les conseqüències que provoca: pèrdua de memòria, oblit terapèutic, oblit voluntari, records silenciats, «silencis memoriosos», processos de desmemòria, etc.

Durant el franquisme, moltes famílies i mestres afectats per la repressió «simularen una pèrdua de memòria», en alguns casos per protegir-se del record traumàtic i en altres per sobreviure a la por i als efectes de la depuració.

Esta simulació, que no és amnèsia fisiològica sinó encobriment de la memòria i record silenciat, és en aquestes famílies i en aquestos mestres l'efecte d'un esforç per no ser partícips d'una memòria ara perseguida; és el resultat d'un desig de desvincular-se d'una memòria col·lectiva, la republicana, tinguda per dissident i, com a tal, assetjada i perseguida.

20. Ricard Vinyes, Montse Armengou i Ricard Belis, *Los niños perdidos del franquismo*, Barcelona, Mondadori, 2003, p. 64.

21. Ricard Vinyes, Montse Armengou i Ricard Belis, *Los niños perdidos del franquismo*, p. 64.

22. R. C. Torres Fabra, «La imposición de las formas franquistas en el imaginario colectivo. Una reflexión desde la Ribera Baixa», comunicacions presentades a la II Trobada d'Investigadors del Franquisme, Alacant, Institut de Cultura Juan Gil-Albert, 1995, p. 127.

Per això no parlem de desmemòria entesa com a oblit, sinó com l'intent de desprendre's d'eixa memòria, de desfer, si fos possible, el teixit del record, de rectificar-lo i, amb això, modificar el passat per adequar-se al temps nou i presentar-se com a subjectes idonis per a les noves exigències.

3. La conseqüència buscada i aconseguida amb la manipulació de la memòria dissident fou la rectificació de la memòria i la invenció d'una altra de nova

Eixa manipulació i apropiació de la memòria va ser unes vegades —les menys— tasca difícil per a l'opressor a causa de la resistència trobada, altres va resultar una empresa més fàcil per l'escàs arrelament en bona part del magisteri de la memòria a eradicar. En aquest cas el nou aprenentatge va resultar també més fàcil de fer.

Però en un cas i en l'altre es va produir un procés de desmemorització, visible almenys en les manifestacions del magisteri en l'espai públic, lloc del compromís i per això de denúncia. L'escola com un d'aquestos espais es va cobrir d'oblit, millor, de memòries silenciades. El retir forçós a l'àmbit privat, el de la pròpia consciència individual o el de la vida domèstica, «va fer que la resistència fóra pràcticament impossible» alhora que va contribuir a la supressió de la consciència social.[23] I de tot progrés espiritual i pedagògic. I també d'un futur millor i desitjable.

Sobre açò volem dir alguna cosa perquè afecta la dimensió moral de l'oblit.

La rectificació de la memòria escolar apareix estretament lligada a l'aprenentatge d'una experiència dolorosa que va forçar els mestres a replantejar-se les idees pedagògiques que en el passat havien acceptat com a pauta d'acció i signe de progrés. És el moment d'un nou «aprenentatge polític». Aquest nou aprenentatge va exigir amb freqüència l'aïllament interior. Molts mestres, com la majoria dels vençuts, visqueren el «suïcidi diari de suportar la seua angoixa sense poder realitzar l'únic que permet superar la situació; reconèixer-la, compartir-la amb altres, parlar, recuperar la memòria».

Altres presentaren els «símptomes d'evitació» dels quals parla la medicina en casos similars; és a dir, adoptaren posicions distants, abstretes, de retraïment, de vegades esquerpes.[24] Sabem de mestres la tasca professional dels quals abans i després del procés depurador va ser irrecognoscible per als mateixos alumnes, mestres que reconeguts per la seua competència professional i tracte afable amb els alumnes i per

23. Michael Richards, *Un tiempo de silencio: La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco, 1936-1945*, Barcelona, Crítica, 1999, p. 27.

24. Ambdós entre cometes a José Carlos Mínguez Villar, «El miedo del recuerdo», a Emilio Silva *et al.*, *La memoria de los olvidados: Un debate sobre el silencio de la represión franquista*, Valladolid, Ámbito, 2004, p. 99-100.

la seua preocupació per la renovació pedagògica es convertiren en poc temps en vells en el ple i més ampli sentit de la paraula: vells com a persones i com a docents.[25]

En el cas dels mestres depurats —especialment subjectes de depuració pel seu paper socialitzador en la tasca de legitimació i dominació política—, és clarament visible un aprenentatge que arriba a l'extrem de rebutjar la memòria precedent més immediata, altra manera, si pot ser, encara més decisiva que les anteriors, de modificar la memòria escolar creant-ne una altra de nova.

És fàcilment explicable que la por a les conseqüències d'una depuració negativa produís en els mestres un nou i visible aprenentatge que exigeix d'entrada la denúncia i negació del passat viscut encara que prèviament hagués concitat adhesions i simpaties. Exhibint amb dits i fets la seua repulsa envers el passat republicà, el magisteri es posa en situació de reciclabilitat i receptivitat als nous principis polítics i, per tant, educatius.

Ens importa destacar com apareix la figura del mestre que assegura haver ofert resistència a la política republicana bé mitjançant una actitud passiva, bé boicotejant amb el seu procedir mandats que no compartia, com el laïcisme i la coeducació; bona part del magisteri es descriu emboscat en aquella situació amb la qual no s'identificava, considerant el seu camuflatge com un acte de servei al nou règim. Aquesta actitud, que es manifesta en molts expedients, no amaga ser efecte d'una necessitat, la de presentar-se com a reciclables i predisposats a un nou aprenentatge.

No és aquesta l'ocasió de reproduir detalls de la nova percepció que se'ns mostra de la política educativa republicana, sinó de deixar constància de la seua existència com a factor importantíssim de rectificació de la memòria escolar. Perquè, en efecte, tant si eixa resistència i negació foren reals com si foren fictícies el cert és que entre els mestres s'anava configurant una nova mentalitat, com ens ho confirma aquest nou aprenentatge polític i pedagògic de què parlem.

No és possible afirmar que el magisteri espanyol acatés de bon grat els dictats del nou règim; que hi va haver acatament sembla fora de dubtes, encara que fes pressió sobre ells la coacció, el pes de les penalitats o les simples ganes de seguir vivint sense ensurts, i açò, alhora, incideix en el nou aprenentatge pedagògic. Per això mateix no es pot especular sobre el grau de convenciment amb què dugueren a les seves escoles aquest aprenentatge. Açò haurà de ser obra d'un estudi sobre les actituds socials i pedagògiques del magisteri espanyol. Però açò no obsta perquè sí que puguem constatar la presència en el magisteri —al nostre cas, valencià— d'un nou aprenentatge social, polític i pedagògic, que s'albira com a factor fonamental de la rectificació de la memòria passada i de la confecció d'una de nova.

25. Sobre el nou aprenentatge al qual es veieren obligats els mestres depurats vegeu Juan Manuel Fernández Soria i M. del Carmen Agulló Díaz, *Maestros valencianos bajo el franquismo...*, p. 303-315.

4. Sobre la dimensió moral de la memòria o sobre el que la memòria oblida

Quan més amunt s'assenyalava la importància de la memòria, d'alguna manera es deixava constància de l'obligació moral que contraiem amb ella. No obstant això, potser no sigui ociós que tornem sobre el tema en aquesta part final de l'exposició, encara que introduint ara altres consideracions.

Hi ha qui parla de «relativitzar el valor de la memòria» tement potser que el recurs obsessiu al passat ens faci pensar que sols el passat existeix, propiciant així l'esvaïment del present i posant en perill la nostra relació amb el futur.[26]

Hem sostingut al llarg d'aquestes pàgines, i ho reiterem ara, que el cultiu de la memòria és una obligació moral. I ho és perquè el que som ho devem en bona mesura al nostre passat; ho és perquè la memòria del que vàrem ser ens vincula a un grup, ens proporciona el sentit de pertinença a una comunitat, ens identifica amb altres junt als quals existim i actuem com a éssers socials; ho és perquè la nostra personalitat té molt a veure amb la nostra memòria.

Però el cultiu de la memòria és també una obligació moral perquè pretén cercar la veritat necessària per a restituir la dignitat d'aquells a qui es va deshonrar i per a poder oblidar permetent-nos, així, prosseguir.

No serveix de res l'ancoratge permanent en el record. La memòria és constructiva si connecta el passat amb el present i el futur. L'obligació ètica amb la memòria —dels vençuts, dels exiliats, dels desheretats, dels perseguits...— no pot consistir sols a reparar una injustícia; això també; però seguiríem condemnant-los a un nou tipus d'oblit —a una nova i pitjor mort— si allò que els va fer excepcionals i únics, allò pel qual els recordem amb mereixement, no tingués cap projecció. Rosa Maria Alberdi escriu bellament sobre la «memòria que construeix»:

> [...] el compromís rau a no deixar que les vivències compartides quedin només en records —sempre fugissers— sinó a convertir-les en present actiu i futur desitjable. Per això tenim la memòria, la capacitat de plantejar-nos l'esdevenidor.[27]

Convertir el record en present i en futur desitjable és el que converteix la memòria en constructora, i amb ella tenim una innegable obligació moral. En tal sentit, l'exigència de responsabilitats pel passat no ha de convertir-se «en la sistemàtica ocasió per al ressentiment paralitzant. Ans al contrari, hauria de servir per a llançar-nos cap a l'acció».[28]

26. Així s'expressa Victòria Camps en els seus comentaris al llibre ja citat de Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado*: «La memoria en su justo término», *El País. Babelia* (11 juliol 2005).

27. Rosa Maria Alberdi, «Homenatge a M. Àngels Custey. La memòria que construeix», a Santi Vila (coord.), *M. Àngels Custey*, Figueres, Ajuntament de Figueres, 2002, cit. a Santi Vila, *Elogi de la memòria*..., p. 141-142.

28. Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado*..., p. 110.

La responsabilitat moral exigeix la convicció que el mal fet en el passat ha de ser compensat, és a dir, que no basta amb recordar, que el record no és substitut de la justícia —encara que recordar el passat puga ajudar-nos a aprendre a combatre-la—, sinó que la memòria hauria de servir per a orientar el futur i fer impossible eixa mateixa injustícia o, com va clamar Adorno, evitar un altre Auschwitz.[29]

No serveix de res quedar-se ancorat en el trauma, si no és per a impedir el progrés cap al futur. Si s'utilitzen els traumes del passat no per a explicar sinó per a donar sentit al present, pot ser que s'estiga privant a la política de la seua funció, ja que la política resideix en el present.[30]

Açò és el que duu Manuel Cruz a reivindicar la necessitat no sols de defensar el passat sinó també de defensar-nos d'ell; d'eixe passat que seleccionen els mitjans de comunicació o les institucions o els mateixos *popes* de sempre, com «l'únic» passat a recordar, com el passat que explica i justifica el present; és a dir, advoca per defensar-nos de la memòria homogènia i recuperar «l'autonomia de la memòria».[31]

Açò remet a l'enorme responsabilitat moral que té l'historiador envers la memòria no convertint-se en consumidor professional d'obligades celebracions institucionals que amb massa freqüència polititzen la memòria i l'oblit per a construir identitats nacionals; ni establir-se en l'estudi d'una memòria que no sigui constructora de present i de futur, és a dir, en un passat traumàtic i calamitós que el pot dur a desentendre's del present i impedir-li pensar en el futur; Todorov ha denunciat que mentre ens ocupem de la memòria dels nostres dols, oblidem els dols dels altres en el present.[32]

5. Sobre la dimensió moral de l'oblit, o sobre allò que l'oblit recorda

Sens dubte va ser el dolor sentit, o la legítima i humana por al sacrifici, al martiri i a la sang massa vegades vista, el que va empènyer tants a la desmemòria, al silenci i a l'oblit. És clar que el silenci i l'oblit, encara que es practique com a reacció protectora enfront de la repressió, i encara que es converteixi en hàbit i necessitat, inhibeix el record individual convertint-se al final en un mecanisme eficaç de socialització de la memòria oficial.

La desmemòria de l'escola i del magisteri, fruit de la coacció, de la por i, en alguns casos, de la conformitat i acceptació submisa del nou règim no pot ser re-

29. Victòria Camps, «La memoria en su justo término», *El País. Babelia* (11 juliol 2005).
30. Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado*..., p. 125.
31. Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado*..., p. 170.
32. Tvetan Todorov, *Los abusos de la memoria*..., p. 51-52.

coneguda sense plantejar-nos qüestions tan difícils, delicades i espinoses com la dimensió moral de l'oblit.

Hi ha qui sosté que «els nostres actes del present, entre els quals estan el que decidim recordar, tenen una inevitable dimensió moral», perquè «no sols descriuen el que es va fer, el que vàrem ser, el que som i com ho som, sinó que també obren algunes perspectives sobre el nostre futur, alhora que restringeixen possibilitats del que podem arribar a ser».[33]

La responsabilitat moral de la memòria —de la individual però sobretot de la col·lectiva— afecta, per una banda, els que pretenen silenciar les memòries incòmodes, sent en aquest cas responsabilitat de l'historiador no acceptar la reescriptura manipulada de la història; la dimensió moral ateny també els dipositaris de la memòria, que estan cridats a no inventar ni a cultivar mites; per acabar, afecta també els qui amb la seua memòria o desmemòria —aleshores acció del seu present— han preparat o condicionat el futur.

En el cas que ens ocupa, la desmemòria, la memòria manipulada i confiscada —insisteixo en aquests adjectius pel que tenen de coacció i, per tant, d'invitació a la comprensió—, del magisteri en particular i de la societat espanyola en general, es va associar (insisteixo que a la força de vegades, sense mitjançar aquesta, d'altres) amb el franquisme, a la vegada que aquest «es va aliar amb el desig d'oblidar imposant als espanyols una visió estàtica, tancada, fossilitzada i triomfant del passat»,[34] és a dir, impossibilitant el futur, almenys eixe futur de progrés espiritual, cultural i pedagògic que havia començat a transitar la societat republicana.

Com va succeir al conjunt de la societat espanyola, el magisteri espanyol, davant la nova situació política i pedagògica, va mantenir posicions que anaven des de l'acceptació resignada o activa fins a la dissidència i l'oposició, encara que aquesta última posició no es va mantenir obertament, llevat d'alguns casos aïllats, el que tal vegada pugui induir-nos a atribuir als mestres seguidors d'aquesta darrera posició una actitud de mutisme i d'aïllament interior que afavoriria la penetració en els seus alumnes del «sentiment d'identificació amb el règim» donant lloc a «una espècie d'ampliació per via generacional del consentiment».[35]

L'acceptació de la nova situació, encara que fos mitjançant la coacció i com a recurs de supervivència, conduïa a l'oblit i a la reclusió interior, propiciant una ac-

33. Alberto Rosa Rivero, Guglielmo Belleli i David Bakhurst (ed.), «Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional», a *Memoria colectiva e identidad nacional*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 82.

34. Michael Richards, *Un tiempo de silencio...*, p. 28.

35. Ismael Saz, «Entre la hostilidad y el consentimiento. Valencia en la postguerra», a Ismael Saz i J. Alberto Gómez Roda (ed.), *El franquismo en Valencia: Formas de vida y actitudes sociales en la postguerra*, València, Episteme, 1999, p. 28.

titud d'ambigüitat enfront del règim que, encara que no suposarà necessàriament la seua acceptació i encara que part del magisteri mantingués una voluntat d'aïllament i de no-col·laboració amb la nova situació política i pedagògica, tanmateix «excloïa també la idea de l'oposició o resistència activa. Era una ambigüitat que, a més, es projectaria sobre el futur».[36] Indubtablement, aquesta actitud del magisteri va afavorir el procés de rectificació de la memòria escolar i social.

Recordaré la recomanació de Marc Bloch animant els historiadors a la comprensió... Perquè, com jutjar els qui no oferiren resistència suficient, per altra banda quasi impossible, a l'abús i triaren el camí de l'acceptació més o menys submisa? Com reputar els qui posaren de manifest en les seves decisions la fragilitat de la condició humana?

Però també com no reconèixer els qui oferiren pública o callada resistència? Com no identificar —nomenar— els qui, potser amb el mateix o major temor i pèrdues a les quals fer front, decidiren seguir fidels als seus principis? Confessa Jordi Gràcia, en el llibre que li va suposar el premi Anagrama d'assaig, que no sap bé «si en algun lloc existeixen els herois», però que li sembla «que broten sols en la llum artificial, en els papers, les teles i les partitures dels artistes, o tal vegada en la memòria». «Herois sota el sol», li sembla «que no n'hi ha»; però el que sí sap bé «és que hi ha homes més íntegres que altres, i uns més honrats que altres».[37]

Com no comprendre que en la postguerra —quin terrible eufemisme!— tot espanyol va haver d'aprendre a salvar-se, a exercitar-se en l'art de sobreviure? Com ser insensible al dolor, com no descobrir la por que quasi es pot veure i palpar? Com no advertir davant d'açò el valor terapèutic de l'oblit? Però també com no restaurar l'ànima, allò més sagrat —recordem: donar nom— d'altres que, com va escriure Javier Marías en un article valent, no volgueren trair les seves idees, ni plegar-se a certes condicions o a persones, i que quedaren en l'exili, exterior o interior o, el que és pitjor, d'aquells als quals la violència física els va impedir seguir endavant ni fer res per poder sobreviure? Perquè

> [...] eso es lo malo. Que no sólo los hay peores con los que compararse [...] también los hubo mejores. O simplemente [...] más rectos, o más dignos, o más resistentes, o más orgullosos, o más escépticos, o más asqueados, o más derrotados, no sé: aquellos a los que no quedaron fuerzas ni ánimo para desear nada, ni sobrevivir. Que sobreviva su memoria al menos, que no se borre su triste y languideciente o pasada existencia.[38]

36. Ismael Saz, «Entre la hostilidad y el consentimiento...», p. 29.
37. Jordi Gràcia, *La resistencia silenciosa: Fascismo y cultura en España*, Barcelona, Anagrama, 2004, p. 19.
38. Javier Marías, «El artículo más iluso», *El País* (26 juny 1996).

DOI: 10.2436/20.3009.01.3

Possibilitats i riscs de les fonts orals en la investigació historicoeducativa

Possibilities and risks of oral sources in historic and educational research

María del Carmen Agulló Díaz
Universitat de València

RESUM

Les fonts orals se'ns presenten com una metodologia particularment adequada per donar la paraula a grups socials tradicionalment exclosos de la història oficial. Les seues tècniques, entre les quals destacaríem el mètode biogràfic, les històries de vida i els relats de la vida escolar, es poden utilitzar en el doble vessant de la investigació historicoeducativa i com a instrument de treball dins de l'aula. La seua principal aportació, la possibilitat de reconstruir la memòria escolar recuperant els fets amb el valor afegit de la subjectivitat de les persones que els relaten, és el seu risc més important, que es pot contrarestar mitjançant la rigorosa aplicació dels criteris de verificació que la metodologia científica exigeix a totes les fonts.

PARAULES CLAU: fonts orals, mètode biogràfic, històries de vida, metodologia, memòria escolar.

ABSTRACT

Oral sources are a particularly suitable methodology for allowing social groups traditionally excluded from official history to voice their concerns. Their techniques, which particularly include the biographical method, stories about life and the accounts of school life, may be used in the twofold sense of historical and educational research and as an in-class tool. Their main contribution, the possibility of reconstructing school memory by recovering facts with the added value of the subjectivity of the people involved, is also their main risk, which may be offset by means of the rigorous application of the verification criteria that scientific methodology demands of all sources.

KEY WORDS: oral sources, biographic method, stories of life, methodology, school memory.

La visió androcèntrica de la història,[1] la qual converteix en protagonista l'arquetipus viril i, en conseqüència, privilegia la narració dels fets passats realitzats per personalitats individuals, masculines, amb poder i ànsies de domini, que es mouen en l'espai públic, ha menyspreat, de manera sistemàtica, les col·lectivitats, les dones i totes aquelles minories sense poder econòmic, polític o cultural, així com els fets ocorreguts en l'àmbit d'allò privat.

Per a la seua investigació i posterior narració, aquesta història tradicional ha utilitzat de manera preferent i gairebé exclusiva, unes fonts, les escrites, la qual cosa ha provocat que, després de segles i segles, s'haja establert una jerarquització que implica que totes les fonts no gaudeixen d'idèntic prestigi a l'hora de ser utilitzades per l'investigador i, molt menys, de ser valorades per l'acadèmia. Les persones que les produeixen, aquelles a les quals fan referència, la seua proximitat o no a les instàncies oficials, la pertinença a l'àmbit públic o privat, i a allò qualificat com a intel·lectual o com a sentimental, privilegien unes fonts sobre d'altres, independentment de la capacitat d'informació que proporcionen.

Les fonts es dividiran en categories igual que la societat en què es produeixen, i, per això, igual que els subjectes que les han produït, també són més prestigiades com més a prop estiguen del poder, dels àmbits oficials; siguen produïdes per persones poderoses i facen referència a l'àmbit intel·lectual, i menys prestigiades com més s'allunyen del poder i s'apropen als àmbits privats, als subjectes desposseïts i al camp dels sentiments.

És en aquest sentit que Marc Ferro afirma que «las fuentes utilizadas por el historiador ya consagrado forman un bloque jerarquizado con tanto esmero como la sociedad a la que destina su obra», per la qual cosa es podria establir una jerarquia de fonts que evidencia les relacions de poder:

> [...] encabezan el cortejo, cargados de prestigio, los Archivos del Estado, manuscritos o impresos, documentos únicos, expresión de Su poderío, del de las Casas, Parlamento, Cámaras de Cuentas. Sigue la cohorte de aquellos impresos que han dejado de ser secretos: textos jurídicos y legislativos, ante todo expresión del Poder, y luego periódicos y publicaciones que no sólo emanan de él sino de toda una sociedad cultivada. Las biografías, las fuentes de historia local y los relatos de viajes forman la cola del cortejo; aunque tales testimonios merezcan un crédito, la posición que ocupan es más modesta en la elaboración de la tesis. De este modo la Historia recibe una comprensión que obedece a las perspecti-

1. Amparo Moreno, *El arquetipo viril, protagonista de la historia: Ejercicios de lectura no androcéntrica*, Barcelona, La Sal, 1987, col·l. «Cuadernos Inacabados», núm. 6. De la mateixa autora cal consultar també *Pensar la historia a ras de piel*, Barcelona i València, Ediciones de la Tempestad, 1991.

vas de quienes se han responsabilizado de la sociedad: estadistas, diplomáticos, magistrados, empresarios y administradores.[2]

Molts historiadors, encara entre els considerats innovadors, continuen, en aquesta qüestió, basant-se en el criteri decimonònic de Ranke, en la jerarquia establerta per ell, per la qual, quan es troben disponibles, les fonts preferibles han de ser *les fonts oficials escrites*, i, en el cas que no ho estiguen, ens haurem de conformar amb el que trobem, i «anar omplint la nostra galleda amb aigua procedent de llocs més allunyats de la font cristal·lina que és el text oficial».[3] No pot obviar-se el fet que la base de la jerarquització i diferenciació entre les possibles fonts històriques es troba en els orígens dels nostres arxius moderns, on trobem la combinació d'un *grup* (els «erudits»), d'unes *esferes* (les «biblioteques») i d'unes *pràctiques* (de còpia, impressió, comunicació, classificació, etc.),[4] que confereixen, als que les utilitzen, un halo d'elitisme, a més de professionalitat.[5]

Si desitgem fer una altra història, allò que denominem la nova història, caldrà també trencar amb aquesta jerarquització de les fonts, sense menysprear-ne cap. Michel Certeau afirma que, per una banda, cal utilitzar de forma diferent les fonts documentals conegudes; i, per altra, en raó de pertinències noves, constituir en documents utensilis, testimonis orals, composicions culinàries, cants, imagineria popular, la disposició dels territoris... No es tracta, però, a soles de fer que parlen aquests «immensos sectors dorments de la documentació» i donar la veu a un silenci, sinó de canviar alguna cosa, que posseïa el seu estatut i la seva funció, en una altra cosa que funciona d'una manera diferent.[6] Per tant, coneixement dels textos, però també de la mentalitat i dels contextos socials, polítics

2. M. Ferro, *Cine e historia*, Barcelona, Gustavo Gili, 1980, p. 22-23.

3. Gwyn Prins, «Historia oral», a Peter Burke, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993, p. 145.

4. Michel Certeau, «La operación histórica», a J. Le Goff i P. Nora, *Hacer la historia: Nuevos problemas*, vol. I, Barcelona, Laia, 1985, p. 38-39.

5. És la indicació d'un complex tècnic, inaugurat a Occident amb les col·leccions reunides a Itàlia i després a França a partir del segle XV, i finançades pels grans mecenes per tal d'apropiar-se de la història (els Mèdici, els ducs de Milà, Carles d'Orleáns, Lluís XII; al País Valencià, els Borja, els ducs de Gandia). En aquestes col·leccions es conjuguen la creació d'un treball nou («col·leccionar»), la satisfacció de noves necessitats (la justificació de grups familiars i polítics recents gràcies a la instauració de tradicions, de cartes i «drets de propietat» propis) i la producció de nous objectes (els documents que s'aïllen, la seva conservació i nova còpia). Una ciència que neix, l'«erudició» del segle XVII, accepta aquests «establiments de fonts» —institucions tècniques— la seva base i les seues regles. La col·lecció es torna biblioteca. I amb els productes que multiplica, el col·leccionista es converteix en un actor en la cadena d'una història per fer (o per refer) segons noves pertinences intel·lectuals i socials. Es constitueix una màquina gegantesca que possibilitarà una determinada història.

6. Michel Certeau, «La operación histórica», a J. Le Goff i P. Nora, *Hacer la historia...*, p. 38-39.

i materials que els generaren, perquè contribuïen a entendre'ls en el missatge original que amb ells es va voler transmetre; perquè permeten descobrir-los en la seva intencionalitat de convertir-se en instruments bé de canvi, bé de permanència social; i perquè, amb una anàlisi més detinguda, «poden ajudar-nos a preveure el públic al qual arribaren i fins i tot en quina mesura es donaven les condicions d'existència».[7]

Cal, així mateix, recordar la importància dels que puguem nomenar «silencis de la història», és a dir, l'absència de documents de determinades èpoques, espais o col·lectius, sobre els quals també hem d'exercir la reflexió històrica. Hem d'analitzar de manera subtil els «descarts» de l'historiador vers les «zones silencioses» com ara la bruixeria, la follia, la festa, la literatura popular, el món oblidat de pagès, les dones...

Per la seua part, Jacques Le Goff considera que a aquests silencis de la historiografia tradicional, caldria afegir-hi els existents en la documentació històrica i interrogar-la sobre les seues llacunes, els seus oblits, els seus buits, els espais blancs de la història. En resum també és tasca de l'historiador «fer l'inventari dels arxius del silenci, i fer la història a partir dels documents i les absències de documents».[8]

Possibilitats de les fonts orals en la investigació historicoeducativa

Les fonts orals permeten avançar en el coneixement de la realitat passada, perquè allò que no es diu, mai no s'escriu; en canvi, pot aflorar i fer-se explícit en una enquesta oral ben dirigida. També poden fer aparèixer l'altra cara de la història: el punt de vista no oficial, la memòria no institucional; així mateix, permeten distingir sensibilitats diferents respecte a un mateix esdeveniment, segons els individus i els grups. Ens descobreixen, en fi, la importància d'allò quotidià.[9]

Les fonts orals poden utilitzar-se com a font única o complementària.[10] En el primer cas, la font oral reemplaça el document escrit perquè aquest no existeix,

7. Consuelo Flecha García, *Cuadernos de historia de la educación: Textos y documentos sobre educación de las mujeres*, Sevilla, Kronos, 1998, p. 9.

8. Jacques Le Goff, *Pensar la historia: Modernidad, presente, progreso*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 107.

9. Philippe Joutard, *Esas voces que nos llegan del pasado*, Mèxic, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 272.

10. La pràctica de la investigació amb fonts orals s'ha dividit entre els que s'han centrat a crear arxius documentals per a la seva utilització futura, els que s'han dedicat a construir mitjançant testimonis orals la història dels marginats per la història ortodoxa, i els que parlen de fonts orals defensant la idea d'una renovació conceptual respecte a les fonts i les compaginen amb d'altres.

a penes existeix, dóna un testimoni massa unilateral o es considera més ric el propi testimoni oral; en el segon, seria un complement de les fonts escrites, en contrastar o refutar les hipòtesis enunciades a partir de les fonts escrites o iconogràfiques. Els documents orals, per tant, es caracteritzen per estar elaborats deliberadament amb finalitats de tipus històric, bé siga per a preservar històries de vida o autobiografies que d'una altra manera podrien haver desaparegut, o per tal d'omplir buits en un o diversos camps d'estudi, per exemple en llocs on es destruïren els arxius documentals escrits.

Altrament, les fonts orals permeten ser un historiador més complet des de la perspectiva de ser capaç d'utilitzar les fonts adequades per a estudiar les diverses problemàtiques de la història contemporània, que requereix no a soles saber valdre's de documentació oficial, sinó també utilitzar fonts orals, fotogràfiques, cinematogràfiques, etc. Ara bé, per damunt de tot, les fonts orals possibiliten altres mirades sobre la història, tema que resulta particularment atractiu, per exemple, per a la història del moviment obrer, de les minories ètniques o de les dones, tal com ha posat de relleu Cristina Borderías, que destaca que, en la història de les dones, les fonts orals han obert noves possibilitats d'accedir a espais i experiències de dones amb una escassa presència en les seues respectives disciplines, i la metodologia oral, en col·locar en el centre de la reflexió les vides i les pràctiques concretes de les dones, ha permès confrontar les categories clàssiques existents en cada disciplina amb l'experiència real, i elaborar d'altres més capaces de donar-hi compte.[11]

11. Cristina Borderías, «Subjetividad y cambio social en las historias de vida de mujeres: notas sobre el método biográfico», *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres*, vol. 4, núm. 2 (juliol-desembre 1997): *Historia y fuentes orales*, p. 177-195. La iniciativa internacional amb major continuïtat és la promoguda por l'Asociación Internacional de Historia Oral, que va celebrar en 1976 el I Coloquio Internacional de Historia Oral, a Bolonya. En 1988 va tenir lloc el I Encuentro de Historiadores Orales de América Latina y España, mostra de la gran difusió de les fonts orals en el continent americà, tant en els països de parla hispana com al Brasil i als EUA, on l'Asociación de Historia Oral celebra cada any trobades en què es presta una especial atenció a temes ètnics i de les dones, a més d'impartir programes d'història oral en diverses universitats. A Espanya es va crear, a Barcelona (1983), l'Arxiu d'Història Oral de l'Institut Municipal d'Història de la ciutat de Barcelona, a iniciativa de Mercedes Vilanova, directora del Seminari de Fonts Orals de la Universitat de Barcelona. Publica, des de 1989, la revista *Historia y Fuente Oral*. Una altra iniciativa amb tradició és el Seminario de Fuentes Orales que el 1984 va impulsar la professora Carmen García-Nieto des de la Universitat Complutense de Madrid i que celebra a Àvila les jornades bianuals «Historia y fuentes orales». A hores d'ara hi ha nombroses associacions o seminaris que disposen d'arxius propis, entre els quals es troben importants fonts per a la història de l'educació. Pot consultar-se el repertori de fonts orals i la seua localització oferta per Ana Aguado i M. Dolores Ramos, *La modernización de España (1917-1939)*, Madrid, Síntesis, 2002, p. 364-368.

Malgrat la seua, fins ara, escassa utilització en la història de l'educació,[12] les fonts orals, els testimonis personals, poden aportar dades importants per tal de reconstruir el nivell de la pràctica educativa concreta que sol restar desdibuixada en àmbits com la disciplina escolar, les relacions professor-alumne o les que es donen entre els alumnes, per tal d'interpretar o aclarir conceptes, imatges, actituds... mantinguts històricament amb relació als temes educatius, per a reconstruir les pràctiques educatives d'una època, la qual cosa pot permetre interessants estudis comparatius entre la teoria educativa i les pràctiques reals. A l'Estat espanyol s'han utilitzat, en especial, per a investigacions relacionades amb mestres exiliats o per a reconstruir biografies de professionals de l'ensenyament.

Mercedes Suárez Pazos ens proposa una línia d'investigació mitjançant els records escolars dels seus alumnes, al mateix temps que, en una excel·lent aportació al voltant de la utilització de les històries de vida i fonts orals en la història de l'educació, ens resumeix les línies d'investigació predominants avui en dia i les possibilitats de treball:

> [...] vida profesional de los docentes, su trayectoria profesional, el papel que cumplen como agentes en la vida diaria en las aulas y centros en contextos de reforma centro-periferia, y las voces de los profesores con visiones alternativas de la educación. [...] vidas de profesores, incluyendo diferentes temas como carreras profesionales, vida cotidiana, carácter biográfico del conocimiento de los profesores, biografías de profesores noveles y en ejercicio, tipologías profesionales. No sólo profesores, sino también profesionales de otros oficios relacionados con la educación, como investigadores, administradores o directores. [...] la vida de los escolares, tanto los relatos realizados en tiempo presente, como los relatos retrospectivos sobre nuestra ya pasada vida de estudiantes.[13]

12. Una de les propostes pioneres va ser la del professor Salomó Marquès Sureda, «La importancia de la investigación oral para el estudio de la historia de la escuela franquista», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, núm. 12 (1993-1994), p. 435-447. També és força suggeridora la investigació de Mònica Moreno Seco, «Escuela rural, niñas y enseñanza mixta en los años 30 en Alicante a través de las fuentes orales», a J. M. Santacreu Soler, *Historia contemporánea y nuevas fuentes*, Alacant, Universitat d'Alacant, 1995, p. 283-290; i, més recentment, cal remarcar l'aportació de Salomó Marquès Sureda, «Sobre la reconstrucció de la biografia dels mestres. Les aportacions de la història oral», *Temps d'Educació*, núm. 28 (2004), p. 95-110.

13. Mercedes Suárez Pazos, «Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares», a «Pasado, presente y porvenir de los museos de educación», a Agustín Escolano Benito i José María Hernández Díaz, *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*, València, Tirant lo Blanch, 2002, p. 107-133. (La citació correspon a les p. 108-109.)

El professor Molero Pintado[14] suggereix rescatar la memòria educativa mitjançant entrevistes a mestres del Pla professional, als que exerciren en el franquisme..., la reconstrucció de Misiones Pedagógicas evocant les vivències setanta anys després, la realització d'històries o relats de vida de professionals de l'ensenyança, etc.[15]

La nostra pròpia memòria com a docents i investigadors ens permet oferir diversos exemples de projectes realitzats[16] utilitzant, de manera preferent, fonts orals, que passem a descriure:

— **Reconstrucció d'una etapa molt concreta i limitada en el temps de la vida escolar a través dels testimonis orals dels seus protagonistes**.

Exemple: l'escola rural d'Otos durant la Segona República (1934-1936): reconstrucció mitjançant entrevistes guiades a tres alumnes, seixanta anys després. Entrevista amb el mestre amb un guió previ. Recull de testimonis espontanis del retrobament de mestre i alumnes. El mestre havia escrit un relat autobiogràfic novel·lat que ens va apropar a alguns aspectes de la realitat escolar. Amb posterioritat (després de les entrevistes) trobàrem articles seus en premsa diària i un llibre escrit l'any 1936 que completava allò que havíem reconstruït únicament a base de testimonis orals. En aquest cas les fonts pràcticament úniques eren les orals; les escrites confirmaren allò relatat i li donaren una fonamentació teòrica que els alumnes no coneixien i el mestre no ens va poder relatar en morir abans d'una altra entrevista en profunditat.

— **Reconstrucció de la història d'una escola al llarg d'un període dilatat de temps, mitjançant enquestes realitzades a tots els membres de la comunitat educativa (alumnat, professorat, personal d'administració i serveis, pares i mares...)**.

Aquestes entrevistes, prèviament dissenyades, són realitzades per l'alumnat a diferents persones, quantitat que varia segons l'extensió de la mostra i les possibilitats d'accessibilitat. Tot plegat dóna una complexa i completa visió de l'escola des de diferents mirades. En concret, aquesta investigació, l'estem duent a terme al voltant del C. P. Lluís Vives d'Ontinyent, creat el 1934 i que encara està en funcionament. El fet que siga un dels centres públics pioners del País Valencià en la

14. Antonio Molero Pintado, «El archivo de la palabra y la memoria viva de la educación», a Agustín Escolano Benito i José María Hernández Díaz, *La memoria y el deseo...*, p. 177-205.

15. Un interessant exemple de relat de vida (*life story, récit de vie*) és l'experiència docent i vital del mestre Gonzalo Anaya, construïda per Conxa Delgado i Jaume Martínez Bonafé, *Gonzalo Anaya: Converses amb un mestre de mestres*, València, Tàndem i Universitat de València, 2004, col·l. «Tàndem de la Memòria», núm. 9.

16. Els treballs s'han desenvolupat amb la col·laboració de l'alumnat de les assignatures d'història de l'educació de la dona i d'història de l'escola en la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació i l'Escola Universitària de Magisteri Ausiàs March, de València, extensió Ontinyent.

introducció del valencià com a llengua d'ensenyament afegeix un valor de renovació educativa que el fa particularment valuós.

— Reconstrucció de l'educació rebuda en una etapa determinada de la història.

Entrevistes amb un guió previ a dones de diferents classes socials, que assistiren a centres docents, públics i privats, en cada etapa del franquisme. La transcripció de les entrevistes ens proporciona una ingent quantitat d'informació al voltant de vivències quotidianes, positives i negatives, distribució de l'espai escolar, mobiliari, objectes didàctics, metodologia, activitats escolars, premis i càstigs, professorat..., les influències rebudes a través de les modalitats educatives no formal i informal (tebeos, associacionisme catòlic o falangista, pel·lícules de cinema, cançons, etc.), com també aportacions molt interessants de caràcter iconogràfic (fotos individuals en l'escola, de grup, primeres comunions, taules de gimnàstica, excursions...) i també, cal dir-ho, ens descriu no a soles realitats sinó també sentiments, conformant, com diria Manuel Vázquez Montalbán, una autèntica crònica sentimental de l'educació.

Les fonts orals fan possible la recuperació de les biografies i pràctiques educatives dels i les professionals de la docència, en especial la de les dones, les quals, per les dificultats per tots conegudes, tenien una producció escrita molt menor que els seus col·legues homes, i ens permeten endinsar-nos en les dificultats específiques de les mestres en la seua vida quotidiana i professional, en les pràctiques educatives tant de l'àmbit formal com no formal... Un exemple serien les investigacions que Helena Araujo[17] ha dut a terme a Portugal sobre les mestres a través d'històries de vida. En especial són interessants els relats de vida escolar de les dones d'una mateixa generació o les biografies i històries de família que ens possibilitarien seguir l'evolució de les trajectòries d'escolarització de diverses generacions, i saber la influència dels canvis estructurals del sistema escolar, de les noves necessitats del mercat de treball, dels nous valors socials, dels efectes del feminisme...

Cristina Borderías suggereix establir comparacions entre els perfils educatius de les diferents generacions per tal d'esbrinar, per exemple, en quina mesura són realitat la realització de projectes transmesos de generació en generació per línia femenina.

17. Helena Araujo, «As profesoras primárias e as suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional», *Educação, Sociedade e Cultura* (Porto, Edições Afrontamento), núm. 3 (1995), p. 7-36. Entre els treballs pioners d'història de l'educació que utilitzen fonts orals tenim els de Roger Thabault i Jacques Ozouf; a l'Estat espanyol un exemple recent pot ser el llibre *30 retratos de maestras,* Cuadernos de Pedagogia, 2005, on les biografies de les professionals de l'ensenyança contemporànies s'han construït utilitzant fonts orals.

Nosaltres hem utilitzat fonts orals per tal de reconstruir la vida de les mestres republicanes valencianes i el posterior exili interior o exterior mitjançant entrevistes guiades a dones mestres que exerciren la docència en l'etapa republicana, i/o als seus familiars directes. Amb les informacions obtingudes, completades amb fonts escrites (articles apareguts en publicacions periòdiques, documentació escrita d'arxius i biblioteques o proporcionada per les mateixes protagonistes), hem pogut reconstruir les il·lusions, els somnis i el posterior desengany de les mestres republicanes, així com la seua vida en l'exili exterior o en l'interior, trajectòries vitals que amb altres fonts seria impossible reconstruir, en especial les vivències i els sentiments que la derrota va provocar.

Les fonts orals també poden ser utilitzades dins de l'aula. El fet de permetre reconstruir esdeveniments de la vida local que sovint romanen ocults facilita a l'alumnat el coneixement de l'entorn més proper, de la realitat passada i present de la seua comunitat, fet que, tot plegat, constitueix un dels aspectes més importants de la seua formació. En aquest sentit, la utilització de les tècniques d'història oral els permet accedir a una realitat propera, no sempre evident, però a més fa possible la sempre difícil interacció entre el passat i el present, entre unes generacions i d'altres. L'alumnat pot, a partir de les fonts orals, reconstruir el passat, reconstruir una realitat que no sempre identifica com a seua quan la rep a partir dels llibres de text. És en aquest moment, el de la identificació amb el passat, que els joves s'erigeixen en protagonistes, en subjectes actius de la pròpia història, en transmissors d'una realitat de la qual se senten partícips.

Des d'una perspectiva més pràctica, el fet que cada alumne lliuri en finalitzar el curs la seua gravació i la seua transcripció, que s'arxiven, va conformant any darrere any un arxiu oral que es pot aprofitar per a investigacions posteriors, fins i tot quan els mateixos protagonistes ja falten.

Els riscs de les fonts orals

Independentment de quina siga la línia per la qual s'opta, si utilitzem fonts orals hem de tenir present que la força de la història oral és la de qualsevol història que tinga una serietat metodològica. Força que procedeix de la diversitat de les fonts consultades i de la intel·ligència amb la qual s'han utilitzat. Hem de partir de l'evidència que, exceptuant molt comptades excepcions, les fonts orals no es basten per si mateixes, i requereixen una tasca anterior, prèvia, imprescindible, de consulta obligatòria de totes les fonts primàries i secundàries que tinguin relació amb el camp d'investigació per a poder contextualitzar, per a «poder situar las experiencias relatadas dentro de su contexto socio-histórico para entender la

narración y formular preguntas válidas»[18] i d'una altra de posterior, per tal d'obtenir informació complementària. No menyspreem la potencialitat de la informació oral per a comprovar la fiabilitat d'altres fonts, de la mateixa manera que aquestes són la seua garantia.

Les fonts orals, sense altres suports, parteixen amb desavantatge enfront de les característiques del document escrit. Les principals crítiques que se li plantegen es refereixen al fet que la seva forma no es troba fixada; la cronologia sol ser imprecisa, i, per damunt de tot, el fet que la comunicació es troba moltes vegades sense altres fonts de referència, cosa que els concedeix escassa fiabilitat a causa dels condicionaments de la memòria humana.[19]

Precisament la informació oral té una naturalesa diferent de la resta de documents perquè es fonamenta en el record, la base del qual és la memòria, que és selectiva i pateix omissions inconscients o distorsionades. Hi tenen un gran protagonisme aspectes que no estan presents en altres fonts, com ara la mentida, el silenci, el com i el què es recorda..., cosa que, de vegades, ens permet recuperar no a soles els fets sinó també com es van viure els successos, com es recorden i com afecten les seves vides.

Gran part del seu valor resideix precisament en el seu poder informatiu sobre la personalitat dels testimonis, en revelar les seves motivacions, pensaments íntims i percepcions. Malgrat tot, s'ha de tenir en compte que les persones deformen la memòria en gran mesura per fer-la compatible amb la imatge de si mateixes, una imatge que està subjecta a canvis permanents i que és la que l'entrevistador recull en la conversa narrativa que constitueix l'entrevista.

Josep Fontana recalca la necessitat que les persones hem de presentar una imatge i un discurs coherents davant l'entrevistador, la qual cosa converteix els nostres testimonis més en interpretacions que en explicacions. Per això en tota informació oral s'han de tenir molt presents els factors de subjectivitat i autocen-

18. Ronald Fraser, «La historia oral como historia desde abajo», a Pedro Ruiz Torres (ed.), *Revista Ayer*, núm. 12 (1993): *La historiografía*, p. 84.

19. Gwyn Prins respon amb ironia a algunes d'aquestes crítiques mitificadores de la documentació escrita i condemnatòries de l'oral. Per a ell «muchas de las críticas de los historiadores obsesionados por la documentación escrita dicen que los recuerdos personales son muy dados, en el caso de personas famosas, a autojustificaciones muy útiles a posteriori y, entre la gente poco importante, a lapsus de memoria. En ambos casos, se acusa a la memoria de poca fiabilidad, de ser un archivo que no admite comparación con los montones de documentos escritos, inmutables al paso de los años. El primer argumento es muy convincente, como podemos ver en las estanterías llenas de autobiografías políticas; el segundo no lo es tanto, porque las fuentes documentales escritas no se nos han legado de manera tan inocente como podríamos creer». Gwyn Prins, «Historia oral», a Peter Burke, *Formas de hacer historia*, p. 167.

sura, el risc de la imaginació i la fantasia i els oblits, les confusions i errors del discurs oral..., però precisament la interpretació de les llacunes, de les distorsions de la realitat, afegeix noves informacions significatives al discurs, perquè allò fals també pot resultar tant o més significatiu que allò vertader.[20]

En conseqüència, per a establir la fiabilitat i veracitat d'un testimoni oral, aquest ha de ser confrontat, si és possible, amb documentació escrita, amb altres testimonis, i, sempre, amb les diverses fases del discurs del testimoni. Seguint Philippe Joutard, la triple confrontació seria:

— amb la documentació escrita: la informació oral postula de manera imperativa la recerca de fonts escrites que permeten mesurar la distància entre allò dit i allò no dit, o allò dit de manera diferent;

— multiplicitat dels testimonis i entrevistes: entrecreuament dels testimonis orals del mateix entrevistat o d'altres testimonis sobre el mateix tema;

— diverses fases del discurs del testimoni: una història massa clara, sense errades ni vacil·lacions, amb una cronologia ben organitzada, és sospitosa perquè fa pensar en una declaració preparada prèviament per als altres, raó per la qual s'ha de revisar.[21]

La utilització de fonts orals, per tant, requereix, com la resta de les fonts més tradicionals, l'elaboració d'un projecte d'investigació amb una metodologia específica, perquè les seues aportacions puguin ser qualificades de fiables i vàlides. I, igual que en tot projecte científic, s'ha de definir l'objecte d'investigació, de forma que quedi acotat el camp d'anàlisi; s'ha de dissenyar la metodologia que es va a utilitzar, aplicar unes tècniques d'investigació, redactar el treball d'investigació i elaborar les conclusions.

El perill de la utilització incorrecta de les fonts orals s'ha vist recentment en l'anomenat «cas Marco», on la fiabilitat dels testimonis personals s'ha qüestionat per la falsedat de la història de vida que aquesta persona havia construït. El fet ha estat aprofitat per aquells historiadors que sempre han desconfiat de totes les fonts que no siguen escrites, que no pertanyen a eixa aristocràcia dels arxius als quals només una elit pot accedir. Però el mateix fet del descobriment de la falsedat del testimoni i els passos seguits per l'historiador que l'ha descobert ens reafirmen en la necessitat de la triple confrontació. Benito Bermejo sintetitza les causes que el van dur a sospitar de la veracitat del testimoni i la utilització de la triple confrontació, a saber:

20. Josep Fontana, «Franco y el franquismo a través de los libros de memorias», a *Actas IV Jornadas «Historia y fuentes orales. Historia y memoria del franquismo (1936-78)»*, Àvila, Seminario de Fuentes Orales de la Universidad Complutense i Fundación Cultural Sta. Teresa, 1994, p. 21.

21. Philippe Joutard, *Esas voces que nos llegan del pasado*, p. 336.

— El seu nom no apareixia en els arxius del camp de concentració de Flossenburg. Aquest no és un fet concloent perquè podia haver ocorregut que no hi haguera estat enregistrat, però és un indici. A més, relatava fets estranys que no es corresponien amb els esdeveniments històrics generals: per exemple, que havia estat detingut i lliurat a Marsella a la Gestapo en el 1941, quan, en aquest any, Marsella era zona no ocupada de França, i, per regla general, els republicans espanyols no van ser lliurats als alemanys, fet que va ocórrer més tard.[22] En aquest cas es va fer una confrontació amb els documents escrits per tal de descobrir les contradiccions.

— Normalment els deportats tenen un pudor prou gran a recrear-se en els aspectes més dolorosos. Aquesta característica no apareixia en el seu testimoni. L'anàlisi del seu propi discurs ens va permetre arribar a la veritat.

— La negativa a parlar amb supervivents del camp de Mauthausen, evitant aprofundir amb ells al voltant de determinats aspectes. Als mateixos supervivents no els semblava normal que una persona que tenia una important presència pública no vullguera compartir amb ells experiències semblants. L'entrecreuament de testimonis haguera facilitat traure a la llum el mite.

Vegem, aleshores, com una correcta utilització de les fonts orals ens permet detectar falsedats i incorreccions, cosa que ens duu a concloure que la història no és bona o dolenta segons les fonts que utilitza, sinó segons la seva correcta o incorrecta utilització, ja que tan possible i probable és la manipulació dels testimonis orals com dels escrits, iconogràfics, etc.

A tall de conclusió destacaríem, per damunt de tot, com una característica distintiva de la utilització de les fonts orals, la implicació personal que suposen per a l'historiador, sobretot en el cas de les enquestes biogràfiques on s'impliquen el subjecte d'estudi i l'investigador, no a soles per a poder realitzar bé l'enquesta sinó per la reciprocitat humana que exigeix una ètica professional,[23] fins al punt que la relació personal que es desenvolupa en el període d'elaboració conjunta d'un relat de vida normalment es perllonga més enllà de la finalització del treball concret. Això no vol dir que sempre la necessària empatia es converteixi en simpatia mútua; també pot sorgir una antipatia que no invalidarà les entrevistes però sí que les dificultarà. Ara bé, en bona mesura, la relació establerta entre historiador i historiat, amb tota la complexitat de les relacions humanes, és una de les

22. Benito Bermejo declara que la relació de fets que narrava feia pensar que era una persona que havia anat a treballar, de manera voluntària, a Alemanya. Aquesta hipòtesi la va poder contrastar en els arxius del Ministeri d'Afers Estrangers de Madrid, on apareixia el seu nom com a treballador.

23. Juan José Pujadas Muñoz, *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid, CIS, 1992, p. 69.

majors compensacions que puguem tenir les persones que a més de treballar la història, en gaudim, perquè, com deia Philippe Joutard:

> Al final del camino el historiador descubre a la vez la complejidad de lo real y la fuerza de lo imaginario y reencuentra la afectividad que el mero contacto con los papeles habría podido hacerle perder. Quien no ha escuchado esas voces que vienen del pasado no puede comprender la fascinación que ejerce la encuesta oral. *Ese lazo carnal es en definitiva un don al cual no se renuncia fácilmente cuando se ama la historia.*[24]

Com es fa la història amb fonts orals?

1. Revisió de fonts: consulta i recopilació de totes les fonts i documents al seu abast. Ha de ser al més àmplia possible i s'hi han d'incloure fonts hemerogràfiques, bibliogràfiques, censos, estadístiques i material gràfic.

2. Hipòtesi de treball: definició del context històric i de la hipòtesi de treball.

3. Pla de treball:

a) Elaboració del qüestionari base: guió de referència, preguntes obertes, tancades o semiobertes.

b) Disseny de la mostra: en funció dels criteris de representativitat i possibilitat reial dels informants.

c) Recerca i selecció d'informants.

d) Realització de les entrevistes.

e) Transcripció de les entrevistes.

f) Redacció del treball i de les conclusions del projecte.[25]

24. Philippe Joutard, *Esas voces que nos llegan del pasado*, p. 275.

25. Pilar Folguera, *Cómo se hace historia oral*, Madrid, Eudema, 1994, p. 71.

DOI: 10.2436/20.3009.01.4

La reconstrucció de la memòria escolar a través de les autobiografies*

The reconstruction of school memory through autobiographies

Mercedes Suárez Pazos
Universitat de Vigo

RESUM

En aquest article l'autora rememora el seu passat escolar i, al seu torn, ens invita a un viatge a la nostra infància per tal de reviure els nostres records escolars. D'una banda, destaca la importància de les nostres veus, de la nostra veu, en el procés de creació de coneixement pedagògic. Per una altra banda, posa de relleu les possibilitats de les experiències escolars —de les pròpies, però també de les d'altri— per tal de reviure un passat escolar que s'afaiçona a manera d'un ric cabal d'informació historicopedagògica. En aquest sentit, es palesa la rellevància dels llibres que, a través de la memòria, han reconstruït la vida en les aules, a la vegada que emfasitza el paper dels càstigs en els records escolars.

PARAULES CLAU: autobiografies, memòria escolar, càstigs escolars, història oral.

ABSTRACT

In this article the author recalls her school life and in turn invites us to take a trip back to our own childhood to relive our school memories. On the one hand, she emphasises the importance of our voices, of our voice, in the process of creation of pedagogical knowledge. Moreover, she emphasises the possibilities of school experiences —our own, but also those of others— in order to relive a school past which is moulded into a rich source of historical and pedagogical information. In this sense, particular prominence is afforded to the relevance of books which, through memory, have reconstructed life in the classroom, while underlining the role of punishment in school memories.

KEY WORDS: autobiographies, school memory, school punishment, oral history.

* La traducció al català d'aquest article ha estat realitzada per Conrad Vilanou i Torrano.

Contant històries

Allà pels anys seixanta del segle passat, sent jo alumna de primària, un cosí que vivia a Alemanya em va portar de regal unes estampetes de la Verge del Perpetu Socors, en paper bíblia, com ho anomenàvem per aquell temps. Eren tan minúscules que no sobrepassaven els tres centímetres pel seu costat major. Amb tota la paciència que em concedia l'edat, les vaig anar retallant una a una i me'n vaig dur a l'escola un grapat.

Quan va arribar el moment de marcar les lliçons de l'enciclopèdia que havia d'estudiar a casa (Álvarez, per descomptat), vaig ficar en el llibre les miniatures virginals per assenyalar el que havia d'aprendre'm, amb tan mala fortuna que, quan a casa em vaig posar a fer els deures, un d'aquests paperets fràgils se'm degué escapolir i vaig deixar una de les lliçons sense revisar.

L'endemà, en arribar a classe, em van preguntar precisament aquesta lliçó desapareguda, i, com era d'esperar, no vaig ser capaç de contestar, més aviat recitar, les preguntes que em feien.

La senyoreta, així anomenàvem a la monja professora, com a càstig em va imposar ser passejada per les altres aules de nenes. Així que una companya de classe em va acompanyar, o jo la vaig acompanyar a ella, i vam seguir aula per aula. I així em presentaven: «aquesta nena està castigada per no saber la lliçó». Com un reu vaig ser exposada a les mirades d'altres professores i altres alumnes.

Aquest succés el faig públic perquè ho comento en un context acadèmic. Però, quin interès pot tenir en el coneixement sobre el funcionament de la institució escolar? Podem dividir-lo en dues parts. Una de personal, singular: el cosí d'Alemanya que regala unes estampetes; una altra de més institucional: el càstig per no saber-se la lliçó de l'enciclopèdia. Aquesta última respon a un context històric, social i professional determinat, del qual podem obtenir una part d'informació extreta de textos escrits, procedents, potser, de marcs legislatius, informes i documents administratius, textos pedagògics de l'època, etc. Encara que dubto molt que s'hi reflecteixi la modalitat del càstig, la humiliació que vaig experimentar en ser exposada a l'escarni públic, i la petjada que va deixar en mi com a nena, adulta i professional de l'ensenyament.

Les nostres veus, la meva veu, creen coneixement

Amb aquesta història, conte o relat, vull posar de manifest la importància de la investigació narrativa a l'hora d'ampliar la nostra comprensió sobre la vida en les aules. A través dels relats i històries de vida obtenim dades d'una realitat *exte-*

rior, els llibres que s'utilitzaven, les instal·lacions del centre, el sistema d'exàmens, les normes de convivència, etc., però també coneixem altres realitats *internes*, personals: són els sentiments, pors, alegries, judicis de valor, expectatives, anècdotes amb rellevància en el desenvolupament del narrador o narradora, i realitats *temporals*, que es manifesten tant en un moment històric concret, com a través de trajectòries personals i de projeccions d'un passat particular cap al futur.

Les experiències autobiogràfiques són utilitzades com a complement de modalitats d'investigació com ara l'etnogràfica o la històrica, però constitueixen també les fonts d'informació prioritària en investigacions que es defineixen elles mateixes com a biogràfica o biograficonarrativa.

En l'àmbit educatiu les línies d'estudi més freqüents se situen al voltant de la carrera professional dels docents, la influència de les experiències educatives prèvies en el comportament dels professors, la vida diària en les aules, la participació en els contextos de reforma i el desenvolupament institucional dels centres educatius. Autores i autors pertanyents al corrent crític manifesten una especial predilecció per conèixer la incidència de les experiències escolars en els processos de dominació que s'exerceixen sobre els grups silenciats: dones, pobres, grups culturals o ètnics marginats, opcions sexuals minoritàries, etc. Des d'aquesta òptica, per a redefinir la teoria del currículum i desenvolupar una pedagogia radical és important relacionar les biografies personals amb els esdeveniments històrics, els contextos socioculturals i les relacions de poder que s'imposen des de la cultura dominant.

Preses com un tot, ens ofereixen informació de la vida institucional, però també quotidiana de les aules, matisant, ampliant o qüestionant les impressions o els coneixements que adquirim a partir únicament dels documents escrits. En aquesta línia és interessant el treball de Margaret Nelson (2004) titulat «La història oral com forma de reconstrucció de les experiències de les mestres de Vermont, 1900-1950», publicat en l'obra *Historias de vida del profesorado*, sota la direcció d'I. F. Goodson. En el seu estudi Nelson posa de manifest com, a través dels relats autobiogràfics d'aquestes mestres, surten a la llum pública buits, ocultacions i distorsions d'una realitat que estava sent analitzada exclusivament a través de documents escrits de caràcter institucional. Posa com a exemple d'omissions els temes relacionats amb el sexe, les infraccions secretes de regles i normes i les experiències personals no pertinents pel que fa als interessos oficials. A més, les fonts institucionals solen fer invisibles sectors importants de la població: dones, ètnies minoritàries, grups econòmicament i culturalment marginats, ancians, discapacitats, joves, i també els sectors del professorat i l'alumnat.

Les nostres experiències escolars

I aquí volia jo arribar. Des de fa anys el meu interès com a docent i investigadora s'ha centrat en els relats autobiogràfics de la nostra ja passada vida com a escolars. Volia donar veu als estudiants, matisada o filtrada pel pas del temps, per a conèixer com és l'escola per dintre, com es viu i es recorda el nostre pas per la institució escolar.

Actualment disposem de diverses vies d'informació a l'hora de descriure com es desenvolupava la vida en les aules, encara excloent tot allò que té a veure amb la vida de professores i professors, que és el camp més freqüent en la investigació narrativa relacionada amb el món educatiu. Aquestes aportacions s'enquadren en dos grans àmbits: les obres literàries de ficció i les obres autobiogràfiques.

Esmentarem en primer lloc els treballs que es basen en la presència del món escolar en els textos literaris, en la mesura que aquests són productes culturals que representen i donen testimoniatge de les diferents imatges que s'han anat construint sobre l'escola. Destaquem el treball de José Antonio Cieza, aparegut l'any 1989, *Mentalidad social y modelos educativos: La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*. En ell analitza obres de setanta-cinc autors, esmentant-ne explícitament vint-i-quatre en l'epígraf relacionat amb l'escola, apartat que estructura en l'escola elemental, els col·legis religiosos (la vida en el col·legi, les respostes de l'alumnat i els col·legis femenins) i la universitat. De més recent publicació ens trobem amb el treball de Carlos Lomas, *La vida en las aulas: Memoria de la escuela en la literatura* (2002), que recull fragments literaris i poètics de noranta-tres autors de molt diversa procedència geogràfica, tant de l'àmbit espanyol com de fora, i cronològica, des d'obres clàssiques fins a obres d'actualitat. Estructura la informació en dotze categories: memòria de l'escola, mestres d'ambdós sexes, la vida en les aules, col·legues, amors escolars, aprovar i suspendre, la lletra amb sang entra, l'odi a l'escola, monotonia en les aules, escoles públiques i col·legis privats, l'aula sense murs i, finalment, amor i pedagogia.

Si continuem en l'àmbit literari, són també d'interès les obres novel·lades d'alt contingut autobiogràfic, especialment *El árbol del bien y del mal*, de José Manuel Esteve (1998), i altres com *Qué tiempo tan feliz* (2000), de Juan Pedro Aparicio, i en el context gallec, *Gris marengo*, de Luis Otero (1997), i *Os ollos da ponte*, de Ramiro Fonte (2004), situades respectivament en una ciutat andalusa, a Lleó, en un poble rural de la província d'Orense i en una localitat de la província de la Corunya.

Ja en el camp més estrictament autobiogràfic, i continuant en l'àmbit espanyol, vam destacar els relats retrospectius de la nostra finalitzada vida com a escolars vista des de l'òptica de personatges amb rellevància social, alguns extrets de memòries ja publicades, com l'obra d'Amando de Miguel *Cuando éramos niños* (2001),

que inclou un capítol dedicat a les impressions sobre l'escola, completades amb les seves pròpies experiències escolars; altres procedents de relats confeccionats per demanda expressa, com *Quan jo anava a estudi*, obra editada per David Pujol (1996), i altres que responen a entrevistes autobiogràfiques, com el treball de Raúl Cremades *Nadie olvida a un buen maestro* (1999). En aquests dos últims treballs esmentats es presenten directament els relats autobiogràfics, organitzats alfabèticament, sense que se'n realitzi una anàlisi posterior.

Finalment, i molt més relacionat amb el nostre àmbit d'investigació biograficonarrativa, vam trobar els estudis realitzats sobre els records com a escolars de persones anònimes en els quals es pren com a punt de partida els relats extrets a través d'entrevistes autobiogràfiques.

Hi ha una gran varietat de propòsits d'investigació i, per tant, de narradors. Posem-ne alguns exemples.

Altrament, Mollo (1984), en el seu treball «Souvenirs d'école», pretén conèixer la vida en les aules de persones que van estar escolaritzades a França en un període històric determinat, que gira al voltant de la Segona Guerra Mundial. Recull testimoniatges, gravats en magnetòfon, a través d'una pregunta oberta: «Conti'm els seus records d'escola». A mitjan anys vuitanta tenia recollits vint relats.

Per la seva banda, Cabrera i Padilla (2004) analitzen les experiències educatives de dues persones (un home i una dona) d'origen mexicà, criats en un context d'extrema pobresa, però que van arribar a graduar-se en la Universitat de Stanford. Reconstrueixen la seva trajectòria familiar i escolar, des de preescolar fins a la seva graduació universitària. Utilitzen un format d'entrevista semiestructurada, que inclou, entre altres tòpics, el paper que va tenir en el seu desenvolupament la pertinença al sector d'immigrants, les experiències en la *high school*, la influència dels processos de tutorització i els programes extracurriculars, la selecció, admissió i la vida en el *college*.

Al seu torn, Mimi Orner (2000) explora les autobiografies escolars de les alumnes del seu curs universitari sobre política educativa i estudis femenins, i se centra en la influència de l'escolarització en la construcció de subjectes sotmesos al gènere.

Altres autors utilitzen la investigació biograficonarrativa en la formació inicial del professorat (Knowles i Holt-Reynolds, 1991) o en la formació d'estudiants d'altres titulacions relacionades amb l'educació (Martínez i Jareño, 2000; Rivas i Calderón, 2002), especialment de pedagogia o psicopedagogia.

Cal esmentar, nogensmenys, que Knowles i Holt-Reynolds van utilitzar els escrits autobiogràfics de futurs docents com un instrument per a ampliar la comprensió del món escolar, tant dels mateixos narradors com per als lectors dels relats. En la investigació realitzada per Amparo Martínez i Amparo Jareño («Qué han aprendido y qué piensan en las escuelas los estudiantes de pedagogía. Análisis de autobiogra-

fias escolares») s'utilitzen vuitanta-tres textos autobiogràfics (procedents de seixanta-vuit alumnes i quinze alumnes de la Universitat de València), obtinguts per demanda expressa, en els quals es narren els records escolars sota la indicació que relatin per escrit i a casa les experiències, les anècdotes i els aspectes que considerin més rellevants pel que fa als processos d'ensenyament, el comportament dels professors i la vida en les aules (p. 317). Classifica les categories seleccionades en quatre dimensions: *a*) personal, *b*) organitzativa i gestió de l'aula, *c*) tasques i continguts d'aprenentatge, i *d*) centre educatiu. José Ignacio Rivas i Ignacio Calderón, en el seu treball «La escuela desde la experiencia de los alumnos», porten a terme un estudi de cas de tres alumnes de la Universitat de Màlaga, també de pedagogia.

Els càstigs vistos a través dels records escolars

Per a il·lustrar la utilització de la investigació biograficonarrativa en l'educació realitzaré, a continuació, una breu presentació de l'estudi elaborat per mi que duu per títol «Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares» (la versió completa d'aquest treball es troba a Suárez Pazos, 2004).

La forma utilitzada per a aconseguir els relats autobiogràfics va consistir en la contestació per escrit a la pregunta «Escriu els teus records escolars». Hi van participar cent vint narradores i narradors, noranta-vuit dones i vint-i-dos homes, tots ells estudiants de pedagogia o psicopedagogia, nascuts entre 1940 i 1979, escolaritzats en la seva major part en les províncies d'Orense i Pontevedra. De tots els relats, només dinou no esmenten ni càstigs ni sentiments de por o angoixa. Per tant, el nombre de narracions analitzades es redueix a cent una.

A partir de la lectura dels relats es van construir sis grans dimensions: els càstigs físics, els càstigs psíquics, l'escriptura com a instrument disciplinari, conductes objecte de càstig, reaccions dels estudiants davant els ambients disciplinaris i l'escola com a presó.

Quant als càstigs físics, presents en aproximadament la meitat de les narracions, es van constatar una gran varietat de tortures corporals, entre d'altres, pallisses, cops, carxots, estirades de cabells i d'orelles, pessics, clatellades, flagells, estar de genolls, o lligats a una cadira, emmordassats, etc. Qualsevol part del cos era objecte de càstig: cap, cabells, cara, orelles, boca, braços, genolls, cames, palmell de la mà, ungles, esquena i natges. De la mateixa manera, els instruments materials del càstig eren variats, des de les mans i peus del docent, a vares i corretges de tot tipus, passant per objectes d'ús escolar com ara regles i punters.

Els càstigs psíquics apareixen materialitzats en tota classe d'insults, constatats per la presència freqüent de verbs com avergonyir, burlar-se, insultar, ridiculitzar

o ultratjar, així com per altre tipus d'humiliacions vinculades a les reclusions i les exclusions. En aquest punt vull destacar la utilització de l'espai com a element de càstig. Així, apareixen sancions com ara romandre més temps de l'establert en l'aula o en el centre, ser expulsat de l'aula (amb variants com quedar-se en el passadís o ser passejat per altres aules del centre), romandre aïllat físicament del grup classe dintre de l'aula, o identificar l'espai ocupat amb el lloc assignat tenint en compte el rendiment acadèmic (files o taules de «rucs» i «llestos»).

Al costat d'aquest tipus de càstigs apareix la utilització de l'escriptura com a element disciplinari. Les activitats escolars no només són vistes com a oportunitats per a aprendre sinó també com a instruments tant de control com de càstig. Unes vegades es tractava de memoritzar al peu de la lletra una lliçó, altres vegades consistia a realitzar un elevat nombre d'operacions matemàtiques; però la sanció d'aquest tipus que més destaca és la realització d'inacabables còpies, cent, dues-centes..., mil; es podia copiar una paraula o frase, la taula de multiplicar o una lliçó sencera. D'aquesta manera els escolars establien grans similituds entre la manera d'aprendre i la manera de castigar, ja que les mateixes tasques escolars s'utilitzaven com una sanció més.

Les conductes objecte de càstig estaven relacionades tant amb el rendiment acadèmic com amb el comportament. No saber la lliçó, fer incorrectament les tasques escolars o no finalitzar-les al seu degut temps són els motius de càstig que s'esmenten amb més freqüència. Era necessari assegurar el correcte funcionament de la maquinària escolar a través del binomi eficàcia-economia. Però no era suficient ésser aplicat i perseverant, el bon alumne havia de comportar-se correctament: no sortir-se de les normes establertes, no fer res que disgustés el professor, mantenir-se en silenci, romandre assegut en el seient, ser puntual, portar a classe els materials escolars, anar-hi endreçat i vestir correctament.

En aquest ambient, com reaccionaven els alumnes i les alumnes davant les amenaces i les humiliacions que exercia el docent? En la mesura del possible utilitzaven diverses estratègies de supervivència: no cridar l'atenció (el desig de ser «invisible»), restar importància a la sanció, reduint-ne així l'impacte emocional, dissimular o ocultar la transgressió de les normes, crear situacions de caos i burlar-se dels professors més febles, enfrontar-se obertament al docent, i donar suport i solidaritzar-se amb els companys castigats, sense oblidar-nos d'altre tipus de recursos com l'adulació i el servilisme.

A través de l'instrument dissuasori de l'amenaça i de l'aplicació de càstigs freqüents, en algunes aules i centres els alumnes vivien en un permanent ambient de terror i d'angoixa. En aquests casos la imatge més estesa és la de l'escola com a presó, exèrcit o sala de tortures, sota el comandament d'un professor o professora autoritari, violent, inaccessible, maniàtic, sever i excessivament exigent. Les

tècniques disciplinàries s'exerceixen sobre les conductes que alteren la bona marxa de la classe, però també el control recau sobre allò quotidià, l'insignificant, el detall. És una imatge d'escola tancada en si mateixa, que emana monotonia, massificació i privació de llibertat.

Les situacions objecte de càstig que es posen de manifest en els relats autobiogràfics de la nostra investigació coincideixen amb l'estructura disciplinària que, segons Foucault (1988), s'exerceix en l'escola: una micropenalitat sobre el temps (retards, absències, interrupcions), l'activitat (falta de zel i atenció), la paraula (xerrades no justificades, contestacions insolents), el cos (xerrameques, brutícia, gestos impertinents) i sobre la sexualitat (falta de pudor, indecència).

Bibliografia

APARICIO, J. P. *Qué tiempo tan feliz*. Lleó: EDILESA, 2000.

CABRERA, N. L.; PADILLA, A. M. «Entering and succeeding in the "Culture of College": The story of two Mexican heritage students». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26 (2) (2004), p. 152-170.

CIEZA GARCÍA, J. A. *Mentalidad social y modelos educativos: La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1989.

CREMADES, R. *Nadie olvida a un buen maestro*. Madrid: Espasa, 1999.

ESTEVE, J. M. *El árbol del bien y del mal*. Barcelona: Mágina-Octaedro, 1998.

FONTE, R. *Os ollos da ponte*. Vigo: Xerais, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI, 1988.

KNOWLES, J. G.; HOLT-REYNOLDS, D. «Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education». *Teachers College Record*, 93 (1) (1991), p. 87-113.

LOMAS, C. *La vida en las aulas: Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Paidós, 2002.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A.; JAREÑO GONZÁLEZ, A. «Qué han aprendido y qué piensan en las escuelas los estudiantes de pedagogía. Análisis de autobiografías escolares». *Revista de Ciencias de la Educación*, 183 (2000), p. 313-334.

MIGUEL, A. de. *Cuando éramos niños*. Barcelona: Plaza y Janés, 2001.

MOLLO, S. «Souvenirs d'école». A: POL, E.; MORALES, M.; MUNTAÑOLA, J. [ed.]. *Vers un millor entorn escolar*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 1984, p. 197-205.

NELSON, M. K. «La historia oral como forma de reconstrucción de las experiencias de las maestras de Vermont, 1900-1950». A: GOODSON, I. F. [ed.]. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro: EUB, 2004, p. 223-243.

ORNER, M. «Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina». A: POPKEWITZ, T. S.; BRENNAN, M. [comp.]. *El desafío de Foucault: Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares: Corredor, 2000, p. 278-295.

Otero, L. *Gris marengo*. Barcelona: Plaza y Janés, 1997.

Pujol, D. [ed.]. *Quan jo anava a estudi*. Girona: Col·legi Públic El Serrat de Ciurana, 1996.

Rivas Flores, J. I.; Calderón Almendros, I. «La escuela desde la experiencia de los alumnos. Biografías y experiencia escolar». Ponència presentada al X Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica y Cualitativa en Educación. EUA: University of New Mexico, 2002. <http://www.hum619.uma.es/PonenciaNuevo_Mexico> [Consulta: 12 juliol 2005].

Suárez Pazos, M. «Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares». *Revista de Educación*, 335 (2004), p. 429-443.

Estudis

DOI: 10.2436/20.3009.01.5

ESTUDIS

Pensament i pràctiques de les dones sobre l'educació femenina. Un recorregut a través del temps

Women's thought and practices on women's education. A journey through time

Julia Cabaleiro Manzanedo
Universitat de Barcelona

RESUM

Aquest article tracta de realitzar una aproximació a les relacions que han establert les dones al llarg del temps amb el món del coneixement a través del seu pensament i les seves accions. Tot seguint el fil conductor de les paraules i les activitats que les dones han generat amb relació a l'educació femenina, es traça un recorregut que s'inicia a l'edat mitjana i acaba al segle XX, amb la intenció de delimitar una tradició genealògica en la qual poder radicar la nostra tasca.

PARAULES CLAU: història, saber, educació, dones, genealogia.

ABSTRACT

This article addresses the relationships established by women over time with the world of knowledge through their thinking and actions. Following the leitmotif of the words and activities that women have generated with regard to women's education, a route is plotted which begins in the middle ages and ends in the 20th Century, with a view to delimiting a genealogical tradition in which our work may be situated.

KEY WORDS: history, knowledge, education, women, genealogy.

L'aspiració de les dones a la instrucció formal i a la cultura constitueix una constant de la nostra història. Reconèixer-ho significa poder reconèixer-nos, per la

nostra part, hereves d'aquesta tendència a una transcendència pròpia, la qual cosa té molt a veure amb l'origen de la nostra actual força.[1]

No es tracta ara d'abordar l'ampli espectre del saber femení, sinó de realitzar una aproximació a les relacions que han establert les dones al llarg del temps amb el món del coneixement, i fer-ho a través del seu pensament i de les seves accions. Des que començaren a argumentar públicament en defensa del seu sexe, les dones van ser conscients de les greus conseqüències que es derivaven de la seva inferioritat de condicions per a accedir als coneixements considerats cultes. Per això, el tema educatiu esdevingué pedra angular del seu discurs. Però ja abans, com ho continuarien fent després, de prendre la paraula públicament per a defensar l'educació femenina, havien buscat per a elles, i havien obert per a altres, espais on poguessin donar vida a la seva passió intel·lectual.

En uns casos es va tractar d'un recorregut solitari, en altres, d'una recerca en comú. Sovint van haver d'enfrontar-se al dilema que per a elles suposava reivindicar el dret a una cultura i a una instrucció que negava la seva pròpia identitat. Unes vegades van ocupar espais que consideraven legítims. Altres van crear-ne de nous. I a través de tots aquests itineraris, en absolut lineals, es va anar constituint una trama, complexa i variada, que és quelcom més que una resposta al gairebé immutable discurs masculí sobre l'educació femenina. En conformar aquesta trama, van poder passar d'un cercle viciós a un cercle virtuós, tot anul·lant el cercle de ferro de la immobilitat.[2]

El seu discurs i les seves pràctiques van acompanyats, freqüentment i lògicament, d'una delimitació en llurs propis termes del lloc que volien ocupar al món. És un discurs que ultrapassa, doncs, tot contenint-lo, el simple tema educatiu.

No es tracta de fer aquí un estudi exhaustiu d'aquest discurs, sinó d'establir una tradició genealògica en què poder radicar la nostra tasca, en la consciència que alguna ja ho ha dit per mi abans de mi.[3]

1. Anna Maria Piussi, introducció, a Gruppo Pedagogia della Differenza Sessuale, *Educare nella differenza*, Torí, Rosenberg & Sellier, 1989, p. 9.

2. He tret la relació entre cercle viciós i cercle virtuós de Luisa Muraro, *El orden simbólico de la madre*, Madrid, Horas y Horas, 1994, p. 93. L'expressió «cercle de ferro de la immobilitat» és d'Emilia Pardo Bazán i forma part de la seva memòria presentada al Congrés Pedagògic de 1892. Està reproduïda a Amalia Martín Gamero, *Antología del feminismo*, Madrid, Alianza, 1975, p. 148-154.

3. «Qualquna lo ha detto per me prima di me», *Via Dogana*, núm. 0 (1983), p. 2. Aquest mateix reconeixement està explícit a la ponència que Aurora Marco va presentar a les VII Jornadas sobre Formación Inicial del Profesorado en Educación No Sexista, organitzades per l'Instituto de la Mujer, amb el títol «Otras lo han dicho antes», una ponència que ella anuncia en clau de pagament del deute simbòlic contret amb les paraules, les actituds i els valors d'altres dones.

De l'època medieval a la modernitat

En l'edat mitjana, punt de partida d'aquest recorregut, els convents i els monestirs eren els únics espais on les dones tenien la possibilitat d'accedir a una formació intel·lectual. El monacat femení, que ha estat considerat com el correlat del masculí, és viscut per les dones de forma diferent, ja que són diverses les motivacions psicològiques per les quals un sexe i l'altre es veien atrets per la institució monàstica, com també és diferent el seu significat cultural i social. Així, el fenomen del monacat, de la gran adhesió de les dones al monacat, es presenta amb un marcat contingut de rebel·lió, ja que ofereix la possibilitat de refutar el determinisme del rol per excel·lència que la societat assignava a les dones —el d'establir la comunicació grupal a través de l'estructura fonamental de la societat que és el matrimoni—, mitjançant una institució sorgida i, per tant, reconeguda dins del sistema de gèneres.[4] Així, les dones van trobar en la professió monàstica la forma d'alliberar-se de llur rol social i d'iniciar un camí de recerca de si mateixes. Tal com assenyala Rosa Rossi,[5] una amiga fidel i afectuosa, la vida en comú, la possibilitat de llegir i el dret d'estar sola: no eren poques les raons per les quals una noia jove podia trobar desitjable el convent.

Va ser als espais monàstics on les dones es van endinsar pels camins del saber i del coneixement, i van esdevenir centres de cultura femenina. Són molts els testimonis de dones cultes i dedicades a l'activitat intel·lectual. Entre elles, Hildegarda de Bingen és una de les més sobresortints. Certament Hildegarda representa un dels cims més alts de saviesa femenina, però també ens proporciona una mesura per a copsar l'entitat i la significació del saber desenvolupat per les dones en aquests espais.

L'accés a l'escriptura té una importància cabdal i pren formes molt diverses: obres de caràcter hagiogràfic, cròniques i biografies, obres que descrivien visions i que donaven forma i existència a la pròpia experiència a través de les autobiografies. Permet expressar mitjançant tractats de naturalesa diversa l'elaboració de les dones en el camp del pensament. Possibilita, també, els intercanvis epistolars, afavorint la creació de xarxes de comunicació personal entre dones.

Però, a més, els monestirs femenins desenvoluparen una important tasca educativa. En ocasions i fins al segle VIII, funcionaren com a escoles mixtes de nenes

4. M'estic referint al monacat en el sentit d'opció lliurement escollida per les dones i no a la vida monàstica com a decisió derivada de les estratègies familiars. Devem la lectura del monacat com a espai d'alliberament femení a Ida MAGLI, «Monachesimo femminile», a Serena CASTALDI i Liliana CARUSO, *L'altra faccia della storia*, Mesina (Florència), Casa Editrice d'Anna, 1975.

5. Rosa ROSSI, *Teresa de Ávila: Biografía de una escritora*, Barcelona, Icaria, 1984, p. 36.

i nens. Posteriorment, a partir de la reforma duta a terme per Bonifaci, van ser adreçats a nenes exclusivament. Aquesta funció formativa es va mantenir durant la baixa edat mitjana.

Però no eren només les dones que vivien als monestirs les que cuidaven de l'educació femenina. També ho feien les beguines, dones laiques dedicades a la vida espiritual, que vivien a les ciutats, soles o en grups, en espais propis i específics que havien creat per a si. Desenvolupaven en el seu entorn una àmplia activitat de caràcter social: l'ensenyament n'era una. Havien assolit un nivell cultural superior a la mitjana de la població, la qual cosa els permetia dedicar-se a l'educació i la instrucció.[6]

En el cas d'Espanya, aquesta activitat no només perviurà durant el segle XVI, sinó que esdevindrà una de les principals i més característiques dels beguinatges[7] del territori espanyol. En aquest context, a Palma trobem el desenvolupament de veritables centres d'ensenyament, on van ser educades les filles d'importants famílies de l'illa, com ara el monestir del Puig de Pollença[8] i la Casa de la Criança.

Al monestir del Puig van arribar a viure fins a setanta dones, entre monges i noies. Les nenes, anomenades «fadrinetes de criança», entraven a l'escola del monestir quan eren petites i hi vivien fins a arribar a l'edat en què havien de triar estat. La Casa de la Criança —nom amb què es recorda la instrucció de Maria al temple de Salomó— era una escola que estava situada al centre de la ciutat de Palma. Va ser fundada el 1510 sota la influència de la beguina Elisabet Cifré, qui en va ser la directora fins al 1542. Les nenes podien entrar-hi des dels quatre anys i romandre-hi fins als tretze. Poc després de la seva fundació, ja hi vivien cent nenes. A la seva mort, Elisabet va llegar tots els seus béns a l'escola.

Durant el segle XVI es van crear els col·legis de donzelles. No tots, però, van ser promoguts per eclesiàstics i reformadors, sinó que alguns van obeir a iniciatives femenines. Aquest és el cas d'un col·legi de Guadalajara, la promotora del qual va ser Erianda de Mendoza, una dona que romangué soltera, potser perquè, com ella

6. He estudiat amb Elena Botinas i M. Àngels Duran el moviment de les beguines i la seva presència al territori de la Corona d'Aragó i hem pogut documentar, tal com succeïa en altres països europeus, l'activitat educativa de beguines que vivien a la ciutat de Barcelona, en ocasions amb un marcat caràcter social, en tractar-se de nenes expòsites de l'Hospital de la Santa Creu. E. BOTINAS, J. CABALEIRO i M. A. DURAN, *Les beguines: La Raó il·luminada per Amor*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

7. Les beguines són conegudes amb diferents noms segons els llocs. A Espanya se les anomena *beguines* i *rescluses* —Catalunya— o *beates* —Castella. Per això las seves comunitats reben els noms de *beguinatge*, *resclusatge* o *beateri*.

8. El monestir del Puig de Pollença va tenir el seu origen en un agrupament lliure de dones. Tal com va succeir amb altres comunitats de beguines durant l'edat moderna, la pressió de l'autoritat eclesiàstica les va forçar a prendre un sistema de regularització mitjançant l'adopció d'una regla, encara que la comunitat mantenia en gran mesura l'esperit inicial.

mateixa assenyala, «les dones després de casades no tenen la llibertat que voldrien».[9] Posseïdora d'un ampli patrimoni que administrà directament, probablement el seu principal objectiu en fundar l'escola era ampliar el grup femení de familiars i criades que l'envoltà durant la seva vida i, fins i tot, assegurar un espai que permetés preservar la seva autonomia després de la seva mort. En els casos d'iniciatives femenines com aquesta, en un context de protagonisme femení, sembla existir una autèntica preocupació per l'educació de les dones de l'entorn. És significativa, també, la importància que adquireix la figura de Maria, sota l'advocació de la qual es creen aquestes fundacions.[10]

Els humanistes van dissenyar un projecte educatiu per a les dones del seu ambient familiar i social. Es tractava de facilitar-los una educació brillant, de la qual no preveien, però, que se servissin en l'àmbit públic. Tanmateix, les dones humanistes no van respectar aquest límit: van fer ús del saber i de la paraula a què havien accedit amb una clara consciència de gènere, obrint, d'aquesta manera, possibilitats no previstes. Dones cultes utilitzen els seus coneixements en defensa de l'educació de totes les dones i en defensa de la seva pròpia autoria. Perquè la negació d'autoria, l'acusació de plagi, és una de les estratègies de què alguns homes s'han servit en el procés de desautorització de l'obra femenina. Algunes humanistes —com ara Laura Cereta o Teresa de Cartagena—, davant d'acusacions com aquestes, defensen públicament l'originalitat del seu saber i el fonamenten freqüentment en una tradició femenina.

Les humanistes són les primeres dones a Occident que prenen la paraula per fer una defensa del seu gènere. Intervenen al debat conegut com Querella de les dones, aportant-hi continguts insospitats. Un dels temes del qual s'ocupen en participar en aquest debat és el de l'educació femenina, un dret que reclamen per a totes les dones. Aquest tema esdevindrà central i s'allargarà durant tota l'edat moderna. Arriba fins a Mary Wollstonecraft i forma part de les reivindicacions de les feministes i sufragistes europees i americanes del segle XIX. Des d'una trajectòria complexa i variada es conceptualitza l'educació femenina com a instrument clau per a la transformació de la vida de les dones.

L'escriptora María de Zayas va prestar la seva veu a aquesta querella educativa. Al pròleg a les *Novelas amorosas i exemplares* (1637), després d'afirmar la igualtat ontològica entre homes i dones —«aquesta matèria de què ens componem els homes i les dones no té més noblesa en ells que en nosaltres [...] perquè les àni-

9. Citat a M. del Mar GRAÑA, «Mujeres y educación en la prerreforma castellana: los colegios de doncellas», M. del Mar GRAÑA (ed.), *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVIII)*, Madrid, A. C. Al-Mudayna, 1994, p. 130.

10. M. del Mar GRAÑA, «Mujeres y educación...», p. 132.

mes no són homes, ni dones»—, denuncia la tirania dels homes en negar a les dones el dret a la instrucció: «Quina raó hi ha perquè ells siguin savis, i presumeixin que nosaltres no podem ser-ho? Això no té al meu parer més resposta que la seva impietat, o tirania en tancar-nos i no donar-nos mestres [...] perquè si en la nostra criança [...] ens donessin llibres i preceptors, fóssim tan aptes per als llocs, i per a les càtedres, com els homes, i potser més agudes.»[11]

Anne Marie van Schurmann resumia les aspiracions de les dones en un tractat, escrit en llatí i que va ser traduït a diversos idiomes —*De capacitate ingenii muliebris as scientias*—, en favor de l'educació femenina. Per a ella, l'educació constituïa un fi en si mateix i era, per tant, adequada per a ambdós sexes. També la lingüista Batshua Makin va escriure sobre la necessitat que les dones rebessin una educació clàssica sòlida. Ella, que va ser mestra de moltes dones de la noblesa, recomanava un programa que contenia l'estudi de les llengües antigues i modernes. «Facin a les dones ximples», deia, «i així podran fer-les esclaves fàcilment».[12]

Una de les últimes representants de la tradició de l'humanisme femení va ser la noble veneciana Elena Lucrezia Cornaro Piscòpia. Com moltes de les seves antecessores, va aprendre llengües clàssiques, estudià filosofia i altres disciplines. Va ser, a més, la primera dona a rebre un títol de «doctor» en filosofia per la Universitat de Pàdua en 1687, un títol, però, que no s'ajustava a les seves aspiracions, ja que ella desitjava ser acreditada en teologia, en ser aquesta la branca de coneixement que preferia. L'oposició del bisbe de Pàdua, canceller de la Universitat, no ho va fer possible.

Una classe d'activitat peculiar, protagonitzada per les dones catòliques urbanes de l'edat moderna, és l'acció organitzada de grup. Una acció que es va expressar en els intents de crear noves formes de vida i de treball en comú, en les quals estava compresa la preocupació per l'educació femenina.[13] Són les activitats desenvolupades per les dones de l'anomenada via mitjana, com Àngela Mèrici o Mary Ward.

Àngela Mèrici va concebre i constituir un tipus d'orde nou per a les dones, a Brescia, cap al 1530. Era la Companyia de Santa Úrsula, un orde per a dones no enclaustrades. La intenció de Mèrici era inserir les dones en una activitat pública, de servei comunitari: la cura dels malalts i l'ensenyament de noies. Les joves, les anomenades «figliole», ingressaven a la comunitat als dotze anys, encara que con-

11. María de Zayas, pròleg a *Novelas amorosas y exemplares*, 1637. Edició moderna: Madrid, Real Academia Española, 1948.

12. Citat a Margaret L. King, *Mujeres renacentistas: La búsqueda de un* espacio, Madrid, Alianza Universidad, 1993, p. 230.

13. Natalie Z. Davis, «Mujeres urbanas y cambio religioso», a James Amelang i Mary Nash (ed.), *Historia y género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, València, Alfons el Magnànim, 1990, p. 162.

tinuaven vivint amb les seves famílies. Es reunien dues vegades al mes. Es tractava d'una comunitat on no comptaven les diferències socials i on es compartien la feina i les condicions de vida. No duien cap hàbit i no hi havia entre elles cap estructura formal, llevat de les categories de «mare» i «filla» —les «madri» eren matrones i vídues que assumien les tasques pedagògiques i administratives.[14] No era, doncs, un orde més de monges, sinó una alternativa al convent que presenta moltes semblances amb el model de vida creat per les beguines medievals.

Després de la mort d'Àngela Mèrici, el clergat va pressionar per enclaustrar les «filles» de Santa Úrsula. A Brescia, la companyia va sobreviure dedicada a tasques caritatives. En altres llocs, diferents comunitats sorgides a partir de la fundació original van mantenir la missió d'educar les joves. Van haver de fer-ho, però, dins dels murs del convent. El programa d'educació que oferien alguns d'aquests internats era, en ocasions, elemental, basat en un mínim de lectura i escriptura. Tanmateix, en d'altres, noies de l'aristocràcia rebien una instrucció secundària que incloïa llatí, geografia, composició i, òbviament, religió.[15]

Un caràcter semblant té l'activitat desenvolupada per Mary Ward, una dona instruïda, que aconseguí establir, des de 1609, una xarxa europea d'escoles per a noies supervisades per mestres laiques: l'Institut de la Santa Verge Maria.[16] Les treballadores d'aquest orde duien una vida comunitària —sense clausura—, triaven la seva pròpia «mare» general i estaven exemptes de la supervisió del clergat. Als seus centres, alguns dels quals eren escoles gratuïtes per a nenes pobres, oferien cursos de teixit, música, llatí, grec, llengües locals i matemàtiques. Mary Ward i les seves col·laboradores viatjaven contínuament i es reunien amb prínceps i cardenals per tal de recaptar fons. Els seus adversaris —els jesuïtes i els clergues seculars anglesos, principalment— la van acusar i es van queixar al papa de la seva agressivitat en matèria espiritual. Ella va apel·lar, però el papa va suprimir l'orde. Mary Ward, acusada d'heretge, va ser empresonada per la inquisició a Munic.[17]

Deia Virginia Woolf que, potser, «el més important testimoni que del valor de l'educació ens ofereix la biografia rau en el fet que les germanes dels homes amb educació no només van sacrificar comoditats i plaers, quan això era necessari per a l'educació dels seus germans, sinó que desitjaren rebre elles tal educació [...]. El desig de rebre educació és fins a tal punt innat en l'ésser humà que [...] existia també en les dones. Per demostrar-ho n'hi haurà prou amb examinar només una

14. Margaret L. King, *Mujeres renacentistas...*, p. 145-146.

15. Margaret L. King, *Mujeres renacentistas...*, p. 220-221.

16. Entre 1616 i 1628, l'Institut va crear centres a ciutats com Colònia, Roma, Nàpols, Munic, Viena i Praga, escoles que tenien fins cinc-cents alumnes.

17. Margaret L. King, *Mujeres renacentistas...*, p. 149-150.

vida, la vida de Mary Astell».[18] Efectivament, Mary Astell és, entre altres aspectes que la fan significativa, una de les figures cabdals en qualsevol aproximació històrica al pensament de les dones sobre l'educació femenina.

Soltera i decidida a no casar-se, va viure al barri de Chelsea, a Londres, en estreta relació amb un grup de dones d'origen burgès que compartien les seves conviccions vitals, espirituals i intel·lectuals. Conviccions que Mary Astell va unificar en una visió feminista. Profundament convençuda de la necessitat i de la legitimitat del desenvolupament cultural de les dones, única premissa que podria garantir llur llibertat d'elecció, va voler materialitzar l'existència d'un espai on pogués fer-se possible;[19] un espai on les dones poguessin trobar la pau i la felicitat que les monges d'altres temps havien conegut, i dedicar-se a la seva formació, tot vivint en comunitat i aïllades dels homes. Era, però, una comunitat que obeïa en la seva concepció més a un propòsit acadèmic que pròpiament monàstic. El seu objectiu era que les dones poguessin esdevenir éssers autosuficients tant emocionalment com intel·lectualment.

Mary Astell va ser objecte de burla en comèdies del tipus *Les dones sàvies*.[20] Tenia, però, el suport no només de les seves amigues, que la van ajudar en totes les activitats que va emprendre, sinó d'una dama, probablement la princesa Anna, que estava disposada a donar-li deu mil lliures per a la realització del seu projecte. L'oposició de l'Església va aconseguir que aquesta donació no tingués lloc. «La reina Anna va morir. El bisbe Burnet va morir. Però el desig de fundar un col·legi universitari per a les que pertanyien al sexe de Mary Astell no va morir. Contràriament, es va enfortir més i més.»[21]

Mary Astell no va poder veure, doncs, fet realitat un espai específic per a l'educació femenina. Però les dones sàvies a què al·ludia Molière, les Precioses, sí que van poder crear-ne un. Dones com Mme. de Rambouillet, o després Mlle. de Scudéry, van donar vida al saló, un espai que va més enllà de la distinció entre públic i privat, autèntics centres literaris amb una gran projecció social i cultural. La tradició que les Precioses inicien al segle XVII continua en els salons il·lustrats que altres dones creen durant el XVIII. El protagonisme d'aquestes dones va ser notable i les va dur a ocupar parcel·les del saber que tradicionalment els havien estat vedades.

18. Virginia WOOLF, *Tres guineas*, Barcelona, Lumen, 1987, p. 37-38.

19. Patricia SPRINGBORG (ed.), *A Serious Proposal to the Ladies for the Advancement of their True and Greatest Interest: By a Lover of Her Sex*, Londres, Pickering & Chatto, 1997, publicat per primer cop l'any 1694.

20. D'aquest fet dóna compte Florence M. Smith a la biografia que va escriure sobre Mary Astell. Citat a Virginia WOOLF, *Tres guineas*, p. 203.

21. Virginia WOOLF, *Tres guineas*, p. 40.

Més enllà de la Il·lustració

És en aquest ambient il·lustrat on desenvolupa la seva activitat Josefa Amar y Borbón, qui va sol·licitar el seu ingrés a les Societats d'Amics del País: «Com una societat el nom de la qual és d'"Amics del País" pot excloure del seu si tota una part del país, la més nombrosa, que són les dones? [...]. És la por de prendre una decisió tan important que sens dubte igualaria les dones als homes.»[22] La de Saragossa la va admetre entre els seus membres en reconeixement a la seva traducció de l'italià d'un *Assaig apologètic de la literatura espanyola* —posteriorment faria altres traduccions, ja que entre els seus coneixements es comptava el domini dels idiomes i de les llengües clàssiques—. Entre els seus escrits destaca *La educación física y moral de las mujeres*, de 1790, un tractat que presenta molts punts en comú amb la moralista francesa Mme. de Lambert.

Si bé amb la major generalització de la instrucció de les dones no es pretenia donar-los la paraula, les dones sí la van prendre i van fer-ne ús mantenint i desenvolupant un tema que s'havia iniciat amb la participació femenina en la Querella. Sofia Tartillan deia en 1877: «Volem una dona il·lustrada, instruïda, apta per a tot [...] el primer dret que hem de conquerir és el d'instruir-nos.»[23] L'educació és, continua sent, un tema prioritari. El mateix any, Josefa Gimeno va publicar el llibre *La mujer española*, en el qual argumentava en els següents termes: «Dones, cal que treballeu sense descoratjament! Alceu-vos enèrgiques i valeroses repetint mil vegades que és un crim social mutilar les facultats intel·lectuals de la dona [...]. L'home no vol la cultura del nostre esperit, perquè tem que li disputem una fulla de llaurer per als nostres fronts. No oblideu que els anatemes llançats contra les dones il·lustrades desapareixeran en el moment en què ho serem totes. Instruïu-vos, i els obligareu per aquest mitjà que s'instrueixin. Desconfieu dels que us prefereixen ignorants.»[24]

Durant el període renaixentista, dones com Teresa de Cartagena o Luisa de Medrano van assistir a la universitat. Al segle XVIII, María Isidra Guzmán de la Cerda va rebre, el 1785, el grau de doctora en filosofia i lletres humanes a la Universitat d'Alcalá de Henares, encara que no havia realitzat l'itinerari acadèmic universitari. Atesa la seva formació cultural, havia estat admesa a la Reial Acadèmia Espanyola de la Llengua i els seus pares, propers a la cort, sol·licitaren que pogués fer

22. Citat a M. José URRUZOLA, *Introducción a la filosofía coeducadora*, Bilbao, Maite Canal Editora, 1995, p. 55. Josefa Amar no va ser l'única veu femenina de la Il·lustració espanyola. A Cadis, durant tot l'any de 1786, es va publicar el primer periòdic de tendència feminista, *La pensadora gaditana*, firmat per Isabel Cienfuegos.

23. Citat a Pilar BALLARÍN, «De leer a escribir», a M. del Mar GRAÑA (ed.), *Las sabias mujeres...*, p. 24.

24. Citat a Consuelo FLECHA, *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1996, p. 60.

els exercicis per a l'obtenció del grau de doctora. Aquesta dona constitueix un important referent simbòlic que serà invocat per Angela Carraffa en 1892, quan en defensar la seva tesi declari: «Vinc aquí perquè la tradició no s'interrompi.»[25]

La presència de les primeres dones a les aules universitàries va tenir lloc els últims anys del sexenni revolucionari i primers de la Restauració. La primera en va ser Maria Elena Maseras, que es matriculà a la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona el curs 1872-1873, un cop finalitzats els estudis d'ensenyament secundari a la mateixa ciutat. Quan, després d'haver aprovat totes les assignatures, sol·licità realitzar el doctorat, és a dir, quan ella i altres com ella reclamaren un estatut de visibilitat, llur iniciativa va revelar tota la seva transcendència.

Com destaca Consuelo Flecha,[26] no hem de considerar aquestes dones com un grup aïllat, sinó com a testimoni d'un mode d'estar al món darrere del qual hi havia moltes altres, tot un corrent històric del qual elles eren el fruit. S'insereixen, per tant, en un procés de llarga durada, i esdevenen una anella més d'una genealogia que jo intento esbossar aquí. Entraren a formar-ne part alhora que contribuïen al seu reconeixement. Sens dubte van ser capdavanteres, però al seu darrere hi havia un significatiu moviment que sostenia i que, directament o indirectament, provocava llurs decisions. Una decisió en la qual es van implicar profundament i en la qual van persistir malgrat l'enorme quantitat de tràmits i retards que van haver de suportar. S'empararen en la normativa legal, més aviat en el buit legal d'aquesta normativa, i la utilitzaren al seu favor tot forçant amb la seva lectura els qui havien d'aplicar-la. Com diu Consuelo Flecha, «els passos que elles obligaren a donar [...] és quelcom que ha quedat registrat a la història de les dones perquè va contribuir a generar processos reals de transformació social més enllà de les decisions i accions polítiques».[27]

Abans de 1910, de les trenta-sis universitàries que havien finalitzat la llicenciatura, vuit van presentar i defensar la tesi per a l'obtenció del grau. Cinc eren llicenciades en medicina i tres en filosofia i lletres. Havien realitzat els seus estudis a Barcelona, Salamanca, Madrid, Valladolid i València.

La primera en va ser Dolors Aleu, que el 1882 va presentar la tesi *De la necesidad de encaminar por nueva senda la educación higiénico-moral de la mujer*.[28] En exposar-la va afirmar: «Faig ús d'un dret ja indiscutible, per més que —i això és lamentable— tingui límits en un curt nombre d'espanyoles.» Evidenciava de forma clara

25. Citat a Consuelo Flecha, *Las primeras universitarias...*, p. 180-181.

26. Consuelo Flecha, *Las primeras universitarias...*, p. 16.

27. Consuelo Flecha, *Las primeras universitarias...*, p. 163. L'autora exposa i analitza en aquesta obra detalladament el procés seguit per aquestes dones i la seva significació.

28. L'any següent, 1883, va ser publicada a Barcelona.

que tenia l'oportunitat de defensar, des del lloc que ocupava en aquell moment, idees i plantejaments que estaven sent objecte de debat social i que aquest fet contribuiria a un canvi substancial en la situació cultural de les dones. Al seu text, fa una anàlisi crítica de gènere, tot desvetllant com diferències entre nenes i nens que es consideraven naturals no ho eren per naturalesa sinó resultat d'un ambient i d'una educació diferents per a un i l'altre sexes. Va inscriure, a més, la seva exposició en una llarga genealogia de dones que s'havien dedicat a la ciència al llarg del temps, ja que «la història ens presenta moltíssims exemples que la dona ha brillat en tots els camps del saber». Encara que entre el seu auditori no es trobaven dones, s'adreça a elles de forma directa tot encoratjant-les a traspassar el límit dins del qual estaven obligades a moure's, per tal que «prenguin amb tenacitat i constància l'estudi. No temin la crítica».[29]

Al discurs de les primeres doctores es partia d'un compromís explícit i específic amb l'educació de les dones. Podrien, malgrat això, ser considerats com poc innovadors o moderats des del moment en què, aparentment, no posaven en qüestió el rol domèstic tradicionalment imposat a les dones. Tanmateix, llurs pròpies actituds contradeien a la pràctica aquesta creença, ja que totes elles desplegaren una important activitat professional —acompanyada de publicacions de llibres i articles— des del moment que es van trobar en possessió del títol que les acreditava per fer-ho, malgrat les dificultats que, inicialment i de nou, van haver de vèncer. Amb les seves pràctiques, continuaren oferint «arguments destinats a trencar aquella llarga i inqüestionable tradició sostinguda sobre la natural condició femenina».[30]

Per altra banda, hem de tenir present que un discurs qüestionador de l'ordre social, pronunciat per unes dones que estaven en aquell mateix moment obrint un escletxa en una de les institucions amb major poder —de monopoli, per tant, exclusivament masculí—, difícilment hauria garantit els seus propòsits. Cap, doncs, pensar en una estratègia de protecció de l'espai que estaven reclamant i ocupant, quelcom que estaven duent a terme no només per a elles mateixes.[31] És de totes maneres indubtable el significat de la presència i la paraula d'aquestes dones en

29. Dolors Aleu, *De la necesidad de encaminar por nueva senda la educación higiénico-moral de la mujer*, Barcelona, Tipografia La Academia, 1883, p. 17, 32 i 44.

30. Consuelo Flecha, *Las primeres universitarias...*, p. 198.

31. Pot establir-se un paral·lelisme amb les declaracions d'humilitat i d'ignorància amb les quals freqüentment les escriptores medievals començaven llurs textos. María-Milagros Rivera ho ha interpretat com una estratègia de defensa del seu text, en ser conscients que irrompien en un espai, en aquest cas l'escriptura, també de monopoli masculí. Aquesta lectura que ella en fa m'ha donat una clau que m'ha permès descobrir i entendre les transgressions que sovint, sota l'aparença d'acatament a l'ordre donat, han realitzat les dones.

un lloc, la universitat, que, formant part fins aquell moment de la història dels homes, és qualificat paradoxalment com a «alma mater» del saber. Un significat del qual, elles més que ningú, n'eren conscients i que fan palès en inserir-se en una genealogia de saber femení.[32]

La canalització de les dones cap a determinats estudis ha estat explicada per la seva concordança amb les activitats que els eren pròpies en relació amb l'espai domèstic. Sense invalidar totalment aquesta explicació, com assenyala Pilar Ballarín, els àmbits professionals realitzats fonamentalment per dones permeten i mereixen ser analitzats com a potenciadors de la primera construcció d'una veu pròpia col·lectiva.[33] A tall d'exemple, l'Escola Normal Central de Mestres va ser la més gran proveïdora de militància feminista a Espanya. A més, entre les dones que van iniciar els seus estudis universitaris abans de 1910, es troben figures com María Goyri i María de Maeztu, que durien a terme una important tasca pedagògica amb relació a l'educació femenina.

El desenvolupament del moviment feminista al llarg del segle XIX va incidir, com no podia ser d'una altra manera, en el tema educatiu. A partir de l'anàlisi de la condició social de les dones, es revisa l'educació que reben les noies i es reivindica el dret, ja expressat anteriorment, de totes les dones d'accedir al coneixement. En aquest context cal situar la creació, l'any 1871, de l'Asociación para la Enseñanza de la Mujer, que va néixer amb la intenció de «contribuir a fomentar l'educació i la instrucció de la dona en totes les esferes i condicions de la vida social».[34]

L'associació va prendre part activa al Congrés Pedagògic Hispano-Portuguès-Americà, celebrat l'any 1892, on també van tenir una actuació destacada Concepción Arenal i Emilia Pardo Bazán —juntament amb altres dones, com Concepció Aleixandre, llicenciada en medicina i membre del comitè organitzador. Les dues

32. En aquest sentit, considero molt significativa, a més de colpidora, la dedicatòria que la mare d'Angela Carraffa va escriure en l'exemplar de la seva tesi que, enquadernat en pell, li va regalar pel seu aniversari: «Filla adorada! En el meu desig d'obsequiar-te el dia del teu aniversari, vaig pensar en el teu discurs que encara no està imprès i vaig concebre la idea d'enquadernar el manuscrit, constituint així un record que perpetuï la memòria d'ambdues. Assoliré el meu desig? No ho sé; però si el curs dels anys pot fer desaparèixer aquest petit volum on estan escrits els nostres noms, no així la meva estimació, que et seguirà fins a l'infinit acaronant-te en les ombres fins al feliç instant en què la teva ànima s'uneixi a la de la teva mare. (Signat) Eusèbia.» A Consuelo FLECHA, *Las primeras universitarias...*, p. 181. Crec que en aquestes paraules ressona la reivindicació de la «materna fama» que, tres segles abans, feia l'escriptora Lucrecia Marinelli.

33. Pilar Ballarín, «De leer a escribir», M. del Mar GRAÑA, *Las sabias mujeres...*, p. 27.

34. Citat per Consuelo FLECHA, *Las primeras universitarias...*, p. 32. Aquesta associació va potenciar la creació de diversos centres educatius per a dones, com ara l'Escola d'Institutrius, l'Escola de Comerç per a Senyores, l'Escola Primària Graduada, l'Escola de Correus i Telègrafs, entre d'altres.

primeres van ser les que van defensar les posicions més feministes, ja que eren grans pioneres, tant pel que fa a la teoria com a la pràctica, del dret personal a l'educació i a la promoció pública de les dones.

Concepción Arenal havia abordat de forma crítica l'educació tradicional que rebien les dones, com també la manipulació que se'n feia en funció dels interessos masculins, a les seves obres *La mujer del porvenir* (1869) i *La mujer de su casa* (1883).[35] Per les mateixes raons, Pardo Bazán denuncia la semieducació prevista per a les dones: «Per més que encara hi hagi homes partidaris de l'absoluta ignorància de les dones, la majoria va preferint en el terreny pràctic una dona que sense ambicionar la instrucció fonamental i nodridora, tingui un bany, vernís, o aparença que la faci "presentable". Si no volen una dona instruïda, la volen una mica educada sobretot en l'exterior i ornamental.»[36] És per això que, en la seva intervenció a l'esmentat Congrés Pedagògic, afirma: «no pot, en rigor, l'educació actual de la dona anomenar-se tal educació, sinó amansiment [...]. Aspiro, senyors, que reconeguin que la dona té destí propi, que els seus primers deures són per a amb ella mateixa [...] que la seva felicitat i dignitat personal han de ser la fi essencial de la seva cultura».[37]

Dins del denominat feminisme conservador català, vinculat al projecte polític del catalanisme burgès i als postulats educatius del catolicisme social, és una figura destacada Rosa Sensat. Dins de la seva activitat, va col·laborar amb l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona, una institució que desenvolupà una àmplia tasca pel que respecta a l'ensenyament professional femení. Les propostes educatives de Rosa Sensat estaven adreçades a dignificar la feina domèstica mitjançant la racionalització del seu aprenentatge a l'escola, unes propostes que queden reflectides al seu llibre *Cómo se enseña la economía doméstica*. La seva intenció era transformar el treball escolar en estructurar-lo al voltant d'activitats que, sent eminentment pràctiques, possibilitaven la participació activa de les noies. Ella creia que «la dona s'ha d'educar primerament per a bastar-se a si mateixa a fi de conquistar la seva independència econòmica i poder portar al matrimoni una idealitat i un afecte i no la mira egoista d'una solució al problema de la vida».[38] Com

35. Sobre l'acció pedagògica de Concepción Arenal, vegeu Raquel de la Arada, «Missió pedagògica de Concepción Arenal», a Pilar Heras i Conrad Vilanou (ed.), *Pedagogia amb veu de dones*, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 1999, p. 29-38.

36. Emilia Pardo Bazán, *La mujer española*, Madrid, Editora Nacional, 1976.

37. Emilia Pardo Bazán inscriu aquesta defensa en una anàlisi de l'opressió de les dones i de la seva correspondència en el món de les lleis. La seva ponència va ser presentada amb el títol «L'educació de l'home i de la dona. Les seves relacions i diferències». El mateix any 1892 va ser publicada a la revista *Nuevo Teatro Crítico*. Està reproduïda a Amalia Martín Gamero, *Antología del feminismo*, p. 148-154.

38. Citat per Esther Cortada, *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988, p. 82.

destaca Esther Cortada, les propostes de Rosa Sensat, malgrat establir una clara diferenciació educativa en funció del sexe, es caracteritzen per un intent de definir i dignificar el fins aquell moment degradat model escolar femení.[39]

El plantejament educatiu de Rosa Sensat era coincident amb un moviment que, a Europa i als Estats Units, s'havia anat desenvolupant sota la iniciativa de dones d'un nivell social i cultural elevats. Es tracta d'un moviment que tendeix a reforçar el rol tradicional de les dones, tot adaptant-lo a la nova situació, però que, alhora, és indicatiu del desig femení d'assumir un més gran protagonisme en el camp educatiu.

El fonament del projecte feminista de María Martínez Sierra és el dret a l'accés a l'educació, una reivindicació que continuava sent central per a ella, tal com ho havia estat per a moltes altres dones des del segle XV. En la seva concepció, l'educació havia d'estar adreçada que les dones aprenguessin per a elles mateixes; un camí, el del coneixement, mitjançant el qual podrien eixamplar el seu propi món: «aprendreu a estimar el poble [...] aprendreu a indignar-vos davant la ignorància [...] aprendreu a avorrir el privilegi. Es despertarà en vosaltres la femenina aspiració de crear la pau, al preu que sigui, en totes les esferes que caiguin sota la vostra influència o el vostre domini». Era a través de l'educació que les dones podrien sortir al món, com «dames caminants», ja que considera imprescindible entrellaçar el desig individual de llibertat amb un sentiment de germanor femenina: «Dones riques en enteniment i en comprensió, aquesta és la vostra tasca. Mestres, escriptores, proclameu al llibre, al diari, a l'escola, a les Cases del Poble, a la conversa, aquest evangeli de la solidaritat femenina!» El procés de l'educació de les dones havia de conduir-les necessàriament a l'acció i a l'expressió de la pròpia condició femenina. Perquè només la veu de l'escriptora pot «posar en el paper una realitat femenina prou en desacord amb l'ideal de "l'àngel del candor" o "ocellet caigut del niu" (tot té ales) consagrat per segles de fantasia masculina».[40]

Un camp que no es pot deixar de banda en parlar del discurs femení sobre l'educació és el de la relació de les dones amb la pedagogia. Una relació l'inici de la qual es pot situar en la figura d'Albertina Necker de Saussure.[41] La seva obra principal, *L'educació progressiva*, publicada en tres volums entre 1828 i 1838, conjumina aspectes narratius amb observacions de la realitat, per a les quals els seus quatre

39. Esther CORTADA, *Escuela mixta y coeducación...*, p. 85-86.

40. Totes les citacions estan tretes d'Alda BLANCO, «A las mujeres de España: los ensayos feministas de María Martínez Sierra», *Duoda*, 10 (1996), p. 80-81 i 84.

41. Albertina Necker (1766-1841) va freqüentar el saló de Mme. de Staël, a qui estava unida pel doble vincle d'una relació familiar i d'una profunda amistat. A la seva mort va escriure'n la biografia, *Notícies sobre la senyora de Staël*.

fills constituïren un camp privilegiat. Aquest llibre examina totes les edats de la vida humana, des de la infantesa fins a la vellesa, ja que Necker considera que en totes elles és necessari desenvolupar un procés educatiu, un procés que esdevé així gradual i continu. Dins d'aquest marc evolutiu, Albertina Necker assigna un paper cabdal a la família i, dins d'aquesta, a les dones. La tasca educadora femenina requereix, en conseqüència, que les dones puguin rebre, per la seva banda, una formació intel·lectual completa, per la qual cosa una gran part del seu treball està dedicat a determinar les característiques del seu itinerari formatiu: per a les nenes proposava estudis i lectures que permetessin desenvolupar tant la fantasia i els sentiments com les capacitats més pràctiques. Per a les dones adultes, aconsellava estudis relacionats amb les ciències naturals. Aquesta centralitat de les dones a l'àmbit familiar està associada en el seu pensament al magisteri moral a l'àmbit social, considerat com un benefici per a la humanitat.

Ja al segle XX es desenvolupa l'activitat científica, en el camp filosòfic i pedagògic, d'Edith Stein, que realitza un estudi sobre el concepte d'empatia que s'inicia amb l'anàlisi semàntica del terme. Intenta modificar la concepció idealista del coneixement i de la percepció tot cercant una correlació entre subjectivitat i objectivitat. Així, per a ella l'empatia és «l'experiència de subjectes diferents a nosaltres i de llurs vivències». La captació de l'experiència d'una altra persona és, doncs, un acte consubstancial, integrador i corrector alhora, de l'experiència sobre nosaltres i sobre el món.[42]

Dins de l'activitat pedagògica, la de Maria Montessori és, possiblement, una de les més destacades i de les que van gaudir d'una major projecció.[43] El seu treball es va desenvolupar dins de l'àmbit de la pedagogia científica, al qual va arribar a través de l'antropologia i de la psicologia experimental. Llicenciada en medicina —va ser la primera dona de la Itàlia unida que es llicencià i exercí la professió de metgessa—, especialitzada en neuropsiquiatria infantil, va cercar una via pedagògica i no només clínica per a la recuperació de les criatures incapacitades, mentals i sensorials, una experiència que posteriorment va ampliar al desenvolupament

42. A Giulio de Martino i Marina Bruzzese, *Las filósofas: Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*, Madrid, Cátedra, 1996, p. 408. A més, Jordi Planella i Conrad Vilanou, «Edith Stein i la pedagogía de la Shoah», a Pilar Heras i Conrad Vilanou (ed.), *Pedagogia del segle XX en femení*, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 2000, p. 57- 83.

43. La seva figura ha estat estudiada per Maria Grazia Corda a través d'entrevistes realitzades a alumnes seves, la qual cosa li va permetre inserir-se en una tradició oral, alhora que establir com s'havia codificat la vida i la persona de Maria Montessori. A Letizia Comba (ed.), *Donne educatrici: Maria Montessori e Ada Gobetti*, Torí, Rosenberg & Sellier, 1996, p. 23-77. També sobre Maria Montessori, Isabel Vilafranca Manguán, «María Montessori (1870-1952): una mujer, un método», a Pilar Heras i Conrad Vilanou (ed.), *Pedagogia del segle XX en femení*, p. 37-55.

de la infantesa en general. Realitza, doncs, un recorregut que va de la medicina a l'educació, tot desplegant una visió política i social del seu paper. A partir de 1910 decideix dedicar-se enterament a la difusió del mètode que havia creat arran de la seva experiència educativa, la qual cosa suposa l'abandó de la pràctica mèdica, però no de l'ensenyament universitari.

Compromesa amb el moviment feminista, va participar als congressos de Berlín i Londres, que van tenir lloc el 1896 i el 1899, respectivament, en ambdues ocasions representant Itàlia. Va escriure *La qüestió femenina i el Congrés de Londres*. A més, l'any 1908, va presidir l'assemblea del Congrés Nacional de Dones italianes. A través de tota aquesta activitat va establir relacions amb dones destacades dins del moviment feminista italià, com ara Sibilla Aleramo i Anna Maria Mozzoni. La reflexió que per a ella suposa la lectura de la realitat la impulsa a defensar la difusió d'iniciatives de solidaritat de les dones vers les dones. En una conferència titulada «La dona nova» manifesta el seu desig pel que respecta a llur futur: «Espero que totes les dones s'enamorin de la raó científica, que no sufoca la veu del cor, sinó que n'explica les raons i els dóna suport.»[44] Així, la qüestió femenina obre per a ella el problema de la formació i de la instrucció: només l'educació conjunta de la raó i el sentiment poden garantir a les més joves la seva llibertat.

El concepte clau de la pedagogia de Maria Montessori és l'autoeducació. Tot el sistema educatiu ha d'estar en funció d'afavorir el lliure desenvolupament dels recursos innats en nens i nenes. D'aquesta manera, en un ambient idoni, la figura de l'educadora o educador ha d'assumir una funció directiva i cooperativa. Com ella mateixa explica a *El mètode de la pedagogia científica*, la pedagogia, com a ciència pràctica, ha d'estar fortament orientada per valors, els primers dels quals són la llibertat i la independència de nenes i nens. Així doncs, la missió que correspon a mestres i persones educadores és la de «reformar l'escola i assumir una grandiosa maternitat social, destinada a protegir tothom». En aquest concepte de maternitat social, l'amor matern esdevé sentiment de solidaritat social.[45]

Maria Montessori es va projectar a la transmissió de l'experiència —una experiència pròpia que constitueix el fons de les seves afirmacions— i del mètode. En establir una estreta col·laboració amb algunes mestres, que, seguint els seus principis, l'ajudaran en la seva recerca de respostes, experiència i mètode trobaran radicació social. S'articula així un moviment en el qual l'autoritat de Maria esdevé

44. A Maria Grazia Corda i Letizia Comba (ed.), *Donne educatrici...*, p. 37.

45. A Maria Grazia Corda i Letizia Comba (ed.), *Donne educatrici...*, p. 33 i 35. L'autora destaca com la distància\presència en la relació de Maria Montessori amb el seu propi fill va crear un horitzó simbòlic i afectiu per a la seva aventura com a pensadora i reformadora, de manera que la seva experiència personal esdevé fecunda per a si i per als altres.

mediació vivent[46] tant per a qui l'ha conegut personalment com per a qui ho ha fet a través de les seves alumnes.

El magisteri de Maria Montessori va trobar ressò en María de Maeztu,[47] una de les principals pedagogues espanyoles del segle XX. Va fundar a Madrid, el 1915, la Residencia de Señoritas. Inspirada en el krausisme, era la contrapartida femenina de l'activisme cultural que representava la Residencia de Estudiantes. La majoria de dones que hi vivien estudiaven a l'Escola d'Estudis Superiors de Magisteri, ja que, com ella mateixa deia, «costum i llei estaven d'acord a deixar l'educació primària a les mans de dones principalment». María de Maeztu va oferir a les residents l'oportunitat de gaudir de «rols models», de tenir com a referents dones competents i destacades en diversos àmbits: a més d'ella mateixa, a la Residencia van ensenyar dones com ara María Goyri, i hi impartien conferències la dramaturga i assagista María Martínez Sierra, l'advocada Clara Campoamor, la poeta Concha Méndez o Madame Curie.

Altres de les seves activitats van ser la direcció —juntament amb María Goyri i la seva filla Jimena Menéndez Pidal— de la Secció d'ensenyament primari de l'Institut Escola, basat en els mètodes de la Institución Libre de Enseñanza; i la fundació el 1926, amb el suport d'altres intel·lectuals —Isabel Oyarzábal i Victoria Kent, entre d'altres—, del primer club femení d'Espanya, el Lyceum Club Femení de Madrid, un centre on les dones amb inquietuds culturals poguessin reunir-se. María Teresa León descriu així l'actitud de les organitzadores en la seva *Memoria de la melancolía*: «Per aquells anys començava l'eclipsi de la dictadura de Primo de Rivera. Als salons del carrer de les Infantes es conspirava entre conferències i tasses de te. Aquella insòlita independència feminal va ser rabiosament atacada [...]. El Lyceum Club no era una reunió de ventall i ball. S'havia proposat avançar el rellotge d'Espanya.»[48]

El saber i el fer de dones com Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán, Maria Montessori o María de Maeztu formen part del bagatge amb el qual desenvolupà la seva activitat María Barbeito Cerviño, pedagoga —a més de sociòloga, escriptora i traductora— gallega nascuda a la Corunya el 1890.[49] Les seves accions com a

46. Maria Grazia CORDA i Letizia COMBA (ed.), *Donne educatrici...*, p. 60 i 64.

47. Llicenciada en filosofia i lletres, mestra i catedràtica de Pedagogia, càtedra que no va arribar a ocupar per l'inici de la Guerra Civil. Exiliada a Buenos Aires, la seva universitat va reconèixer els seus mèrits intel·lectuals i li encomanà el Seminari de Didàctica. La seva figura ha estat estudiada per Isabel VILAFRANCA MANGUÁN, «María de Maeztu i el reformisme pedagògic», a Pilar HERAS i Conrad VILANOU (ed.), *Pedagogia amb veu de dones*, p. 51-60.

48. Les citacions sobre María de Maeztu estan recollides a Shirley MANGINI, «Resistencia a la memoria y memorias de resistencia», *Duoda*, 10 (1996), p. 101-103.

49. Dec el coneixement de María Barbeito, així com el de la també pedagoga gallega Ernestina Otero, a Aurora Marco, que parla d'elles a la ponència ja esmentada «Otras lo han dicho antes».

professional de la pedagogia van seguir l'esperit de la ILE: creació del Museu Pedagògic, fundació de biblioteques de zona per a mestres, menjadors, colònies escolars, etc.[50]

María Barbeito va ser una devota arenalista: va difondre l'obra de la penalista ferrolana, a qui dedica la seva obra *Mi tributo*, publicada el 1933. Va ser ella qui pronuncià un discurs en la inauguració d'un monument, el 1916, a Emilia Pardo Bazán. A través d'ambdues dones s'havien enfortit el seus vincles amb la ILE. A més, va implantar, per primera vegada, a Galícia el mètode Montessori, que només havia estat assajat en una ocasió per iniciativa de María de Maeztu, la rebuda a la qual va organitzar també María Barbeito, quan va anar a la Corunya a pronunciar una conferència. Destituïda de tots els seus càrrecs el 1936, va ser obligada a abandonar l'activitat docent.

Amb relació al tema coeducatiu, és de gran interès l'obra d'Elisabeth Huguenin, professora de l'École des Roches, titulada *La coeducació dels sexes: Experiències i reflexions*, un text que va ser traduït i publicat a Madrid el 1932. La seva argumentació gira al voltant de la problemàtica de les dones. Planteja, doncs, el tema coeducatiu més enllà de la mera reunió de nenes i nens en una mateixa aula. Ella incidia en el fet que a les escoles mixtes, creades exclusivament per raons de tipus pràctic i econòmic, hi havia el perill d'anul·lar la personalitat de les noies, en ser absorbides per un sistema escolar concebut per als nens i on tant els mètodes com els interessos eren únicament masculins. Entenia la coeducació no només com un sistema pedagògic, sinó com una forma de veure el món: havia de traspassar els límits de l'escola per incidir en el teixit social. A més, subratllava que la feminitat no és un concepte immutable, tot posant en qüestió, d'aquesta manera, les anomenades característiques femenines, que, en realitat, havien estat definides pels homes.

A Espanya, les persones que van mantenir una posició coeducativa més avançada van ser Leonor Serrano, María Sánchez-Arbós i Margarita Comas, aquesta última molt influenciada pel pensament d'Huguenin, l'obra de la qual havia estat traduïda al castellà pel seu germà. Totes elles comparteixen una posició ginecocèntrica: es plantegen els beneficis que la coeducació pot aportar a les noies, com també l'aportació que elles poden fer al sistema escolar mixt.

Leonor Serrano, inspectora de Barcelona, es declara partidària de la coeducació sense cap límit fins a la pubertat, una coeducació que ella expressava en termes de participació, intercanvi i treball mutu entre els sexes. Dins d'aquest treball co-

50. La incidència de la ILE a Galícia i la constant presència de dones que hi estaven vinculades directament ha estat estudiada per A. S. Porto Ucha, *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, la Corunya, Ediciones do Castro, 1986.

operatiu, l'aportació femenina és vista com indispensable, en el sentit que podia contrarestar la tradicional competitivitat entre els alumnes i podia contribuir a un canvi profund del model masculí basat en la força i en la competitivitat.

El plantejament de María Sánchez-Arbós, directora d'una escola mixta de Madrid, és més igualitari: fonamenta la coeducació en les possibilitats que ofereix respecte a una veritable equiparació de la dona amb l'home. En conseqüència, insisteix en la necessitat d'una educació comuna fins en els menors detalls, ja que fins i tot els treballs manuals havien de ser els mateixos per a nenes i nens.

Margarita Comas[51] —directora de l'Escola Normal de Mestres de Tarragona, professora de la Normal de la Generalitat i de la Universitat Autònoma de Barcelona— considerava que les diferenciacions en el currículum en base al sexe eren arbitràries i limitadores; defensava que fossin les alumnes i els alumnes qui poguessin triar, d'acord amb les seves aptituds i preferències: «Les noies usen, si els interessa i sense que la cosa tingui aspecte excepcional, les eines de fusteria o intenten construir un aparell científic, mentre que els nois potser guisen, teixeixen o cusen. No es tracta d'una capritxosa inversió de les funcions, sinó que cadascú pugui trobar, amb coneixement de causa, allò que millor convé a les seves aptituds.»[52] Per a ella, la importància de la coeducació rauria, doncs, en el fet d'ampliar les possibilitats de nois i noies de poder trobar la seva pròpia vocació amb independència del seu sexe. Destacava, a més, com Leonor Serrano, que l'aportació femenina a les escoles podia permetre als nois comprendre que la força física no és l'únic mitjà per a assolir prestigi i autoritat.

Una de les veus més lúcides, i per tant més crítiques, sobre les conseqüències que per a les dones comporta la incorporació al sistema educatiu i professional masculí és la de Virginia Woolf. Ella expressa així el dilema: «Nosaltres, les filles dels homes amb educació, ens trobem entre l'espasa i la paret. A la nostra esquena, tenim el sistema patriarcal; la llar, amb la seva inanitat, la seva immoralitat, la seva hipocresia, el seu servilisme. Davant nosaltres, tenim el món de la vida pública, el sistema professional, amb el seu caràcter absorbent, la seva gelosia, la seva pugnacitat, la seva cobdícia. El primer ens tanca en un harem; el segon ens obliga a donar voltes i voltes [...]. És una alternativa en la qual hem de triar entre dos mals.»[53] Malgrat això, acaba per establir un pacte, un pacte amb la realitat, la qual cosa suposa optar pel sistema educatiu socialment establert, ja que és l'úni-

51. Ángel C. Moreu i Isabel Vilafranca (ed.), *Margarida Comas, pedagoga: 1892-1973: esbós biobibliogràfic i tria de textos*, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 1998.

52. Margarita Comas, *La coeducación de los sexos*, citat per Esther Cortada, *Escuela mixta y coeducación...*, p. 89.

53. Virginia Woolf, *Tres guineas*, p. 103.

ca alternativa a l'educació casolana a què les dones estaven abocades. En la confiança, però, que amb el pas del temps les dones poguéssim arribar a canviar aquesta educació. Un canvi per al qual ella marcava ja un camí possible: el d'accedir i estar presents en l'educació, i en totes les professions, mantenint com a mestres les fonts de l'educació gratuïta. Una educació gratuïta que ella defineix com la comprensió dels éssers humans i de llurs motius. Una educació gratuïta que prepara les dones, amb gran eficàcia, per a les professions també gratuïtes. Una educació gratuïta que manifesta tenir grans virtuts, així con grans defectes: «si som honestos, hem de reconèixer que algunes dones que no van tenir educació de pagament [...] van ser éssers humans civilitzats [...] i, en conseqüència, hem de reconèixer així mateix que seria extremament insensat rebutjar els resultats d'aquesta educació o prescindir dels coneixements obtinguts gràcies a ella».[54]

Virginia Woolf, doncs, defuig el dilema inicialment exposat en presentar una tercera alternativa: la de la incorporació a la pràctica educativa i professional de la pròpia experiència femenina —les arrels de la qual estan en les tradicions i en l'educació de la llar—, tot modificant, desenvolupant, orientant una tradició vigent, com ella mateixa recorda, en els últims dos mil anys.[55]

54. Virginia Woolf, *Tres guineas*, p. 109-110.

55. Virginia Woolf conclou la seva proposta amb aquestes paraules: «I tot rient, les seves mares des de la tomba diran: "Per això vam patir la injúria i el menyspreu! Il·lumineu, filles, les finestres de la casa nova! Que resplendeixin!"», *Tres guineas*, p. 114-115.

DOI: 10.2436/20.3009.01.6

ESTUDIS

Dimensió lúdica i jocs motrius a les rondalles mallorquines

Recreational dimension and motor function games in tales from Majorca

Joan Gabriel Aguiló i Sabater
IES Guillem Cifre de Colonya (Pollença-Mallorca)

RESUM

En aquest estudi es rastreja l'esperit lúdic d'una selecció de rondalles mallorquines seguint la perspectiva de l'*homo ludens* de Johan Huizinga. Ens servim de les aportacions de Roger Callois per analitzar les tipologies d'elements lúdics que hi trobem i de les habilitats bàsiques de la motricitat apuntades per Georges Hébert. D'aquesta manera es farà una relació entre les rondalles mallorquines i els jocs motrius que hi podem extreure. Pretén ser una eina per organitzar grans jocs ludomotrius i per a la tasca del professorat d'educació física amb vocació interdisciplinària, així com una revalorització de l'*homo ludens* malmès per la modernitat.

Paraules clau: antropologia, jocs, motricitat, rondalles, Mallorca.

ABSTRACT

This study traces the recreational spirit of a selection of tales from Majorca following the perspective of the *homo ludens* of Johan Huizinga. We avail ourselves of the contributions of Roger Callois to analyse the typologies of recreational elements that we find in them and the basic motor function skills indicated by Georges Hébert. A relationship is thus established between the tales from Majorca and the motor function games we can extract from them. It aims to be a tool to organise major recreational motor function games and for the work of the physical education teachers with an interdisciplinary vocation, as well as a reappraisal of the *homo ludens* ruined by modernity.

Key words: anthropology, games, motor functions, tales, Majorca.

La modernitat caracteritzada econòmicament per la revolució industrial va soterrar l'*homo ludens* en benefici de l'*homo faber*, que no tenia una vàlua exclusivament econòmica sinó també moral. És a dir, l'home improductiu no només era un inútil i un paràsit des de la perspectiva econòmica sinó que també era un insolidari des del punt de vista moral ja que no contribuïa a l'acumulació de producció, en el benentès que aquesta acumulació podria ser repartida entre tothom. Aquest fou un dels enganys més cruels i explotadors de la modernitat, ja que així es tenia el proletariat treballant de sol a sol i vivint en penoses condicions, fet que recorda l'epitafi auschwitzià: *Arbeit macht frei*.[1] Mentre els dominadors marcaven la pauta i definien l'epitafi, els dominats treballaven per omplir les seves arques. Així com l'*homo faber* s'omplia de contingut econòmic, moral i filosòfic amb el creixent puritanisme, l'*homo ludens* restava marginat en les vores del camí de la història, fins que es va iniciar la lluita quantitativa per augmentar el temps lliure dels treballadors.

D'aquesta lluita és una referència l'obra de Paul Lafargue *El dret a la mandra* (1884), en la qual es critica la moral de treball exhaustiu preconitzada per la burgesia, ja que aquesta no vivia d'acord amb aquesta moral sinó que mantenia els costums ociosos de l'antiga aristocràcia i utilitzava la moral del treball per explotar el proletariat. La primera obra dedicada expressament a l'oci és la *Teoria de la classe ociosa*, de T. Veblen (1899). En aquesta situació entrem al segle XX, en què tenen lloc diversos fets que possibiliten el renaixement o el naixement cultural de l'*homo ludens*. Entre aquests fets cal destacar que, des del punt de vista econòmic, el creixent capitalisme integra en la seva lògica de producció-consum l'oci com a valor de consum. Al seu torn, això propicia el desenvolupament de la moral hedonista, que fa que l'*homo ludens* no es consideri vergonyós sinó una gran contribució a la felicitat de les persones. Aquesta situació fa pensar a J. Dumazedier en la utopia d'una civilització de l'oci. Un oci que no és denigrant i inútil sinó que compleix amb les denominades «tres d»: descans, diversió i desenvolupament personal.[2]

Malgrat tot, tal com exposa Racionero, la gran paradoxa del sistema capitalis-

1. La narració en primera persona feta per Primo Levi a *Si això és un home* (Barcelona, Edicions 62, 2001) també s'ha inclòs en la denominada *Trilogia d'Auschwitz*, publicada en català, i és colpidora (Barcelona, Edicions 62, 2005).

2. Joffre Dumazedier, en la seva obra *Vers une civilization du loisir*, editada per les Éditions du Seuil, de París, i traduïda al castellà exposa que «el ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionals, familiares y sociales» (*Hacia una civilización del ocio*, Barcelona, Estela, 1968, p. 30-31).

ta és la lluita entre l'*homo faber* i la màquina.[3] L'home persegueix la plena ocupació laboral, mentre que les màquines el van substituint en el seu treball. Podríem pensar que hi ha una certa por al buit, un vertigen provocat per la manca de treball, com si no poguéssim o no sabéssim desenvolupar un oci enriquidor, un oci que ens fes més humans. Per això els plans de preparació per a la jubilació, que esdevenen del tot necessaris en la gent gran ja que el pes cultural de la modernitat cau sobre ells dient-los inútils, paràsits, ja no serviu per a res.

L'esperit lúdic

En l'exposició d'aquest marc introductori, en el qual s'ha ressaltat la figura històrica de l'*homo faber* i l'*homo ludens* —dimensions antropològiques a voltes conjuminades en una imatge ideal de l'home que juga i treballa—[4] en els seus espais de desenvolupament, que són el treball i l'oci, respectivament, s'ha omès una referència fonamental, especialment per a aquest estudi. Es tracta de l'obra *Homo ludens* de Johan Huizinga,[5] que situa en el centre de la cultura humana considerant que la cultura es desenvolupa del joc, i no només això, sinó que es desenvolupa com a joc. Per explicar que la cultura es desenvolupa com a joc, Huizinga exposa diferents objectes culturals relacionats amb l'esperit lúdic que es troba en el seu bessó.

És en aquest punt on neix el motiu bàsic d'aquest estudi, ja que en la lectura de les rondalles mallorquines es fa evident l'esperit lúdic que les anima. Però en què consisteix l'esperit lúdic? L'obra de Huizinga té una voluntat fenomenològica en el benentès que fa palesa una recerca d'allò que és essencial en el joc. D'aquesta manera posa entre parèntesis les afirmacions sobre el joc tractant d'arribar a una «experiència perceptiva originària». És a dir, si jo percebés el joc per primer cop en la meva vida, el podria distingir d'una altra experiència humana? Huizinga respon afirmativament dient que allò essencial en el joc és la tensió i

3. La utopia de Dumazedier és desenvolupada per Lluís Racionero, qui, a *La Mediterrània i els bàrbars del Nord* (Barcelona, Edicions 62, 2001), augura que els avenços de la tecnologia propiciaran una societat de l'oci en què els esclaus seran les màquines. Per això cal tornar a l'ideal humanista de la Mediterrània, que passa per una revalorització de l'oci sota el lema *otium cum dignitate*. El model productiu del Nord, l'Europa que sobre la industrialització va construir la societat de consum, és bàrbar ja que no té noció de mesura. Aquestes consideracions suposen una inversió dels valors dominants de la modernitat i atorguen una gran contribució a l'oci en l'art de viure.

4. E. d'Ors, *L'home que treballa i juga*, Vic, Eumo, 1988, pròleg i tria de textos d'Octavi Fullat.

5. *Homo ludens* va ser editat per A. Huizinga-Scholvinck l'any 1954. N'hi ha una versió espanyola: J. Huizinga, *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 1998.

alegria desbordada de qui juga. Troba en el mot anglès *fun* la representació essencial del joc. Però quins són els elements lúdics del joc o aquells elements que provoquen el *fun* en qui juga? Per analitzar l'element lúdic cal l'aportació d'un altre estudiós del joc: Roger Callois.[6] Callois distingeix quatre elements lúdics del joc, que són els següents:

Element lúdic	*Per què es juga?*	*Qui juga?*
Agon	Ambició de ser l'únic vencedor	Aptituds pròpies
Alea	Provar fortuna	Poders incontrolables: destí, sort...
Mimicry	Adoptar una altra personalitat	Imagina ser un altre
Ilinx	Desig de vertigen	Jo, però amb la percepció i la consciència atordides

Del joc agonal a l'esport, com reflexiona Huizinga, no hi ha gaire distància. De vegades, s'ha defensat que els jocs agonals són la base de l'activitat fisicoesportiva.[7] Aquesta concepció del joc en la base de les activitats esportives ens fa entendre que mitjançant el joc es poden desenvolupar habilitats bàsiques que serveixen de fonament per al desenvolupament d'habilitats específiques. Aquí trobem el segon motiu d'aquest estudi: detectar la incidència de les rondalles mallorquines en l'activitat física. És a dir, no només ens quedarem en la constatació dels elements lúdics que animen les rondalles, sinó que posarem especial èmfasi en els aspectes que afecten la motricitat dels individus. Georges Hébert,[8] admirador de l'home primitiu, desenvolupa deu grups d'habilitats bàsiques: marxa, carrera, salt, quadrupèdia, escalada, equilibri, llançament, aixecament, defensa i natació.

Així, no només analitzarem l'element lúdic de les rondalles, sinó també les habilitats bàsiques que hi apareixen per tal de deduir-ne les més valorades dels seus personatges. Ens centrarem, per tant, en les referències als elements lúdics que afecten la motricitat i les seves possibles aplicacions a formes jugades. Així, les rondalles esdevenen un element viu de la cultura actual des del punt de vista de l'educació física i la motricitat. Propicien un treball interdisciplinari entre diverses àrees educatives i també el desenvolupament de jornades culturals mitjançant grans jocs motrius.

6. R. Callois, *Teoría de los juegos*, Barcelona, Seix Barral, 1958; R. Callois, «La naturaleza de los juegos y su clasificación», a G. Lüschen i K. Weis, *Sociología del deporte*, València, Miñón, 1979, p. 36-45.

7. M. A. Betancor i C. Vilanou, «Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives», *Temps d'Educació*, núm. 4 (1990), p. 11-26.

8. G. Hébert, *L'education physique virile et morale par le methode naturelle*, París, Libraire Unibert, 1936.

Dotze rondalles i trenta-tres jocs

Analitzarem les rondalles de Mallorca que es troben en un volum seleccionat per Francesc de Borja Moll.[9] Per tant, una mostra totalment aleatòria dins les més de quatre-centes rondalles que converteixen l'*Aplec de rondalles mallorquines d'en Jordi des Racó*, d'Antoni Maria Alcover, en una de les col·leccions més extenses en llengua catalana.[10] Per això, aquest treball és només un primer pas en la reflexió.

1. L'Amor de les tres taronges
2. N'Estel d'Or
3. En Joanet de sa gerra
4. En Joanet fii de viuda
5. Es metge Guinyot
6. En Joanet i es set missatges
7. En Pere Gri
8. Es fii del rei Murteral de França
9. Es Jai de sa barraqueta
10. En Pere de la bona roba
11. Es conseis del rei Salomó
12. En Pere Poca-Por

L'Amor de les tres taronges. Aquesta rondalla conta com un rei i una reina no tenien cap infant i prometeren que, si en tenien un, donarien a cada pobre una barcella de farina, un setrill d'oli i una olleta de mel. Així va ser, però una jaia que no se n'havia adonat, al cap de set anys va anar a cercar el seu obsequi. Es va posar el talec damunt el cap, l'olleta damunt el gep i el setrill en el nas. El fill del rei, que jugava amb boles d'or, la va fer caure. La jaia, enfadada, li va entonar la següent maledicció: «no puga estar ni sossegar que l'Amor de les tres taronges no vaja a cercar».

Joc 1: La jaia. Equilibrar un sac damunt el cap, olleta damunt l'esquena i cullereta amb oli a la boca (en lloc de penjat del nas, que difícilment ho permet). Podria ser una cursa de relleus.

Joc 2: La jaia i en Bernadet. Seria com el joc anterior però incrementant-ne la dificultat, ja que en aquest joc apareixen els adversaris, que llancen bolles pel terra i dificulten l'acció.

9. Aquesta selecció la va fer Francesc de Borja Moll per encàrrec de la Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de les Balears. Tot i així, no s'han analitzat quatre rondalles de Menorca i quatre d'Eivissa per limitacions de l'estudi. Font: A. M. Alcover, J. Castelló i A. Ferrer, *Rondaies de les illes Balears*, Palma, Moll, 1975. (Edició especial exclusiva per a la Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de les Balears.)

10. A. M. Alcover, *Aplec de rondalles mallorquines d'en Jordi des Racó*, Palma, Moll, 2004, 24 v.

*Atès que aquests dos jocs són semblants però amb un augment de dificultat en el segon, des del punt de vista didàctic podem entendre que es compleix un criteri de qualitat fonamental de les tasques motrius: adaptar la tasca als nivells.[11] Si la tasca d'equilibrar aquests objectes damunt el cos fos massa senzilla per a algunes persones, llavors es dificultaria la seva acció amb llançaments de pilotes. També podem entendre que si el primer joc és massa complex des del punt de vista motriu, es pot simplificar eliminant objectes. Per exemple, podríem fer la següent adaptació per nivells:

— Nivell 1: un objecte.

— Nivell 2: dos objectes.

— Nivell 3: els tres objectes.

— Nivell 4: els tres objectes i amb llançament de pilotes pels adversaris. Des del punt de vista de la comunicació motriu, els tres primers serien psicomotors i el quart seria sociomotor amb contracomunicació o comunicació negativa.

En Bernadet, en voler trobar l'Amor de les tres taronges, va a cercar informació a les cases dels gegants que les custodien i a través d'una velleta que, a més de donar-li la informació del que es trobarà i l'antídot, li lliura tres flocs. Això ho fa perquè en Bernadet l'ajuda a creuar el riu damunt les anques del seu cavall. L'ajuda a la gent gran s'estimula mitjançant recompenses molt valuoses tant en aquesta rondalla com en la de *N'Estel d'Or*.

Joc 3: Aquest joc podria entendre's de diferents maneres. Entenent que és un joc en el qual el requisit és entrar en una zona plena de dificultats, es podria fer un joc simple com ara creuar la murada o un joc en què un equip fa un cercle i una persona ha d'intentar ficar-s'hi a dedins. Però també es pot fer una comprensió més àmplia i entendre-ho com un gran joc en el qual s'han de reunir pistes per poder entrar o respondre a enigmes formulats. Una proposta combinada seria, per exemple, entendre que el camp de formigues és un camp fangós i s'han de dur saques d'arena per anar tapant el fang i passar sense embrutar-se, o amb dues pedres, col·locar-se damunt l'una i fer-ne córrer l'altra endavant i així successivament fins a completar el recorregut (equilibri). La dels animals ferotges podria ser fer córrer una pedra amb el peu sense que se surti del camí marcat. La de la serp de set caps podria ser amb nòlits,[12] completant un circuit de set forats fets al terra en els menors tocs possibles...

11. Aquesta consideració la podem trobar en obres com la que es referencia a continuació: C. Target i J. Cathelinou, *Cómo se enseñan los deportes*, Barcelona, INDE, 2002.

12. El joc de nòlits o nolis es troba catalogat en el recull d'Antoni Pou *Jocs populars* (Palma, Moll, 1989). Aquesta referència serà molt present en les properes pàgines. Els nòlits consisteixen a «pegar amb un bastó damunt un bastonet amb punta posat en terra. El fan saltar tan amunt com poden, i quan està a l'aire li peguen cop amb el bastó perquè vagi tan enfora com podrà» (p. 77).

Informació del que es trobarà	*Antídot*
Camp de formigues	Blat
Animals ferotges	Ovelles i anyells
Serp de set caps	Set gerres de llet
Portes de bronze	Untar-les amb saïm
Soroll del cavall d'en Bernadet	Cotó a les potes
Set gegants	Saber que tenen els ulls oberts quan dormen i tancats quan estan desperts
Les tres taronges a dalt d'un taronger	Enfilar-s'hi

*Un aspecte interessant és el relatiu als set gegants, ja que utilitzen un aspecte bàsic en tàctica esportiva com és enganyar l'adversari. Per tal de superar un adversari és interessant que aquest no sàpiga què farem en una situació determinada. Si tenim informació d'aquestes qüestions adquirim un avantatge molt important. Des del punt de vista antropològic, el professor Josep Maria Via[13] parla de tres aspectes que determinaren l'emergència de l'*Homo Sapiens*: les eines, els signes i les normes. Aquests s'han pervertit en el desenvolupament de l'humà com a armes, enganys i transgressions. Així, el signe positiu per a un company esdevé un engany per a un adversari.

Quan en Bernadet ha superat totes les proves i ja té l'Amor de les tres taronges, els gegants el persegueixen, primer amb bastons, però com que pesen força, llavors els llencen i continuen la persecució. Quan ja s'apropen molt a en Bernadet, aquest va llançant els flocs que la velleta li va donar. El floc verd esdevé plantes amb pues, que es claven en els peus i les cames dels seus perseguidors. El floc cerrós esdevé fulles de ganivets i el floc roig, caliu abrusador.

Joc 4: Jugar a conillons. Els gegants persegueixen en Bernadet. L'habilitat bàsica és la carrera.

*El que crida l'atenció és que aquest joc presenta un handicap per als perseguidors. S'entén que els gegants són molt més ràpids que en Bernadet ja que tenen les cames molt més llargues i les seves gambades són immenses, però primer corren amb un pes (el bastó) i després la seva actuació es veu dificultada amb el llançament dels flocs d'en Bernadet. Sovint ens trobem amb aquesta realitat en les sessions d'educació física, ja que hi ha persones més ràpides que d'altres. Aquest

13. J. M. Via i Taltavull, *Home i naturalesa: Consideracions entorn de l'emergència i aparició de l'humà*, Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya, 1992.

fet s'agreuja quan treballem en integració de persones amb discapacitats. Per això, hi ha els jocs facilitadors o dificultadors; depèn del rol des del qual ho mirem. Aquest és un joc que facilita l'actuació al menys ràpid, com és, en aquest cas, en Bernadet i suposa un handicap o una dificultat per als més ràpids, que són els gegants. Es pot relacionar amb el joc de bolles aborigen recollit per Terry Orlick.[14] En aquest joc se situen dos jugadors, l'un davant de l'altre, amb el mateix nombre de boles exposat. Quan un jugador encerta (suposadament, el més hàbil), col·loca la bola que ha ferit junt amb les que exposa, per tant fa la diana més gran i facilita l'actuació a l'adversari (suposadament el menys hàbil). Amb la base d'aquest joc es poden fer múltiples variacions: llançant amb el peu, a bitlles, etc. La tasca del professorat és pensar diferents handicaps. En la prova concreta d'en Bernadet i els gegants seria posar un pes als perseguidors; el llançament d'un floc podria ser perseguir botant una pilota de bàsquet, un altre floc seria perseguir duent una pilota de tennis sobre la raqueta, etc. Només es tracta de pensar diferents coses. A *En Joanet i es set missatges* també trobem la persecució amb pes afegit quan els criats del rei han de perseguir amb una verga el pretendent que perdi amb la seva filla a l'hora de dir mentides. Però el que se sembla més a les activitats facilitades o dificultades és la demostració del primer missatge, en Corrim, que corre tant que agafa les llebres amb les cames travades. Aquest seria un handicap per donar facilitat a les pobres llebres que no tenen res a fer davant la velocitat d'en Corrim.

En Bernadet aconsegueix escapar-se dels gegants i endur-se l'Amor. Però el deixa davall d'un noguer mentre va a cercar tota la cort. Una fornera la descobreix i es vol canviar per ella. Per això, li treu l'anell i li clava una agulla al clatell que la converteix en un colom.

Joc 5: Joc de treure l'objecte (l'anell). Es pot jugar a treure pinces, a treure el capell o a tallar la cua. Fins i tot, un joc típic del bàsquet per treballar el bot i el manteniment de la possessió de la pilota consisteix a treure la pilota als altres evitant que te'n treguin la teva.

Joc 6: Joc de posar objecte (agulla) en una part concreta del cos (clatell). En aquest cas es pot fer el joc de posar pinces o bé tocar una part del cos. En el primer cas trobem el joc *Penjar sa coa* en el recull d'Antònia Serrano i Dolors Estrades.[15] Consisteix a penjar un tros de filferro o una agulla engafetadora oberta a l'esquena d'un infant sense que se n'adoni. Llavors li fan renous d'animals mentre canten: «Un ase carregat passa pes mercat i no se'n tem. Etxem, etxem, etxem!» Aquest

14. T. Orlick, *Juegos y deportes cooperativos*, Madrid, Popular, 1986, p. 88.

15. D. Estrades i A. Serrano, *Jocs i moixonies*, Mallorca, Obra Cultural Balear a Valldemossa, 2002, p. 104.

joc, a més de posar quelcom molt semblant a una agulla, fa que el jugador es converteixi en animal. En el cas de tocar una part determinada del cos i seguint l'habilitat bàsica de defensa, es pot fer un joc d'un contra un agafant-se les mans i tractant de trepitjar els peus sense que te'n trepitgin els teus. Canviant d'habilitat bàsica i passant a la de carrera, hi ha formes de jugar a conillons en què has de tocar el rival en una part determinada.[16]

*Aquests jocs serien una mica forçats ja que l'Amor ni se'n tem del joc. La fornera fa amb ella el que vol perquè és molt confiada. Diríem que en això del joc, l'Amor no té malícia, és a dir, no segueix una tàctica, ni tan sols juga: és de mel i sucre.

**Tots els jocs de *L'Amor de les tres taronges* es basen en l'element agonal, especialment els protagonitzats pel Bernadet, que sempre tracta de vèncer els gegants. El de la fornera també ho és clarament perquè pretén vèncer l'Amor encara que aquesta no se n'adoni. En el primer joc protagonitzat per la jaia podem dir que les bolles que li llança el petit Bernadet, malgrat que ell no té la voluntat de tirar pel terra la jaia, fan que aquesta no pugui vèncer amb la seva capacitat d'equilibri la presència de les bolles devers els seus peus. Les habilitats bàsiques són equilibri, defensa, escalada i carrera.

N'Estel d'Or. És una rondalla que segueix el mateix argument que la Ventafocs. És a dir, una noia maltractada per la seva germanastra i la seva madrastra, que al final és l'escollida pel príncep. Com que li fan fer les feines més dures, n'Estel d'Or ha d'anar a fer nets els budells al riu i allà perd els budells, el garbellet i el ganivet. Per això, ella va corrent riu avall per trobar aquests objectes. El seu bon tracte a les velletes que troba pel camí l'ajudarà a recuperar els objectes perduts i a adquirir dons preuats.

Joc 7: Joc de trobar els objectes. S'amaguen objectes i s'han de trobar al més aviat possible. L'habilitat bàsica és la cursa i l'element lúdic, l'*agon*.

*La resta de jocs que apareixen a *N'Estel d'Or* no responen a aquest àmbit de la motricitat, però alguns poden ser interessants per treballar l'esquema corporal o bé la dinàmica de grups.

En Joanet de sa gerra. En Joanet era tan pobre que vivia amb la seva família dins una gerra. Un dia hi sortí una favera que cresqué tant que arribà al cel i en Joanet hi va pujar escomès per la seva esposa un seguit de vegades per tal de demanar una casa més grossa, convertir-se en metges, batlles, reis, Bon Jesús i Puríssima sa dona i els nins Bons Jesusons. Al final, com que qui més té més brama, se'n van tornar dins la gerra.

16. Al *Zdnifri*, que és un joc del Marroc, per agafar el perseguit cal tocar-li el cap. D. Agudo, R. Mínguez, C. Rojas, M. Ruiz, R. Salvador i J. Tomás, *Juegos de todas las culturas: Juegos, danzas, música... desde una perspectiva intercultural*, Barcelona, INDE, 2002, p. 82.

Joc 8. Esdevé un joc d'escalada en el qual, com en Bernadet de l'Amor de les tres taronges, en Joanet es va enfilar dalt del taronger per aconseguir allò que anhelava. En Joanet també puja cap al cel a obtenir allò que desitja (o que desitja la seva esposa).

Joc 9. Joc de representacions. Cal representar molts personatges d'oficis diferents. Aquest joc recorda el *Bon dia, senyor rei* recollit per Dolors Estrades i Antònia Serrano,[17] en què el grup de jugadors ha de deliberar de quin país és i quin ofici fan. Quan ho tenen clar es presenten davant un jugador que és el senyor rei i li diuen: «Bon dia, senyor rei!» Aquest contesta: «Bon dia! De quin país veniu?» I aquests responen el país acordat. Llavors, el rei demana: «I què feis?» En aquest moment tot el grup fa gestos per tal de representar l'ofici acordat. Quan el rei ho endevina comença a córrer per agafar algun jugador, que serà el rei en la pròxima juguesca. Aquest és l'element lúdic de *mimicry* junt amb el que apareix a *Es metge Guinyot*, que és un home que es fa passar per metge, i *Es fii del rei Murteral de França*, on na Catalineta i la seva dida també es fan passar per metges per curar en Bernadet. Veiem que jugar a metges és una representació molt característica.

En Joanet fii de viuda. Una dona viuda tenia tres fills i un amo els lloga per treballar. Primer amb el més gran, el fa baixar a dins un pou amb una senalla i un càvec a agafar diners i quan ha pujat amb la corda unes quantes senalles li tira pedres fins a matar-lo. El mateix fa amb el segon.

Joc 10: Joc de baixar a cercar monedes. Aquesta habilitat bàsica és complementària a l'escalada ja que tot el que puja ha de davallar. Podríem dir-ho en l'àmbit de les activitats físiques en el medi natural. Aquesta activitat tindria la màxima similitud amb el ràpel. S'assembla a *Es Jai de sa barraqueta*, ja que quan el Bon Jesús i sant Pere s'aturen a romandre a ca seva i li concedeixen tres desigs; el primer que demana és que qui s'enfili (escali) a una perera que té davant la barraca no en pugui davallar. Aquest joc consistiria a dificultar la davallada amb qualque handicap.

Joc 11: Joc d'esquivar pedres. Així com l'habilitat bàsica complementària a esfilar-se és davallar, les habilitats bàsiques complementàries a llançar són recepcionar o bé esquivar. En el cas que l'objecte llançat sigui potencialment feridor, s'esquivarà. Les tasques d'esquivar es donen en les batalles on es llancen objectes contundents com ara pedres o fletxes i els bons guerrers tenen l'habilitat o el do d'esquivar-los. Aquest joc es pot adaptar per qüestions de seguretat substituint l'objecte per pilotes toves malgrat que representin ser pedres o bombes. En el recull de jocs populars d'Antoni Pou trobem el joc de banya[18] que consisteix en el fet que cada jugador fa un forat a unes tres passes llargues de la línia de tir; els

17. D. Estrades i A. Serrano, *Jocs i moixonies*, p. 72.
18. Antoni Pou, *Jocs populars*, p. 40-41.

forats es troben en línia. Des de la línia de tir es llança una pilota al forat; el propietari del forat on ha caigut la pilota ha de llançar-la als altres jugadors. Si no els fer, se li posa una banya. El joc es juga al nombre de banyes acordat prèviament. Són molts els jocs en què s'ha d'esquivar el llançament dels altres. Tots els jocs en els quals l'espai objectiu és humà, llavors a l'acció de llançament d'un s'afegeix l'acció d'esquivar de l'altre. Entre aquests jocs destaquem el mato, la pilota asseguda i el *coché*.[19]

El tercer fill, en Joanet, també hi va, però en el fons del pou troba un racó per amagar-se on les pedres no el fereixen. A més, troba un anell al qual, quan el frega, li pot demanar el que vulgui. Demana ressuscitar els seus germans, menjars i vestits bons.

Joc 12: Aquest és un joc de trobar l'objecte com a *N'Estel d'Or*, però en aquest cas l'objecte que cal trobar és un anell. Aquest fet concret es dóna a *En Pere Gri*, qui ha de trobar un anell perdut per la reina, i a *En Pere de la bona roba*, on el ca i el moix han d'anar a cercar l'anell per salvar en Pere. En el recull de jocs populars d'Antoni Pou trobem l'anell i l'anellet dins les mans.[20] En el primer joc es posen tots els jugadors en cercle amb un fil llarg fermat pels caps. Aquest fil està passat per dins un anell i un jugador l'ha de trobar. El segon consisteix que tots els jugadors tenen les mans parades i el que duu l'anell fa com si el deixés a les mans de tots els altres. Però només el deixa en les d'un. Llavors interroga a una persona del grup a veure qui té l'anell. També es troba l'anellet i l'anellet del rei. Aquests dos últims els exposarem en la rondalla d'*En Pere Gri*.

El rei només tenia una filla i fa un edicte segons el qual s'hi casarà qui li planti un castell dins la mar amb un caminal per anar-hi a peu pla. En Joanet pega fregada a l'anell i es casa amb la filla del rei, però a ella li entren ganes de tenir l'anell. Quan el té es presenta un bruixot, Fra-Pota, i li barata l'anell. Fra-Pota demana quedar-se dins el castell i que ningú hi pugui entrar. Llavors tanquen en Joanet per matar-lo en tres dies. En Joanet demana al seu gatet i al seu canet que recuperin l'anell. Hi van nedant. El gat convenç uns ratolins perquè esbrinin on guarda l'anell Fra-Pota. Descobreixen que quan se'n va a dormir se l'amaga dins el nas. El ratolí el fa tossir i recupera l'anell i el duu al gatet. El gatet es posa damunt el canet i comencen a nedar. Al gatet li cau l'anell al fons de la mar i per treure'l rep l'ajuda d'un peix.

Joc 13: Aquest tros de rondalla té moltes possibilitats lúdiques. D'entrada es

19. El *coché* és un joc de Moçambic que és menys conegut i es desenvolupa jugant amb els membres d'un equip situats darrere dues línies emplaçades l'una davant l'altra. Per tant, es deixa un espai al mig on entren l'un darrere l'altre els membres de l'altre equip. Han d'intentar evitar que els llançaments fets dels dos costats els fereixin. El podem trobar en la p. 67 de l'obra editada per Paidotribo *Juegos multiculturales* (vegeu bibliografia).

20. Antoni Pou, *Jocs populars*, p. 25-27.

troba inspirada a trobar l'anell (com en el joc 12). Aquest motiu dóna un seguit de possibilitats que es poden resumir en una cursa de relleus: el ratolí passa el testimoni (l'anell) al gatet, que es desplaça damunt el canet; el gatet el passa al peix i aquest a en Pere. En aquest punt és important l'ús de l'element aquàtic, ja que ens permet introduir l'habilitat bàsica de natació. Així, la prova es convertiria en una prova combinada de natació i carrera, gairebé un duatló per equips. Podríem iniciar la prova amb objectes amagats al voltant d'una piscina i els jugadors de cada equip que representen els ratolins els han de cercar; en el moment en què els troben els passen al canet i el gatet, que inicien la seva cursa (per exemple quatre piscines canviant els rols, és a dir, dues cada un). I quan acaben donen aquest objecte al monitor del joc, que el llança al fons de la piscina i el que fa de peix l'ha d'anar a buscar al més aviat possible i lliurar-lo a en Pere.

*Aquesta rondalla desenvolupa l'element lúdic agonal en diferents habilitats bàsiques: descens (complementari a l'escalada), esquivar (complementari al llançament), carrera i trobar l'objecte, i natació per damunt i per davall l'aigua.

En Pere de la bona roba. Aquesta rondalla guarda una gran similitud amb la recerca de l'anell d'*En Joanet fii de viuda*. Per això, avancem la seva exposició. En Pere, son pare i sa mare passen molta fam. Tenen tres mudes de molt bona categoria i intenten vendre-les, ja que no poden resistir la fam. Els les canvien per un anell que fa tot el que li demanen. Llavors, per aquella contrada hi ha un robatori i tothom culpa la família d'en Pere, perquè veuen que han millorat molt les seves condicions de vida. Demostren el que fa l'anell, però els el prenen i tanquen en Pere a la presó. L'anell desapareix i retorna a la reina Pomerina, que es troba a ultramar. Llavors, el canet i el gatet armen una barqueta amb mitja carabassa i per timó una fulla de parra per anar a recuperar l'anell i salvar en Pere.

Joc 14: Tal com a *En Joanet fii de viuda*, el motiu és cercar l'anell. Com que l'home està tancat qui el substitueix són els animals, que ajuden les persones. A més, els animals han d'anar per mar a cercar l'anell. En aquest joc es podria fer una cursa per dins l'aigua amb matalassos o bé amb piragües o qualsevol altre tipus d'embarcació.

*Hébert també considera habilitats bàsiques particulars altres locomocions, com anar a cavall o amb canoa.

En Joanet i es set missatges. Un rei tenia una filla, que es casaria amb qui la guanyés a dir una mentida grossa, si no dos criats el perseguirien amb una verga ben llarga. En Joanet es posa en camí i va trobant els set missatges: en Corrim, n'Escoltim, en Forcim, en Fletxim, en Llavorim, en Bevim i en Bufim.

Joc 15. En Corrim es travava els peus per agafar una llebre per tal de donar-li avantatge, com hem comentat en els jocs facilitadors (joc 4). Llavors, es podria jugar a conillons travant els peus del qui agafa en un espai reduït. Hi ha un joc d'À-

frica denominat *Ársherez*[21] en el qual l'agafador se situa en quadrupèdia invertida, és a dir, com un cranc. També es podria fer el joc de *Qui és en Corrim?* Per tal d'esbrinar-ho podríem fer curses en diferents condicions: a peu coix, amb els peus travats, damunt xancles, d'esquena, duent algú a collibè... En el recull de Dolors Estrades i Antònia Serrano trobem curses o cós de sacs (amb les cames dins d'un sac) o de carretes (són per parelles i el que fa de carreta avança amb les mans mentre el company li subjecta els peus a l'aire).[22]

Joc 16. N'Escoltim posava l'orella en terra i escoltava de l'infern fins al cel. Un dels models més utilitzats per explicar la motricitat humana és el de Marteniuk o de processament de la informació. Aquest model entén l'execució d'un moviment com el resultat de tres fases consecutives: percepció, decisió i execució.[23] Per tant, per més que la percepció no sigui una habilitat bàsica, no podem deixar-la de banda a l'hora d'explicar les habilitats bàsiques relacionades amb la motricitat. Es poden fer una gran quantitat de jocs atenent preferentment l'aspecte perceptiu. Qui és n'Escoltim? Un joc molt semblant al de n'Escoltim és el joc del cap indi, en què qui fa aquest paper es troba girat d'esquena i la resta de la tribu s'hi va apropant de la forma més silenciosa possible. Si el cap indi sent un renou es gira ràpidament i elimina l'indi que l'ha fet. Idealment aquest joc s'ha de realitzar en el medi natural, on hi ha brossa que augmenta els renous. També en el joc de guerrillers que recull Antoni Pou[24] es tracta d'arribar silenciosament al camp contrari sense fer renou, però sobretot sense ésser vist.

Joc 17. En Forcim arrabassava un molí i se'l duia damunt un puig. En aquesta situació, utilitzada per expressar la força que tenia aquest missatge, hi ha diverses accions implicades. La primera és arrencar, la segona és aixecar, la tercera és transportar i la quarta és deposar. Quant a arrencar, trobem el clàssic joc d'arrencar cebes. Aquest joc podria modificar-se per utilitzar les altres accions fent que quan s'arrenca una ceba (un molí), aquesta s'ha d'aixecar i transportar fins a deposar-la en un lloc determinat (el puig). A més d'aquest es pot jugar a arrencar la corda o la corretja de les mans del jugador o l'equip rival. Els jocs tradicionals d'Euskadi tenen gran quantitat de jocs d'en Forcim.[25]

21. J. Bantulà i J. M. Mora, *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*, Barcelona, Paidotribo, 2002, p. 55.

22. D. Estrades i A. Serrano, *Jocs i moixonies*, 2002, p. 98-102.

23. R. Marteniuk, *Information processing in motor skill*, Nova York, Holt, Rinheart and Wilson, 1978.

24. Antoni Pou, *Jocs populars*, p. 108.

25. L'obra de Cristóbal Moreno *Juegos y deportes tradicionales de España* (Madrid, Alianza, 1992) és un recull molt interessant dels jocs tradicionals de l'Estat espanyol. En el capítol setè desenvolupa els jocs i esports de força agrupats de diferents maneres. Per la similitud amb la prova realitzada per en Forcim destaquem els jocs d'aixecament i transport de pesos: «levantamiento de piedras, arrijasoketa, piedra canaria, transporte de txingas, gizon proba, gizon bakarra».

Joc 18. En Fletxim feria una moscard. Aquest seria un llançament de precisió com n'hi ha molts. Es podria fer amb diferents escopetes i armes, tal com les classifica Joan Sans en el seu *Recull de juguetes artesanals de les Illes Balears*:[26] escopetes, canó, pistoles, bombes, arc i fletxes, catapulta i fona. Però també es poden fer múltiples jocs de precisió sense arma: amb bolles, amb baldufes, amb nòlits o simplement llançant amb la mà en jocs com ara pamet, quernet o raieta.[27] En aquest grup pertanyen els jocs de blanc i diana, que són molt simples per començar ja que l'única decisió que s'ha de prendre és encertar la diana. Especialment són senzills si la diana és fixa; si la diana es mou és un poc més complicat. En la rondalla, el mosquit està estàtic, per bé que sempre podríem dificultar-ho. La diana, o espai objectiu, es mou quan és humana, com hem vist en el joc 11. Però també es poden fer dianes materials mòbils com el *kabele*,[28] que és un joc de Nova Guinea en què un jugador llança un coco (pilota) a l'aire i els altres han d'intentar ferir-lo abans que no caigui en terra.

Joc 19. En Bufim fa moldre tots els molins del Molinar amb la força del seu buf. Tot i que el bufar no és una habilitat bàsica, la respiració és una capacitat molt important relacionada amb la salut que s'ha de controlar quan es realitzen les diverses habilitats bàsiques. Hi ha un joc que es denomina buf-gol,[29] que consisteix a fer un petit camp i amb una pilota de tennis de taula tractar de fer gol a l'altra porteria i que no te'n facin a la teva només amb la força del buf. Un altre joc que trobem en el recull de D. Estrades i A. Serrano és el joc de l'agulleta,[30] que consisteix a amagar diverses agulles davall terra porgada o arena, llavors cada jugador va bufant per torn i qui descobreix més agulles guanya.

Els altres dos missatges són en Llavorim, que mossega parets, i en Bevim, que es beu torrents sencers. Aquests dos missatges no responen a habilitats bàsiques però sí a àmbits de l'activitat física com són la nutrició i la hidratació. Poden servir per introduir aspectes com la quantitat, la qualitat, la freqüència de l'alimentació i la hidratació en l'alumnat. També responen als sistemes d'alimentació de la biomàquina de Fidelus,[31] un model que explica el moviment assimilant el cos a una màquina, tal com fa el paradigma mecanicista que ha dominat en la modernitat i que ens mostra C. Vilanou amb els seus cossos màquina i cossos a motor.[32]

26. Joan Sans, *Recull de juguetes artesanals de les Iles Balears*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2000.

27. Aquests últims es troben en el recull d'Antoni Pou, esmentat anteriorment.

28. T. Orlick, *Juegos y deportes cooperativos*, Madrid, Popular, 1986, p.90.

29. P. Òdena, *Educació psicomotriu: Jocs al parvulari*, Barcelona, Edicions 62, 1992, p. 47.

30. D. Estrades i A. Serrano, *Jocs i moixonies*, p. 58.

31. K. Fidelus, *Atlas de ejercicios físicos para el entrenamiento*, Madrid, Gymnnos, 1989.

32. C. Vilanou, «Imatges del cos humà», *Apunts Educació Física i Esports*, 63 (2001), p. 94-104. Amb relació a la capacitat respiratòria, Fidelus entén com a sistemes d'alimentació la respiració, la nutrició i

Joc 20. La princesa, com que és derrotada per en Joanet en la lluita verbal, el repta a una cursa. Sobre les curses, ja n'hem parlat en el joc d'en Corrim. En aquest apartat podríem introduir la cursa o cós de joies, molt típica de les festes populars, ja que si guanya en Joanet s'enduu la joia de casar-se amb la princesa i si guanya la princesa, aquesta s'enduu la joia de no casar-se amb en Joanet.

*La rondalla d'*En Joanet i es set missatges* és clarament agonal ja que incideix damunt diverses habilitats bàsiques: carrera, salt (en Corrim amb els peus travats), aixecaments i llançaments de precisió. A més, ens ha permès introduir models explicatius del moviment, com el de Marteniuk a través de n'Escoltim (percepció) i la biomàquina de Fidelus a través d'en Llavorim, en Bevim i en Bufim (sistemes d'alimentació). Aquesta rondalla es podria desenvolupar d'una forma global amb la possibilitat de variar les habilitats requerides mitjançant una prova combinada o heptatló per determinar quin és el missatge perfecte. Aquesta interpretació ens duria de l'*homo ludens* a l'*homo esportivus*.

En Pere Gri. El rei es fa padrí del fill d'en Pere Gri, persona afectada d'alçar el colze i escorxar moixos. Com que veu que amb aquests vicis dóna mala vida a la seva dona, l'exilia a Maó, però la seva esposa l'enyora i s'enginya la idea d'amagar la millor mula del rei a Artà i dir al monarca que faci venir en Pere, que és un bon endevinador i serà capaç de trobar-la.

Joc 21: Trobam el joc d'amagar/trobar la mula. Entenent la mula com a objecte ja seria un joc comentat, però sent un animal permet altres possibilitats lúdiques, com ara desenvolupar la percepció ja que el joc podria dur-se a terme en el medi natural, on una persona ben amagada fa el renou d'una mula i guanya el primer que la troba. L'habilitat bàsica seria la carrera, ja que guanya el primer que la troba, però també hi intervindria la percepció. En la rondalla està plantejat com a endevinar, és a dir, *alea*. Però també hi ha la trampa o transgressió de les normes del joc, ja que la dona li dirà on és.

El capità que el duia de Maó, per provar-lo, s'amaga una fulla de tabac a la mà i demana a en Pere què té dins la mà. En Pere ho endevina però no perquè ho sàpiga sinó per un joc de paraules afortunat.

Joc 22: Els jocs d'amagar-se un objecte en la mà són molt comuns, especialment per decidir aspectes relacionats amb el torn d'intervenció, o bé el torn d'elecció de companys. En el llibre de D. Estrades i A. Serrano es denomina «voleiar

---

la hidratació. En el paradigma mecanicista que predomina en la modernitat, Conrad Vilanou exposa els cossos a motor en els quals el combustible seria l'oxigen, s'exalta el plenairisme i el model és el Tarzan atlètic amb una gran caixa toràcica. En Bufim es correspondria, des de l'hermenèutica dels cossos desenvolupada per Vilanou i els seus deixebles, amb un autèntic cos a motor, un pre Weissmuller.

abans de jugar».[33] Aquest fet es pot desenvolupar de molt diverses maneres. Les més relacionades amb el joc que fa el capità a en Pere serien amagar-se una pedra dins una mà i haver d'escollir una de les dues mans. Un altre joc és treure busca, que consisteix a amagar-se palletes de la mateixa llargada excepte una que és més curta. A qui li'n toca la curta haurà de dur-ho. Un altre seria el pedra-paper-tisora, que consisteix a treure (simulant-ho amb les mans) un d'aquests tres elements. La pedra guanya a la tisora, la tisora al paper i el paper a la pedra. Per tant la qüestió seria molt semblant a la que proposa el capità: quin objecte hi ha en la meva mà? Si ho endevines li poses l'antídot i guanyes.

*L'element lúdic d'aquest joc és *alea* ja que quan t'amaguen alguna cosa dins la mà, amb les capacitats humanes normals no pots veure què és, llavors es tracta de provar fortuna o encomanar-te a poders superiors. Aquests jocs en la civilització occidental no són gaire abundants, ja que ens agrada tenir-ho tot controlat i disminuïm la incidència de forces externes sobre les nostres decisions. Seguint Mircea Eliade entenem que la vida moderna ha patit un procés de dessacralització per diferents moviments antropocèntrics, entre els quals destaquem el positivisme. Aquesta situació, junt amb la mort del mite, fa que es desprestigiï el ludisme aleatori, que queda tancat en els bingos, a la loteria i, així, tocat de mort pel fet que es juguen diners i obre la porta a la ludopatia. La introducció d'elements aleatoris en jocs habituals és font de riquesa lúdica i també de compensació de diferències de capacitat. És a dir, en un joc agonal guanyarà el jugador que tingui millors capacitats, però si hi introduïm elements aleatoris, els jugadors amb menys capacitats tindran més oportunitats.

En Pere troba la mula i al cap d'un quant temps a la reina li desapareix un anell tot d'or i diamants, l'anell de noces.

Joc 23: Aquest joc també és *alea*, ja que fa referència als dots d'endevinador que tingui el jugador. Hem vist que el tema de trobar l'anell és recurrent en les rondalles a causa d'alguns aspectes que no és el propòsit desenvolupar en aquest estudi. També ho és en el recull d'Antoni Pou, en el qual es troben quatre jocs de trobar l'anell, dos dels quals ja han estat exposats en el joc 12. Precisament, un dels jocs és *a l'anellet del Rei*, en què s'han de fer dos equips disposats en fila i cada equip té un rei. Aquest amaga una pedreta en les mans d'un dels seus jugadors i l'altre rei ha d'endevinar quin jugador la té. *A l'anellet* és molt semblant.

El rei prova en Pere amagant-li un gri dins la mà. En Pere ho endevina per un joc de paraules.

*Aquest joc és igual al joc 22. *En Pere Gri* és la rondalla que ens porta l'element lúdic *alea*.

33. D. Estrades i A. Serrano, *Jocs i moixonies*, p. 52-53.

Es fii del rei Murteral de França. No troba al·lota que li agradi. Son pare l'empeny a casar-se i ell, en Bernadet, se'n va fora regne a cercar-la. Una fadeta li diu que el rei d'Espanya té una filla tancada en un castell que nom Catalineta. També li diu que li agraden molt els canaris i, per això, en Bernadet els ha de fer volar i cantar per devora el seu finestró.

Joc 24: Trobem un espai objectiu o diana, que és el finestró de na Catalineta. Llavors, en aquest joc no es tracta d'enfilar-se (escalada), com a *En Joanet de sa gerra* o *L'Amor de les tres taronges*, sinó d'enviar-hi una altra cosa. Llavors, no projectant el propi cos, que seria el cas de l'escalada, sinó projectant-hi una alteritat com és el canari, es tractaria d'un joc de llançament en el qual el canari es convertiria en un objecte com ara una pedra o una pilota. Això per mantenir-ho més en la línia de les habilitats bàsiques, encara que també es podria fer un joc amb animals per tal de veure qui té més habilitat a fer-lo arribar a un lloc determinat o fer-lo arribar més aviat.

Els canaris entren dins l'habitació i la dida i na Catalineta intenten agafar-los.

Joc 25: És un joc de conillons. La diferència d'aquesta modalitat és que es tracta d'agafar un ocell que, per tant, es mou en les tres dimensions de l'espai incorporant la verticalitat en els seus desplaçaments. Es podria fer una adaptació substituint l'ocell per papallones i fer una activitat lúdica en el medi natural. Però l'ocell es pot convertir en una pilota en el joc denominat *kabele*, de Nova Guinea, que ja ha estat explicat en el joc 18, si ens centrem en el llançament. També es pot fer amb la carrera i en la percepció espai-temps si fem una variant del mocadoret en la qual en lloc d'haver d'agafar un mocador el director del joc llança un disc volador (incorpora altura).

En Bernadet està tan resolt a veure na Catalineta que es fa fer una mina de vidre per anar del seu país a dins el castell. «Ses raons foren llavò per posar-la que desembocàs dins es castell del Rei d'Espanya.»

Joc 26: Aquí es podria fer un joc d'orientació ja que s'ha de trobar el castell del rei d'Espanya. Per davall terra no es tenen referències visuals, llavors una forma de realitzar aquest joc seria duent els jugadors per un recorregut amb els ulls destapats fins a una fita i després tornar-los al lloc de sortida i que amb els ulls tapats tornin a fer el recorregut. Guanyaria el jugador que quedés més a prop de la fita. Una altra possibilitat d'adaptació seria que ja que no podem anar per davall terra féssim aquesta activitat per davall l'aigua. Podria ser de la següent manera: es veuria una fita i llavors avançant per davall l'aigua guanyaria el jugador que sortís més prop de la fita o castell del rei d'Espanya.

La mina es trencà per l'energia que duia en Bernadet perquè el rei (pare de na Catalineta) no el trobés, i es va omplir de ferides. Ajudat pel seu criat va poder tornar al seu castell i va dir-li que enviés a través dels ocells una nota a na Catalineta per informar-la que estava ple de ferides i que necessitava el seu ajut.

Joc 27: És molt semblant al joc 24 ja que cal enviar l'ocell al finestró de na Catalineta, però aquest cop amb un missatge. Llavors, si hem optat per l'habilitat de llançament podem fer una variant en forma de flor de lletres. És a dir, se situen dos jugadors o dos equips a una distància determinada d'una flor, la qual té en els pètals diferents lletres, i es tracta que encertin tantes pedres dins els pètals que els permetin escriure un missatge determinat.

Na Catalineta, com que vol respondre a la crida del seu amat, s'escapa del jardí acostant una escala a la paret.

Joc 28: En aquest joc s'utilitza l'habilitat d'escalada com en *L'Amor de les tres taronges* i *En Joanet de sa gerra*. Però en aquest cas no es tracta només d'una ascensió per aconseguir allò cobejat de les altures sinó que és més aviat una escapatòria, ja que el rei la tenia tan gelosa que no la deixava sortir. Per tant, és més aviat un fugir, un escapar del jardí pujant i baixant. És a dir, allò desitjat no és a dalt (escalada) sinó que és defora (fugida). Un joc molt semblant a aquest és el de la muralla ja que na Catalineta ha de fugir per les muralles del castell. En aquest joc, un jugador es troba en el centre i la resta han de passar d'un camp a l'altre sense que el jugador que fa de muralla els toqui. També hi ha un joc africà, el *kasha ma bukondi*,[34] en què un equip fa un cercle amb les mans i un jugador de l'altre equip situat al mig ha d'intentar sortir del cercle.

Llavors sorgeix el problema de trobar el castell del rei de França, perquè no saben on és. Decideixen anar-ho demanant. «Demanarem a tots els qui trobarem, i sempre, n'hi haurà qualcun que no se farà dolent de dir-mos-ho.»

Joc 29: L'orientació és un requisit fonamental de les habilitats bàsiques de desplaçament quan no es coneix la situació de la fita. En aquest cas no se sap on és el castell del rei de França. La forma d'orientar-se no és ni amb un mapa ni amb una brúixola, sinó que es demana a les persones que es trobin pel camí. L'adaptació que proposem conté un element *alea* afegit, fet que dóna major riquesa lúdica, tal com s'ha comentat en el joc 22. Consisteix a proposar una cursa d'orientació a una fita i els jugadors van demanant on es troba la fita a persones (altres jugadors) que es troben pel camí. Alguns indicadors són vertaders i altres falsos (fet aleatori), encara que els jugadors que donen aquestes indicacions no ho saben. Qui arribi primer a la fita guanyarà el joc.

La dida i na Catalineta s'ajoquen dalt d'un pi per passar la nit. Na Catalineta sent un tord i una tórtora que parlen del remei d'en Bernadet: dos pardals i plomar-los de viu en viu, una lliura d'oli verge dins una greixonera nova de trinca po-

34. És un joc del Congo que trobem recollit en l'obra de Bantulà i Mora (p. 48). Una variant la constitueix el *Cabrito salí de mi huerta*, de Colòmbia, que s'aproxima a la situació de la fugida de la princesa del jardí.

sada en el foc i que bulli un quart d'hora, llavors afegir-hi els dos pardals de viu en viu i deixar refredar l'oli. Quan sigui tebi, untar d'aquell oli les ferides d'en Bernadet. Llavors, la dida i na Catalineta es disfressen de metges i van a curar-lo.

*L'element de *mimicry* de fer-se passar per metges es troba ja recollit i apuntat en el joc 9.

Es Jai de sa barraqueta. Un jai vivia dalt d'un turó en una barraqueta i un dia el Bon Jesús i sant Pere s'hi aturen a fer nit. Li concedeixen tres desigs.

*El primer que demana és que qui pugi aquest perer no en pugui baixar. Faria referència a l'habilitat de descens, complementària a l'escalada, exposada en el joc 10.

*El segon és que qui entri en aquest sarró no en pugui sortir. Aquest joc podria ser el *kasha ma bukondi* exposat en el joc 28, per escapar d'un lloc tancat.

Joc 30: El tercer desig és que no perdi mai amb unes cartes. Potser és per controlar la deessa fortuna, de manera que les cartes li fossin favorables. Un joc aleatori amb cartes, per descobrir qui domina més la fortuna, seria el joc de batalla en el qual cada jugador gira una carta sense veure-la i qui la té més alta guanya les altres. Evidentment, l'element lúdic és *alea*.

Es conseis del rei Salomó. El rei Salomó tenia fama de donar bons consells i en Toniel·lo, abans de deixar de fer feina per a ell i tornar a ca seva després de molts anys, li'n demana. El Rei li'n dóna tres:

— No deixis mai ses carreres velles per ses novelles.

— No et posis mai allà on no et demanen.

— Mai no facis res que no hagis pensat tres vegades.

El primer consell el fa servir per seguir un itinerari. Ell en segueix el vell i un altre, en Panel·lo, prova una drecera. Per aquesta drecera l'apallissen i el roben, i amb tot això arriba més tard.

Joc 31: Seria un laberint, en el qual hi ha molts itineraris per arribar a un lloc. Pel camí hi ha amagats uns personatges que són els que apallissen i uns altres que són els que roben. Aquests posaran algun handicap als jugadors. Per exemple els que apallissen et lliguen les cames i els que roben treuen algunes peces de roba (sabates, etc.). Així, en Toniel·lo seria aquell que arribés abans al final del laberint.

El segon consell el fa servir quan arriba a una casa a fer nit i troba trossos de persones penjats a les parets. Ell no diu res respecte a això i salva la vida. La motricitat és acció i en aquesta situació et conviden a la inacció, per això no descriurem cap moment lúdic en aquest punt.

El tercer consell l'utilitza quan arriba a casa seva i troba la seva esposa parlant amb un capellà. Es malpensa i té ganes de matar-lo, però s'ho pensa tres vegades i descobreix que és el seu fill.

Joc 32: Podríem fer una activitat que consistís en equivalències per exercitar la presa de decisions (pensar-s'ho tres vegades). Per exemple: una picada de mans seria córrer; dues, saltar a peus junts; tres, saltar a peu coix; quatre, fer quadrupèdies; cinc, enfilar-se per una corda, etc. Els que es vagin oblidant o confonent haurien de pagar penyora o perdrien un punt.

En Pere Poca-Por. En Pere és un al·lot que no té por i decideix anar a cercar-la. La seva mare abans de partir li fa prometre que s'aturarà a fer nit abans que es faci fosc. Arriba a una possessió on tothom fuig en la nit perquè hi ha renous esfereïdors. Ell s'hi queda i en la nit apareixen els dimonis, que es queden sorpresos del fet que en Pere no els té por. S'acovardeixen i es demanen qui deu ser aquest que no els té por. El mateix passa la segona nit amb uns gegants. Aquests li diuen que si vol conèixer la por que vagi amb ells a batallar contra els moros, que com més en maten més en tornen a aparèixer. La batalla fou aclaparadora, però en Pere no va veure la por. Es va fer fosc i en Pere, seguint el consell de sa mare, es va quedar a fer nit al camp de batalla i va veure com una jaia untava amb un bàlsam els morts i aquests tornaven a viure. En Pere li pren el bàlsam i li talla el coll. L'endemà explica als gegants el que ha succeït, i per mostrar-los l'eficàcia de l'ungüent els demana qui ho vol provar. Cap dels tres s'atreveix a fer-ho i en Pere s'hi ofereix ell mateix, així que li tallen el coll, però li enganxen al revés. En Pere tremola com una fulla de poll i descobreix què és la por: un home amb la cara girada.

Joc 33: En aquesta rondalla es podria plantejar un joc de cercar l'objecte. Per exemple s'amaguen lletres en un bosc i qui troba abans la P, la O i la R guanya. Però en aquesta rondalla la novetat principal és que apareix per primer cop l'element lúdic *ilinx*. La motivació dels jocs amb aquest element és el desig de vertigen que caracteritza la denominada generació del lliscament.[35] Es pot lliscar sobre l'aigua amb surf, ràfting o *hidro-speed*; es pot lliscar per la neu amb esquís o taules de neu (*snowboards*), es pot lliscar per l'aire amb parapent o pel buit amb *ponting*. Aquestes situacions provoquen un alt nivell d'excitació que atordeix la consciència i et fa sentir estats molt especials. Són activitats que transmeten fortes emocions. En Pere cercava emocions fortes, cercava la por. Podríem dir que en lloc de buscar gegants o dimonis, en el món de l'activitat física buscaria esports de risc. Diu que troba la por quan un home té la cara girada. Es refereix a davant-darrere, però com que això no és possible, l'adaptació lúdica més semblant és el *ponting*, on la cara es troba girada en una altra dimensió: dalt-baix.

35. A. Loret, *The gliding generation*, París, Autrement, 1995.

A tall de conclusió

Aquest estudi té la pretensió d'aproximar-se a la dimensió lúdica i motriu de les rondalles mallorquines. És una aproximació ja que només s'ha atès una selecció de dotze rondalles de les més de quatre-centes aplegades. Una síntesi dels resultats ens fa veure que hi apareixen els diferents elements lúdics, dominats, això sí, per l'element agonal. Malgrat això, trobem també el *mimicry* o joc de representació, principalment en *En Joanet de sa gerra*, però també a *Es metge Guinyot* trobem un home que es fa passar per metge (representa que ho és malgrat que no ho sigui en realitat). Aquest jugar a representar ser metges també el trobem en *Es fii del rei Murteral de França*. L'element *alea* o provar fortuna es troba fonamentalment a *En Pere Gri*, qui se suposa que té unes grans qualitats d'endevinador i ho demostra en quatre situacions. També la fortuna s'alia amb *En Joanet fii de viuda* per trobar un anell màgic en el fons del pou (no el troba per les seves grans capacitats de cercador sinó per fortuna). Finalment, l'element *ilinx* o de vertigen es troba excepcionalment expressat en *En Pere Poca-Por*.

Pel que fa a la dimensió motriu, l'anàlisi de les habilitats bàsiques que apareixen en les rondalles és també molt àmplia. Així, trobem habilitats de marxa en *Es conseis del rei Salomó* seguint el consell de «no deixar mai ses carreres velles per ses novelles». L'habilitat de carrera es troba en diverses rondalles, com ara en *L'Amor de les tres taronges* quan els gegants persegueixen en Bernadet, i en *N'Estel d'Or* quan corre riu avall per agafar els objectes que l'aigua s'ha endut. També a *En Joanet i es set missatges* quan en Joanet fa una cursa amb la filla del rei. Finalment, a *Es fii del rei Murteral de França*, quan la dida i na Catalineta intenten agafar el canari per dins l'habitació. De salt trobem *En Joanet i es set missatges*, quan en Corrim fa la seva exhibició travant-se els peus per agafar una llebre en uns quants bots. D'escalada, en trobem en *L'Amor de les tres taronges*, quan en Bernadet s'enfila al taronger per agafar l'amor. De la mateixa manera, a *En Joanet de sa gerra*, en Joanet s'enfila dalt de la favera per pujar al cel i demanar tot allò que desitja. Aquesta és la dimensió vertical del sagrat. Com també na Catalineta, que, quan vol escapar del jardí que la priva d'estar en contacte amb el seu estimat, s'enfila al mur per després baixar-lo per l'altra banda en *Es fii del rei Murteral de França*. Aquest baixar o descendir és una activitat complementària a l'escalada i el trobem a *En Joanet fii de viuda* quan baixen al pou. També, encara que no ho hem exposat, en *Es Jai de sa barraqueta* també apareix el descens. Quant a l'equilibri, apareix en els dos primers jocs de *L'Amor de les tres taronges*. En aquest no és la persona que es troba desenvolupant l'equilibri sinó que la persona serveix de base de sustentació d'un objecte situat a damunt. S'entendria, llavors, l'equilibri com a equilibrar objectes a damunt. Quant als llançaments, trobem el tir amb arc d'en Fletxim a *En Joanet i es*

set missatges. Un complementari com és esquivar apareix a *En Joanet fii de viuda* quan els fills de la viuda intenten esquivar les pedres que els llancen. També a *En Joanet i es set missatges* trobem l'aixecament d'en Forcim. Pel que fa a l'habilitat bàsica de defensa trobem en *L'Amor de les tres taronges* treure l'anell i posar agulla de la fornera a l'Amor. La natació també és present a *En Joanet fii de viuda* i en aquesta mateixa rondalla també trobem el rem com a habilitat específica. Per tant, hi ha presència de totes les habilitats bàsiques anotades, excepte de la quadrupèdia, tot i que hi predominen la carrera i l'escalada. Per tant, la riquesa lúdica i motriu d'aquesta selecció de rondalles és immensa i a més d'això trobem apunts de didàctica de l'activitat física o de teoria de l'activitat física prou interessants, que hem esmentat en el desenvolupament de l'estudi. Tot això ens engresca a fer un treball més ampli de la dimensió lúdica i motriu de les rondalles mallorquines, que esdevenen així un element viu de la cultura, sense menysprear el seu gran potencial pedagògic.

Bibliografia

AGUDO, D.; MÍNGUEZ, R.; ROJAS, C.; RUIZ, M.; SALVADOR, R.; TOMÁS, J. *Juegos de todas las culturas: Juegos, danzas, música... desde una perspectiva intercultural*. Barcelona: INDE, 2002.

ALCOVER, A. M.; CASTELLÓ, J.; FERRER, A. *Rondaies de les illes Balears*. Palma: Moll, 1975. [Edició especial exclusiva per a la Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de les Balears]

ALCOVER, A. M. *Aplec de rondalles mallorquines d'en Jordi des Racó*. Palma: Moll, 2004. 24 v.

BANTULÀ, J.; MORA, J. M. *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona: Paidotribo, 2002.

BETANCOR, M. A.; VILANOU, C. «Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives». *Temps d'Educació*, 4 (1990), p. 11-26.

CALLOIS, R. *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral, 1958.

— «La naturaleza de los juegos y su clasificación». A: LÜSCHEN, G.; WEIS, K. *Sociología del deporte*. València: Miñón, 1979, p. 36-45.

DUMAZEDIER, J. *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela, 1968.

ELIADE, M. *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Paidós, 1998.

ESTRADES D.; SERRANO, A. *Jocs i moixonies*. Mallorca: Obra Cultural Balear a Valldemossa, 2002.

FIDELUS, K. *Atlas de ejercicios físicos para el entrenamiento*. Madrid: Gymnnos, 1989.

HÉBERT, G. *L'education physique virile et morale par le methode naturelle*. París: Libraire Unibert, 1936.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Madrid: Alianza, 1998.

LEVI, P. *Si això és un home*. Barcelona: Edicions 62, 2001.

LORET, A. *The gliding generation*. París: Autrement, 1995.

MARTENIUK, R. *Information processing in motor skill*. Nova York: Holt, Rinheart and Wilson, 1978.

MORENO, C. *Juegos y deportes tradicionales de España*. Madrid: Alianza, 1992.

Òdena, P. *Educació psicomotriu: Jocs al parvulari*. Barcelona: Edicions 62, 1992.
Orlick, T. *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular, 1986.
Ors, E. d'. *L'home que treballa i juga*. Vic: Eumo, 1988. [Pròleg i tria de textos d'Octavi Fullat]
Pou, A. *Jocs populars*. Palma: Moll, 1989.
Racionero, Ll. *La Mediterrània i els bàrbars del Nord*. Barcelona: Edicions 62, 2001.
Sans, J. *Recull de juguetes artesanals de les Illes Balears*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2000.
Target, C.; Cathelinou, J. *Cómo se enseñan los deportes*. Barcelona: INDE, 2002.
Via i Taltavull, J. M. *Home i naturalesa: Consideracions entorn de l'emergència i aparició de l'humà*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, 1992.
Vilanou, C. «Imatges del cos humà». *Apunts Educació Física i Esports*, 63 (2001), p. 94-104.

DOI: 10.2436/20.3009.01.7

ESTUDIS

Paideia i cura de si en els *Diàlegs* de Plató

Paideia and self-care in Plato's *Dialogues*

Francesc Calvo Ortega
Universitat de Barcelona

RESUM

En aquest article es parla de quin tipus d'entrenament (*askêsis*) ha de ser articulat per tal de governar-se un mateix i els altres. Plató ens indica que aquest entrenament és una mena de formació moral de l'home que ha de ser útil a la ciutat i, per tant, fent referència a la *paideia* pròpiament dita, és una formació que, en termes generals, tracta d'una educació de la *virtut* (*arête*), de la voluntat de fer-se un ciutadà que compleix amb les lleis de la ciutat, que mana i obeeix segons la justícia. A partir d'aquest postulat, analitzem les formes amb les quals es generalitza una tasca educativa entre els homes lliures.

Paraules clau: història de la pedagogia, Grècia clàssica, Plató, *paideia*, virtut.

ABSTRACT

This article talks about what kind of training (*askêsis*) needs to be provided to control oneself and others. Plato tells us that this training is a kind of moral formation of man that should be useful in the city and therefore, referring to the actual *paideia*, is a formation which in general terms is about an education of *virtue* (*arête*), of the will to be a citizen that observes the laws of the city, and who gives orders and obeys them according to justice. On the basis of this postulate, we analyse the ways in which the work of education spreads among free men.

Key words: history of pedagogy, Classic Greece, Plato, *paideia*, virtue.

1. La preocupació per l'educació dels fills

Al diàleg titulat *Laques*, dos homes d'edat avançada (Lisímac i Melesies) que pertanyen a famílies honorables es pregunten pel fet que cap acció política o militar en què han pres part ha fruït de la celebritat de la que van gaudir al seu torn els pares de cada un d'ells. Així, admeten resignadament que no han estat capaços de distingir-se per ells mateixos. «Cadascú de nosaltres —explica Lisímac—, troba en la vida del seu pare belles accions que poder contar als joves [els fills respectius], accions portades en temps de guerra i en temps de pau, accions que fan referència als assumptes dels aliats i als de la pròpia ciutat; en canvi personalment no tenim res per explicar de nosaltres dos.»[1] Aquesta situació, que certament assumeixen com una desgràcia, a més d'avergonyir-los amb vista als propis fills, els provoca un cert aire de retret vers els pares, ja que ens expliquen que de joves els van deixar en una absoluta llibertat, ocupats com estaven aquells en els assumptes dels altres. De tot això, en treuen una lliçó a favor dels fills: que si no tenen cura en absolut de si mateixos i no els fan cas, viuran sense glòria, mentre que si fan el contrari, podran mostrar-se dignes del nom que porten.

Alcibíades tampoc arribarà a estar satisfet amb l'educació que ha rebut en el mateix moment en què ha de començar la seva vida pública. No acaba de sentir-se satisfet, confessa a Sòcrates, només amb llur estatut de noblesa, que li atorga privilegis de naixement i herència. Amb això, pensa, no n'hi ha prou per dotar algú de les aptituds i habilitats necessàries per assumir un paper de preeminència a la ciutat, de poder personal sobre tots alhora dins i fora de la ciutat. «Perquè tu convius —li diu Sòcrates—, amb la pitjor de les ignoràncies... Val a dir que et llances a la política abans de rebre la deguda instrucció. I no ets tu solament el que pateix aquest mal, sinó fins i tot la majoria dels que tracten els assumptes de la ciutat.»[2] D'acord amb els arguments que són atribuïts al mateix Sòcrates, Teages afirma que els fills dels homes que es dediquen a la política en res són més hàbils que els sabaters: «Molt neci hauria de ser —diu Teages—, si creiés que algun d'aquests polítics, tot i donant-se el cas que fóra capaç de reportar benefici en aquestes matèries a qualsevol home, anés a transmetre'm a mi llur saviesa en lloc d'ajudar el seu propi fill.»[3]

1. *Laques*, 178*e*. Si, per una banda, s'ha de fer constar que el pare de Lisímac, Aristides, fou el primer administrador del tresor de la Primera Lliga Marítima, en canvi, Lisímac i Melesies amb prou feines apareixen en els documents d'Atenes i quan ho fan estan sempre lligats a accions de nul·la transcendència; cf. *Contra Leptí* (Demòstenes, 115) i *Els Quatre-cents* (Tucídides, VIII, 86), respectivament.

2. *Alcibíades*, 120*a*.

3. *Teages*, 126*b*.

La genealogia mai no podrà reemplaçar l'educació. La noblesa adquirida per mitjà dels llaços familiars i proclamada com una excel·lència per governar els altres judica els elogis més obtusos, «ja que a causa de la manca d'educació no és possible contemplar sempre el tot ni calcular que cadascú hagi tingut com a progenitors miríades d'avis i de besavis en un nombre incalculable... El fet que algú es vanti de tenir una llista de vint-i-cinc avantpassats i que es remunti a Hèracles, fill d'Amfitrió, li sembla [al filòsof] quelcom d'estranyament insignificant, per tal com l'avantpassat vint-i-cinquè d'Amfitrió va ser aquell qui l'atzar va fer que s'escaigués, com també ho va ser el vint-i-cinquè d'aquest vint-i-cinquè, de manera que el filòsof riu d'aquells que no poden calcular així ni alliberar-se de l'estupidesa que envaeix la seva ànima. En tots aquests casos, doncs, aquest home és objecte de mofa de molts individus».[4]

Així mateix, l'educació dels fills no pot ser encomanada a qualsevol. Ni tan sols a la pròpia dona. L'Atenien de les *Lleis* critica el general Ciri pel descuit a l'hora de governar i administrar casa seva, motiu pel qual desconeix el que significa una bona educació.[5] Passar tota la joventut en expedicions militars i confiar l'educació dels fills a les dones de la casa és un fet contraproduent per a aquells infants que la noble tradició cridarà en el moment oportú a dirigir l'Estat.[6] Les dones, assevera l'Atenien, eduquen els fills en la plenitud d'una felicitat en la qual no els manca res i, amb el pretext d'una vida feliç, obliguen a tots aquells que els envolten a fer alabances de tot el que diuen i tot el que fan. Aquesta felicitat protocol·lària falseja l'educació d'aquells que han de rebre el llegat econòmic i polític d'un pare que no ha tingut el temps suficient per donar una educació de caràcter viril, robusta, dura i sòbria, pròpia dels perses, de resistència a les adversitats i d'inclinació a les armes si és necessari. «Quan Ciri va morir i el succeïren aquells fills, perduts per la mol·lície i el desenfrè, començaren, un d'ells [Cambises] per matar el seu germà, a qui no suportava veure en peu d'igualtat amb ell, i després, pertorbat mentalment per l'embriaguesa i el llibertinatge, es va deixar prendre l'imperi pels medes i per aquell que aleshores s'anomenava l'eunuc [Gaumata].»[7] Dari, finalment, va retornar l'imperi als perses, però com que no era fill de reis, al seu torn havia rebut una educació solta i sense substància. Després va ocupar el poder Jerges, que en efecte també va ser víctima d'una educació semblant i va acabar reproduint les mateixes desgràcies que Cambises. «Allò no fou culpa de la mala sort, sinó de la vida desviada que porten sovint els fills de les gents massa

4. *Teetet*, 175*b*.

5. *Lleis*, 694*a*-695*c*.

6. C. J. Swearingen, «Plato's femenine: appropiation, impersonation and metaphorical polemic», *Rhetoric Society Quarterly*, 1, vol. xxii (1992), p. 109-123.

7. *Lleis*, 695*c*.

afortunades i dels tirans: no hi ha manera que d'aquesta educació surti un nen, un home madur o un ancià que es distingeixi per la virtut.»[8]

Plató aconsella per a una bona educació dels joves *moderació* i *temprança* (*sôphrosynê*), un estat general de l'individu que asseguri la bona conducció: si a les *Lleis* quedava clar que la preocupació per un mateix és fonamental per a aquells que estan cridats a governar la *polis*, en el sentit de comportar-se com cal davant dels déus i els homes, a més de ser piadosos i justos i alhora valerosos, tant en el *Gorges* com a la *República* la restitució de la relació amb un mateix, fent remesa a certa forma política de dominació/obediència, també es basa en una operació de moderació i temprança: «La moderació, en el que concerneix a la multitud, no consisteix principalment a obeir els que governen i a governar un mateix els plaers que concerneixen a les begudes, als àpats i al sexe?»[9] L'ambició per fer-se càrrec de la ciutat o pretendre conciliar, o en el seu cas, rivalitzar amb altres estats es converteix en pura vanitat si no s'ha après d'antuvi el que és necessari per governar. I el primer que cal és *ocupar-se d'un mateix* des de ben aviat. La definició de la *paideia* platònica ha de ser entesa des d'aquesta necessitat que prioritza una educació prematura, tant pel que fa a la selecció d'aquells que seran en el futur els més capaços de governar l'Estat —una vegada hagin superat amb eficiència les proves a les quals han de sotmetre's—, com per la voluntat de previsió tocant a aquells infants que el dia de demà voldran distingir-se entre els altres, motiu pel qual hauran d'exercitar-se precoçment en allò que serà objecte de la seva professió.[10]

Això és el que motiva als mateixos Lisímac i Melesies a adoptar el judici de tenir cura al màxim dels seus fills, Aristides i Tucídides, i no fer com la majoria, que —com els va passar a ells— una vegada han arribat a l'adolescència, els donen la llibertat de fer la seva. Es tracta de començar precisament per una *preocupació*, que obliga els pares a ocupar-se dels fills en tot el que els sigui possible per tal que es formin en la virtut (*askêsis*), amb la finalitat que es converteixin en uns ciutadans que compleixen amb les obligacions, que manen i obeeixen segons la justícia, és a dir, que han arribat a saber preocupar-se per si mateixos i pels altres.[11]

El llibre primer de les *Lleis* ens ofereix aquest marc general de les finalitats educatives que per a Plató no són deixondadament de caràcter específic, com poden ser els oficis tradicionals, sinó que estan lligades a l'assoliment d'una virtut de la qual hem parlat abans i que fa referència al *governar* i ser *governat* (*arkhein te kai*

8. *Lleis*, *696c*.

9. *República*, III, 389*e*. Pel que respecta al *Gòrgies*, vegeu 507*a*.

10. Cf. W. Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, 2a ed., Madrid, FCE, 2000, p. 520 i s.

11. «A aquests nois els posem això mateix com a exemple, dient-los que si es despreocupen de si mateixos i no ens fan cas, seran unes persones insignificants; però que si s'apliquen, aviat podran fer-se dignes dels noms que porten», *Laques*, 179*d*.

arkhestai), que s'impliquen mútuament, per tant aquell que ordena obeeix alhora la raó i aquell que obeeix la llei i/o un altre home que mana s'obeeix ell mateix. Finalitat doble, doncs, en la *paideia* de Plató: en primer lloc, oferir una educació de caràcter obligatori i elemental a tots els futurs ciutadans, però, en segon lloc, la possibilitat de la formació d'una elit que serà part del Consell Nocturn encarregat de solucionar els problemes i les dificultats en el funcionament de la *polis*, tot per tal de preservar l'estructura de l'Estat.[12]

És així com la *Carta VII* revela aquesta intencionalitat quan Plató explica amb certa resignació les errades que va cometre Dionisi i sobretot els consells que li havien estat donant, ell i Dió —ja que per despreocupació paterna estava mancat d'una sòlida formació i de companyes apropiades—, però que no va voler escoltar quan era al capdavant de Sicília a principis del segle IV aC. «Abans que res l'animàvem que es fes amic d'altres joves, entre els de la seva pròpia família o els de la seva edat, que compartissin amb ell el desig de ser virtuosos. Però, sobretot, l'exhortàvem que estigués en pau amb si mateix, cosa que necessitava extraordinàriament. No parlàvem tan clar, per descomptat, perquè hauria estat perillós. Però en un llenguatge velat, tractàvem de convèncer-lo que només per aquest mitjà arriba l'home a salvar-se i salvar a aquells a qui governa... Insistíem que si professava les nostres indicacions i es convertia en un home sensat, podria reconstruir les ciutats de Sicília, destruïdes pels bàrbars, i lligar-les entre si amb constitucions i lleis.»[13]

La gran preocupació en la filosofia de la Grècia antiga —i que en certa manera té l'origen en la tradició homèrica— és per damunt de tot el desig per formar i educar els joves nobles, aquells que posseeixen l'*aretê* com a excel·lència requerida per la noblesa de sang, i que més tard esdevindrà per als filòsofs com Plató la veritable virtut, la *noblesa de l'ànima*.[14]

2. L'individu i la ciutat: el govern d'un mateix i dels altres

El model cívic de la temprança es desenvolupa en Plató a partir de la correlació entre individu i ciutat. Una ètica de la temprança posseeix un ordre *anàleg* a l'estructura política: l'individu és semblant a la ciutat. En primer lloc, perquè la més bella forma de saviesa moral està en l'ordenament de les ciutats i és per mitjà de tal ordenament que és possible ensenyar la moderació i la justícia.

12. J. Laurent, *La mesure de l'humain selon Platon*, París, Vrin, 2002, p. 19-23; *República*, III, 412*b*.
13. *Carta VII*, 333a.
14. Cf. P. Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, Madrid, FCE, 1998, p. 23 i s.

Així, quan algú, influït des de nen per aquestes virtuts, desitja engendrar, cerca al seu torn la bellesa mostrant inclinació i simpatia pel conjunt de cossos i ànimes bells fins al punt que troba abundants raons a propòsit de la virtut i de com ha de ser l'home bo i les coses a les quals ha de aplicar-se, i d'aquesta forma intentarà educar. «I per tenir contacte i tracte en el bell, il·lumina i dóna vida a allò que tenia concebut des d'abans; al seu costat o separat d'ell es recorda sempre d'aquest ser i amb la seva ajuda cria en comú amb ell el producte de la seva procreació, de tal manera que és una comunitat més gran que la dels fills la que tenen entre si els que són de tal condició.»[15] En aquest sentit la semblança entre l'home i la ciutat obliga que en el primer es donin les condicions ideals de la segona.

Quan la ciutat està privada de la cura que li és necessària es dóna una analogia en sentit invers. La immoderació de les passions anirà lligada a la descomposició de l'estructura de poder; la pèrdua de les virtuts tindrà com a origen una ciutat governada amb voluntat de corrupció; el respecte als déus s'acaba quan la depravació afecta els governadors de la comunitat. En aquest cas, es tracta de saber la forma com la ciutat s'assembli al cap i als sentits de les persones sàvies.[16] El mitjà de comparació d'aquest model, Plató ens l'explica tant a la *República* com a les *Lleis*: «La ciutat mateixa serà, evidentment, el tronc; en la part més alta s'allotjaran els guardians més joves, escollits pels eminents dots naturals, per l'agudesa de totes les facultats de llur ànima; des d'allí, copsaran en cercle la ciutat sencera, i a mesura que vagin envellint transmetran a la memòria el que els seus sentits hagin percebut i donaran a conèixer als més ancians tot el que passa a la ciutat. Quant a aquests, a qui nosaltres comparem amb l'enteniment per la superioritat del seu pensament, deliberaran i, ajudats pels joves que assisteixen al consell, asseguraran així, en comuna col·laboració, els uns i els altres, la salvació efectiva de la ciutat sencera. Decidim organitzar la ciutat així?»[17]

El *logos* que edifica l'ordre moral estaria en una situació comparable amb la situació del fundador de la ciutat platònica. L'aplegament dels homes en una comunitat no garanteix la seva continuïtat en el temps, tot i que la *polis* és, sens dubte, la seu temporal de l'home.[18] La recerca d'una forma de fer existir la ciutat més enllà de la mort dels seus primers moradors, com a dificultat fonamental, ens porta, per altra banda, a l'encontre d'una *techné* de conservació de la ciutat que sobrepassi la temporalitat de l'ordre moral —a la qual fa referència una comparació com la que hem descrit més amunt, en què la cura d'un mateix no es pot oposar

15. *Banquet*, 209*a-d*.

16. A. Opher, *Plato's Invisible Cities: Discourse and Power in the Republic*, Savage, Barnes & Noble, 1991, p. 104-110.

17. *Lleis*, 964*d-e*. Pel que fa a *La República*, vegeu IX, 577*d*.

18. Cf. M. Heidegger, *Parmènides*, Barcelona, Quaderns Crema, 2005, p. 194-198.

mai als interessos de la ciutat—, amb què el ciutadà ha de sacrificar fins i tot la seva vida en l'obediència a les lleis de la *polis*. Tot això és proclamat per Plató a l'*Apologia de Sòcrates* com un deure imprescriptible: la cura d'un mateix significa *alhora* tenir cura de la ciutat i dels altres no tan sols com a interès sinó com a raó de viure.

Aquesta intencionalitat de contingut polític per part de Plató té una implicació educativa força important: l'eventualitat real, com a objectiu de conservació de la ciutat, d'*incidir* directament en la vida política per la via de l'educació filosòfica dels homes que influeixen o han d'influir en un futur immediat en el govern dels assumptes públics. Aquí, la *paideia* platònica no fa referència a un tipus d'educació en el sentit instructiu del terme, és a dir, lloant o desaprovant la formació d'algú en allò que manifestaria llur perfecció en la pràctica d'un ofici o una professió. «Nosaltres designem amb aquest nom [educació] la formació que des de la infància exercita a l'home en la virtut i li inspira el viu desig d'arribar a ser un ciutadà perfecte, que sàpiga governar i ser governat en la recta justícia. Aquesta és la formació que el nostre raonament posaria a part i a la qual reservaria el nom d'educació, mentre que aquella formació que té com a finalitat la riquesa o potser el vigor físic i fins i tot una habilitat qualsevol al marge de la saviesa i la justícia, no és sinó grollera, servil i totalment indigna de ser anomenada educació.»[19]

La *paideia* posseeix un interès específicament circumscrit a la política, no a l'economia.[20] L'Estat tan sols s'interessa per aquesta en la mesura que té necessitats materials per realitzar finalitats que li són pròpies. L'àmbit que li pertoca per la seva naturalesa és el de la política: el joc que regula les relacions de poder, de comandament i obediència, entre els ciutadans i les relacions de domini i submissió entre els diferents estats.[21] És per això que l'educació de la virtut (*aretê*) ha de ser entesa com una missió política, ja que la preocupació fonamental rau en l'elevació i el manteniment de la virtut cívica com a eix vertebrador de l'Estat. La tasca d'educar els ciutadans enllaça directament amb la *polis* tenint en compte la *distinció* socràtica entre els assumptes de la *polis* pròpiament dits —com assumptes que tot Estat ha d'avenir-se a resoldre— i la *polis* en si mateixa, com a valor suprem per a la ciutadania.[22]

19. *Lleis*, 644*a*.

20. J.-P. Vernant, *Mito y sociedad en la Grecia Antigua*, 4a ed., Madrid, Siglo XXI, 2003, p. 83.

21. M. Schofield, «Plato's on the Economy», a M. H. Hansen (ed.), *The Ancient Greek City-State*, Copenhaguen, Munskgaard, 1993, p. 183-196.

22. «Quin càstig he de patir —pregunta Sòcrates al jurat que l'ha de condemnar a mort—, per haver-me esforçat a convèncer a cadascú de vosaltres que no havíeu de cuidar-vos de cap de les vostres coses abans de procurar ser el millor i el més prudent possible, ni de les coses de la ciutat abans que de la pròpia ciutat?», *Apologia*, 36*a*.

Ensenyar els homes a ocupar-se de si mateixos els ensenya a ocupar-se de la ciutat. En l'*Apologia* queda clar la crítica que Plató dirigeix als jutges pel que fa a la preocupació que aquests tenen per aconseguir fama i riqueses, i presentar en el pol oposat un Sòcrates com a mestre de l'*epiméleia heautoû* (preocupació pels altres), que assegura, a la vegada, que els ciutadans es preocupin per si mateixos (*epimelêsthai sautou*). Segons aquesta idea, hi ha homes que tot i conèixer el que és propi no es coneixen a si mateixos i, per tant, el que ignora allò que té a veure amb un mateix ignora a la vegada les coses dels altres, els assumptes relacionats amb la ciutat. Un home així no pot lliurar-se a la política, ni tan sols als afers administratius, diu Sòcrates a Alcibíades, perquè tant en els assumptes públics com en els privats es conduirà erròniament. Per tant, si Alcibíades es vol conduir rectament en els assumptes de la ciutat haurà d'aconseguir que els ciutadans participin de la virtut: «Tu mateix, en primer lloc, hauràs d'aconseguir ser virtuós i així se li ha d'ocórrer a qualsevol que desitgi administrar i cuidar de la seva persona i dels seus assumptes, com també de la ciutat i de les coses de la ciutat.»[23]

L'*askêsis* (preparació) moral té aquí una importància cabdal, ja que forma part de la *paideia* de l'home lliure al qual es dóna un paper important per exercir en la ciutat i en la relació amb els altres: estimació pels homes i formar-los en la virtut. Proclo, en els comentaris sobre l'*Alcibíades*, reprèn el mot «filantròpic» per qualificar de bondadosa l'actitud de Sòcrates davant la vida, de caràcter sociable i comunicatiu en allò que fa referència al bé. Des d'aquest punt de vista, el pedagog no només ha de sentir estimació pels homes i formar-los en la virtut. A més a més, ha de representar un model a imitar, és a dir, ha de ser pròpiament un home virtuós. És a dir, la importància en l'educació dels joves, com en els adults, no rau a fer advertències i proposar normes sinó que tot això que es prescriu als altres ha de ser amb convicció el principi de conducta en la pròpia vida. El mateix Sòcrates s'expressa en aquest sentit al final del *Gòrgies*: «Crec que sóc un dels pocs ciutadans d'Atenes, per no dir l'únic, que tracta veritablement d'exercir l'art de la política i l'únic dels contemporanis que el practica... Jo no dic les paraules que en cada ocasió dic pel desig d'agradar, *sinó pel que és més bo*.»[24]

La formació dels homes, joves o adults, indica en aquest sentit una atenció preferent per l'*anthropina*, els assumptes públics. Segons Plató, un dels objectius principals de l'educació, per no dir el més important, no ha de tractar de fer de l'home un bon soldat, imbuït de bravura i heroïcitat, sinó més aviat un administrador competent en la comunitat política o civil dins el plàcid esdevenir de l'existència ordinària de la *polis*. No hi ha poble ni home, ens diu Plató, que arribi a aconse-

23. *Alcibíades*, 135*b*.
24. *Gòrgies*, 621*e*.

guir la felicitat sense una vida lliurada a la saviesa i regida per la justícia —ja sigui perquè s'hagi assolit aquesta virtut per un mateix o ja perquè s'hagi estat educat i instruït en els costums per homes pietosos.[25]

El mite de Cronos expressat en el llibre IV de les *Lleis* i al *Polític* és força explícit en aquest sentit, ja que es postula el sentiment tan important per a Plató de *Philanthropia*, definida aquesta com l'acció humana que imita Déu per tots els mitjans.[26] Imitació, per altra banda, de la vida llegendària del temps de Cronos i en la qual s'ha d'obeir tot allò que hi ha en nosaltres de principis immortals per tal de conformar correctament tant la nostra vida privada com la pública. L'home és «filantrop» en la mesura que s'estima ell mateix i els altres pel camí de la imitació de la perfecció divina.[27] L'època de Cronos és contemplada com el temps d'una existència joiosa (*makaria dzôe*) que la política haurà de restablir: «Tot el que constitueix la vida humana, d'ells [els déus] prové; deixats els homes de la cura dels déus, hagueren de caminar per si mateixos, d'arreglar-se i cuidar-se pel seu compte, com ho fa el món sencer ja que nosaltres no fem altra cosa que imitar-lo i seguir-lo, alternant, durant l'eternitat total del temps, aquestes dues formes oposades de viure i néixer.»[28]

3. *Paideia* i cura de si

En el *Teetet*, Sòcrates ens diu que Déu és l'ésser més just i que res no se li assembla més que aquell de nosaltres que esdevé al seu torn el més just.[29] Ara bé, la religió —com a teló de fons de la naturalesa de la justícia humana i de la normativitat moral en general— no contribueix a cap legitimació política específica. La justícia prové dels déus (Zeus, Vulcà, Prometeu, etc.), els quals forneixen l'home dels motius i la voluntat per fer discriminacions morals. Però la religió grega, i el mateix passa amb la romana, no té la doctrina fonamental ni els mecanismes eclesiàstics essencials per sancionar o legitimar un govern o un sistema polític.[30] En aquest cas la religió judica el veritable caràcter d'un home, la seva extraordinarietat, així com la seva nul·litat i la manca d'humanitat. És a dir, sota la multiplicitat de qualificatius propis d'un déu com Zeus —per exemple, vetllar i protegir

25. *Carta VII*, 336*a*.

26. Cf. G. W. Most, H. Petersmann i A. M. Ritter (org.), *Philanthropia (Festschrift für Albrecht Dihle zum 70)*, Gotinga, Vanderhoeck und Ruprecth, 1993.

27. *Lleis*, 714*a*.

28. *Polític*, 274*d*.

29. *Teetet*, 176*c*.

30. M. I. Finley, *El sistema de govern en el món antic*, Barcelona, Empúries, 1984, p. 163.

els dominis familiars envers els altres—, es distingeix una de les funcions més importants de les potències ultraterrenals: integrar l'individu dins el funcionament de grups socials dotats d'estructures de poder, integrar aquests grups en l'ordre de la natura i vincular el curs d'aquesta a un ordre sagrat. Des d'aquest punt de vista, l'element diví té una funció de *regulació* social.[31]

L'evolució de les idees morals a partir del segle VII aC, l'hem de situar en l'elaboració lenta però contínua d'una *ètica de la saviesa* que, lligada a l'àmbit sagrat, rebutjarà el luxe, en els límits més acusats de la seva adquisició i ostentació, així com la riquesa, l'excés i la violència en general, i exaltarà la moderació, l'autocontrol i la justa mesura.[32] En qualsevol cas, «el cos és digne d'honra no per ser bell, ràpid, gran o fins i tot per estar sa, ni per descomptat per les qualitats oposades a aquestes, sinó que són els que assoleixen una justa mesura en totes aquestes disposicions i formes de ser els que resulten els més equilibrats... El mateix s'ha de dir pel que fa referència a la possessió de les riqueses i dels béns, que s'han de situar en el mateix cànon de valoració».[33] Tot i això, hem de tenir en compte que ens trobem encara massa lluny de certes formes d'austeritat que cerquen lligar a tots els individus sota una única configuració de llei universal de comportament. Això és més aviat cosa del cristianisme consecutiu.[34] Aquí es tracta més aviat d'una qüestió d'ajustament, de circumstàncies i situacions personals en què el paisatge de la religió és prou ample per reunificar en un mateix espai una casuística uniformadora. És dins d'aquest espai general, que ja hem definit abans, que esdevé la necessitat de conformar una *pràctica* (*techné*) —en un sentit anàleg al de les habilitats socials— que, disposada segons uns principis generals, posseeixi una efectivitat moral pròpia en contextos determinats.[35]

D'aquí s'extreu la idea que el coneixement d'un mateix és la tècnica amb la qual podem cuidar-nos de nosaltres mateixos.[36] De Sòcrates a Aristòtil, la reflexió filosòfica vindrà a constituir el nucli d'una teoria del coneixement, de la política

31. J.-P. Vernant, *Mito y sociedad*, p. 92.

32. En la geometria còsmica de Plató, entre els déus i els homes, l'acció de l'home subordina el plaer al bé perquè respecta i s'ajusta en cada cosa i en el conjunt de totes elles a la qualitat que la regeix i l'estructura. J. Sales i Coderch, *Estudis sobre l'ensenyament platònic I: Figures i desplaçaments*, Barcelona, Anthropos, 1992, p. 138. També B. Chloé, «Ordre cosmique et politique chez Platon. Du Démiurge du *Timée* aux gouvernants de la *République* et du *Politique*», *Palimpseston*, 12 (1992), p. 66-80. En Plató, concretament, *Polític*, 306*e*-307*c*.

33. *Lleis*, 728*d*. En aquest diàleg Plató torna més endavant a aquest postulat dient que «no s'ha d'aspirar sense més a enriquir-se, sinó a enriquir-se sense injustícies i amb mesura» (870*b*).

34. Ch. Gignebert, *El cristianismo antiguo*, Mèxic DF, FCE, 1997, p. 147-165.

35. M. Foucault, *El uso de los placeres*, 7a ed., Madrid, Siglo XXI, 1993, p. 60-61.

36. Cf. A. Linguiti, *Epimeleia Eautou: il tema della cognoscenza di sé nell' Alcibiade I*, Florència, Università de Firenze, 1980.

i molt especialment de la conducta individual, de les veritats útils i de la moral lligades a aquest tipus de conducta.[37] Plató interpel·la els joves en aquest sentit de caràcter preceptiu: tot aquell que desitgi arribar a governar la ciutat, governar els altres, si no és capaç d'ocupar-se d'ell mateix serà un mal governant. D'aquesta manera, la cura d'un mateix apareix especialment com una *condició* pedagògica per a la constitució del bon governant, ja que constituir-se com a individu que governa va lligat a la constitució prèvia de l'individu que té cura d'ell mateix i es fa millor i més bo.

Per poder aconseguir l'art que ens faci millors, dirà Plató a l'*Alcibíades*, hem de conèixer allò que som nosaltres mateixos.[38] Però, a què fa referència Plató quan parla del que realment «som» nosaltres mateixos? L'ontologia platònica del *ser* un mateix s'afegeix al condicionament pedagògic de la cura de si a partir de l'existència d'una identitat espiritual amb la filosofia que gira a l'entorn del coneixement de si com a punt de sosteniment de la cura de si. Segons es diu a l'*Alcibíades*, «en prescriure's el coneixement de "si mateix", el que se'ns ordena és el coneixement de la nostra ànima».[39] Aquell que coneix quelcom del seu cos, coneix el que hi fa referència, però no es coneix a si mateix, en particular. Per això, per aconseguir la virtut, és millor primer obeir un home més valuós que no pas exercir d'entrada el privilegi del comandament sobre els altres.[40] Només per la via del coneixement amb el qual els homes realitzen les seves accions correctament *no* és suficient per saber com es formen els homes de bé. La *paideia* proclamada així, només per la via del coneixement, està incorrectament entesa.[41] «No és per mitjà de cap coneixement, no essent savis com governen els estats homes com ara Temistocles i els altres que fa una moment deia Anito; i per això, precisament, no estaven en condicions de fer els altres com ells, ja que no eren tal com eren per obra del coneixement.»[42]

La capacitat d'aprendre no està en cap altre òrgan sinó en l'*ànima*, i és en aquesta on resideix el poder d'educar-se «i així com l'ull no pot tornar-se cap a la llum i deixar les tenebres si no gira tot el cos, de la mateixa manera ens hem de tornar amb tot cap a l'ànima i apartar-nos del que neix [el cos] en direcció d'asso-

37. Cf. A. Nehamas, *Virtues of Authenticity. Essais on Plato and Socrates*, Princeton, Princeton University Press, 1999.

38. *Alcibíades*, 129*a*-133*a*.

39. *Alcibíades*, 131*e*.

40. «Així, que més que de cap altra cosa, hem d'ocupar-nos de nosaltres mateixos i buscar a aquells que, d'una manera o d'una altra, ens facin millors», *Menó*, 96*d*.

41. O. Goldin, «Self, Sameness and Soul in the Alcibiades I and in the Timaeus», *Freiburguer Zeitschrift für Philosophie und Theologie*, 40 (1993), p. 5-19.

42. *Menó*, 99*b*.

lir la contemplació del ser i de la part més lluminosa d'aquest que és el que anomenen Bé».[43] La distinció que separa cos i ànima adquireix una perspectiva pedagògica gens superficial. L'educació, explica Plató a partir del mite de la caverna, esdevindrà l'art (*askêsis*) de dirigir i encaminar aquest «òrgan» de l'ànima cap a la regió del que és realment intel·ligible pel que fa a la veritat.[44] Amb la mateixa idea —a partir de la recerca del fonament de la pròpia identitat: allò que 'jo' sóc, és a dir, la pregunta pel 'si' del pronom reflexiu—, Alcibíades intenta trobar-se a si mateix per mitjà d'un moviment dialèctic que va del cos a l'ànima.[45] Per a Sòcrates, quan algú s'ocupa del cos, quan s'ocupa de si, no ho ha de fer en el sentit de reduir aquesta cura als aspectes materials sinó més aviat, partint dels instruments per mitjà dels quals tenim cura del nostre cos, trobar el principi que no pertany a aquest sinó a l'ànima.[46] La preocupació de si és una preocupació per a l'ànima però no com a substància sinó com a *activitat*. «Quin és l'art amb el qual podríem cuidar de nosaltres mateixos?... En alguna cosa, sens dubte estaríem d'acord, diu Sòcrates a Alcibíades, a saber: que no és per mitjà de l'art de millorar les nostres coses sinó pel que ens faci millors a nosaltres mateixos.»[47]

Ocupar-se del principi d'activitat de l'ànima significa contemplar-la en l'element diví: en la contemplació de l'element diví l'ànima descobreix les regles a partir de les quals és possible fonamentar un comportament i una acció política justos.[48] La filosofia platònica estableix aquest punt entorn d'una estètica de l'existència en què l'elecció personal estarà mediatitzada per l'*ajuda* que podien oferir aquells homes que són capaços en un estat transcendent de revelar l'essencial del món dels déus, del món de la saviesa. Però Plató no defineix mai, almenys de forma explícita, el que ell entén per saviesa més enllà del caràcter formatiu que ha de tenir tota relació encaminada a cercar la virtut. En la tradició grega, com ja s'ha indicat reiteradament,[49] la *sophia*, el saber, és menys un saber teòric que un *saber fer*, «un saber viure», del qual és possible seguir l'enfilall en la filosofia de Plató en el moment en què la teoria deixa pas a la formació del deixeble pel filòsof; es tracta de transformar l'individu fent experimentar —en aquest cas se'ns mostra pel

43. *República*, VII, 518*d*.

44. *República*, VII, 519*a*-521*a*.

45. M. Vegetti, «Un vincolo ambiguo: l'anima, l'io, il soggetto», *Quaderni di Storia*, 37 (1993), p. 101-109.

46. J. Bels, «Du soin de l'âme au soin du corps», *Revue des Études Grecques*, 100 (1987), p. 129-132.

47. *Alcibíades*, 129*a*.

48. Cf. M. Foucault, *Tecnologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, Amherst, University of Massachusetts Press., 1988.

49. Per exemple P. Hadot, *La philosophie comme manière de vivre*, París, Albin Michel, 2002, i J. Follon, *Akolouthein tô thêo (suivre la Divinité): Introduction à l'esperit de la philosophie ancienne*, Lovaina, Éditions Jacques Peeters, 1997.

mètode de l'exercici del diàleg— les exigències de la raó i el principi de la bondat i l'amor pels altres.[50]

Des d'aquest particular punt de vista, el filòsof és algú diferent, superior en molts aspectes als altres homes, perquè ja ha estat iniciat —mitjançant una noble submissió— en l'excel·lència de la virtut, ha après a veure la veritable bellesa i, per tant, ha estat capaç de descobrir l'única forma de vida que val la pena viure.[51] En *El Banquet*, Plató parla d'una certa esclavitud voluntària que no deshonra: es tracta d'una submissió relativa a la virtut, a la manera com ho fan els amants, amb la intenció de complaure i no pas per adulació. «Doncs està establert que si algú està disposat a servir un altre per pensar que gràcies a aquest es farà millor en algun saber o en alguna altra part constitutiva de la virtut, aquesta és llur servitud voluntària i no és ofensiva ni ha de tenir-se per afalagament. I cal que aquestes dues normes, la relativa a l'amor dels joves i la de l'amor a la saviesa i a tota forma de virtut, coincideixin en una de sola.»[52]

En la confluència en aquest punt, en què un serveix a l'amant lliurant-se en tot el que fóra just realitzar espiritualment (saviesa moral), i l'altre, en la col·laboració amb aquell que el fa savi i just (necessitats educatives), es considera bo, més que en qualsevol altra circumstància, que l'amat cedeixi a l'amant.[53] Aquest tracte de supeditació entre dos homes adquireix, d'entrada, independentment dels resultats, un to de bellesa, ja que no deixa de posar-se de manifest l'entrega sense condicions per aconseguir la virtut.

4. Una educació entre adults

La figura del deixeble sotmès a certs rituals que li proporcionaran una purificació espiritual ens descobreix tot un seguit de pràctiques preparatòries (*askêsis*) entorn al domini de si, en què aquell va assimilant progressivament la veritat per tal de transformar-la en una forma de comportar-se com cal en presència de qualsevol esdeveniment. Són aquestes pràctiques, indispensables perquè l'individu es converteixi en subjecte moral, les que en el pensament clàssic i la tradició filosò-

50. Cf. M. J. Lutz, *Socrates' Education to Virtue: Learning the Love of the Noble*, Nova York, Sunny Press, 1998.

51. Cf. el clàssic de H. J. Kramer, «Arete bei Platon und Aristoteles. Zum Wesen und Geschite der Platonischen Ontologie», *Heidelberg Akademie der Wissenchaften*, 6 (1959), p. 230 i s.

52. *Banquet*, 184*d*.

53. Pausanies parla d'un amor útil a la ciutat i per als ciutadans, ja que obliga tant l'un com l'altra a tenir força cura de si mateix amb relació a la virtut. L'altre amor, pensa el filòsof, és una vulgaritat. Cf. R. R. Wellman, «Eros and Education in Plato's *Symposium*», *Paedogica Historica*, 9 (1969), p. 45 i s.

fica que neix a partir de Sòcrates arriben a obtenir una importància cabdal, especialment per l'efecte mirall que constitueix la força moral que dóna la figura de l'*entrenador*, el filòsof convertit en pedagog a partir de la seva superioritat una vegada ha aconseguit un absolut domini de si.[54] Entén Plató que es tracta de certes naturaleses humanes que no es donen fàcilment, però que una vegada apareixen i reben l'educació i la cultura convenients, podran dominar perfectament una multitud que no val el que ells, pensant, fent i parlant, a propòsit dels déus tot el que cal i com cal.[55]

El filòsof savi té com a objectiu desprendre l'ànima del cos a partir de tot un seguit d'exercicis espirituals dirigits a concentrar i recollir l'ànima, alliberant-la de les distraccions que li imposa el cos.[56] Aquest accés a la puresa ha estat evocat a *El Banquet* a partir de la figura abstreta i recollida de Sòcrates: Aristodem explica que de camí a casa d'Agató, Sòcrates, concentrat en el seu pensament, es queda enrere. Una vegada que Aristodem ha arribat a la casa demana a un esclau que el vagi a buscar i de tornada el servent diu: «Aquest Sòcrates s'ha retirat a la portalada d'uns veïns i allí està clavat sense moure's. Per més que el crido no vol entrar.»[57] Al final del diàleg, Alcibíades fa l'elogi de Sòcrates i explica la seva fortalesa mental i física durant l'expedició a Potidea l'any 430 aC. «No fa falta dir que en les fatigues no només es mostrava més resistent que jo sinó també més que els altres en la seva totalitat. Sempre que ens quedàvem aïllats, i ens vèiem obligats a no menjar, al seu costat no érem ningú quant a resistència. Pel contrari, fins i tot quan es veia obligat a fer-ho exageradament, mai cap home ha vist Sòcrates ebri. Respecte als rigors de l'hivern tots sortíem abrigats amb una quantitat astorada de coses. Aquest, en canvi, en tals circumstàncies, sortia amb un espatller i caminava descalç pel gel amb més facilitat que els altres que anaven amb calçat i els soldats no el miraven amb bons ulls en la idea que els mostrava un menyspreu.»[58]

Aquest tipus d'*ascètica*, però, no està organitzada ni procedeix d'una reflexió que organitzaria un grup de pràctiques específiques, amb les seves tècniques, re-

54. P. Hadot, *Excercices spirituels et philosophie antique*, 2a ed., París, Albin Michel, 2002.

55. *Epínomis*, 980*c*.

56. Cf. H. Teloh, «Human Nature, Psychic Energy, and Self-Actualization in Plato's *Republic*», *Southern Journal of Philosophy*, 14.3 (1976), p. 348-358.

57. *Banquet*, 175*a*.

58. *Alcibíades*, 219*e*. Alcibíades també afegeix que un dia «havent concebut quelcom en la seva ment, s'havia quedat plantat en el mateix lloc des de la matinada reflexionant, i com que no trobava la solució, no es donava per vençut, sinó que seguia immòbil buscant-la... Quant arribà la tarda, els jònics l'observaven per si era capaç de romandre en peu i sense moure's durant la nit. I dempeus sense moure's s'hi va estar fins que arribada l'albada s'aixecà el sol. Llavors es retirà després d'haver elevat una pregària» (220*b*).

gles o disposicions que haurien de regular-la des d'un punt de vista individual.[59] Més aviat forma part de la mateixa pràctica general de la *virtut* —o almenys reglamenta a la bestreta allò que aquesta serà una vegada hagi estat assolida—; per altra banda, també utilitza les tècniques de formació de la ciutadania (*aidôs*), domini de si i dels altres... Això a partir d'una doble desvinculació: entre els exercicis que permeten governar-se un mateix i l'aprenentatge necessari per governar els altres i també entre els exercicis en la seva forma pròpia i la virtut, la temprança i la moderació a les quals serveixen d'entrenament. Mentre aquestes es fan més generals els exercicis s'individualitzen. D'aquesta manera veiem que els procediments que controlen, examinen i posen a prova a un mateix esdevindran tècniques particulars i com l'*art de si* que té com a objectiu la virtut adquireix un fons propi en relació amb la *paideia* que li dóna el context.[60]

Per entendre aquesta transformació històrica caldrà analitzar, ni que sigui de lluny, l'educació en grup, el que s'anomena *philanthropia* en el pensament clàssic i que fa referència a l'associació entre els homes i l'ensenyament de la virtut, que arribarà a convertir-se en un precepte general que recorre un bon grapat de doctrines diferents, constituint-se ja en l'època de l'Imperi en una pràctica social consolidada, que dóna lloc a relacions interindividuals, a intercanvis i comunicacions i, fins i tot, a institucions i a l'elaboració d'un coneixement.[61]

El desenvolupament de l'art de viure sota el paradigma de la cura de si està clar que incumbeix, com a fenomen social, a grups d'adults molt reduïts quant a membres, portadors d'una cultura que per a ells té un sentit i una realitat molt forts ja que es tracta d'unes pràctiques de direcció de consciència en l'àmbit del que podria anomenar-se una educació entre adults. Sota la direcció d'un mestre, l'alumne arriba a una edat, que sol ser entre els vint i els quaranta anys, en què pren una dedicació completa per la cura de la seva ànima en direcció a la consecució d'uns objectius encara no realitzats. Són escolars, molts d'ells envellits, que no acaben de gaudir de la satisfacció d'una existència que hauria de ser plena, ja sigui en la seva vida pública o en la privada. En el cas dels més joves, aquests no volen, en conjunt, una educació professional sinó preparar-se per governar, és a dir, la capacitat d'orientar-se ells mateixos i d'orientar els altres pel que fa al millor sistema per administrar les possessions i dirigir amb èxit els assumptes públics.[62]

Alcibíades, per exemple, ignora per complet el sentit i la finalitat a propòsit de les seves capacitats personals i la naturalesa de la seva ambició, i és per això que

59. M. Foucault, *El uso de los placeres*, p. 75-76.
60. Cf. B. L. Hijmans, *Askesis: Notes on Epictetus' Educational System*, Assen, Van Gorcum, 1959, p. 52-60.
61. M. Foucault, *La inquietud de sí*, 2a ed., Madrid, Siglo XXI, 1987, p. 43-44.
62. W. Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, p. 494 i s.

Sòcrates li aconsella en primer lloc «buscar-se a si mateix».[63] Es tracta, sens dubte, de l'establiment d'una cura de si que estaria lligada a una *pedagogia incompleta*, perquè s'hi entreveu la necessitat d'un *altre* tipus de formació que concerneix a una ambició política i a un moment determinat de la vida. És una pedagogia reorientada en el moment en què sorgeix la necessitat de sotmetre's a una formació a causa de la manca de mestria en la recta conducció de la pròpia vida i la dels altres: «Els homes que han estat educats com és convenient són ordinàriament bons i en cap cas s'ha de desestimar l'educació, ja que és l'origen dels millors béns que puguin obtenir els millors homes; i si mai ella es malencaminés s'ha de fer tot el possible per redreçar-la, que és el que ha de fer sense descans tot home durant tota la seva vida i en la mesura de les seves forces.»[64]

La pèrdua de la justa proporció en el govern es planteja com a problemàtica a partir de la relació entre l'ocupar-se d'un mateix i la pedagogia. En aquest sentit, alguns filòsofs consideren que l'educació del jove ha d'estar prescrita durant un període concret de la seva vida. Així ho creu Calicles, que afirma que «la filosofia és certament, amic Sòcrates, una agradable ocupació, si un s'hi dedica amb mesura durant els anys juvenils; però quan s'atén a ella més temps del que cal, és la perdició dels homes. Perquè tot i que s'estigui ben dotat intel·lectualment, si es filosofa fins a una edat avançada, necessàriament mancarem d'experiència en tot allò que hem de conèixer bé, si volem ser homes distingits i de bona reputació».[65] Contràriament, aquells que reclamen una educació al llarg de tota la vida concedeixen a la filosofia una sobirania plena sobre tota la vida de l'home. És a dir, entenen el que la filosofia els ofereix, una vida de tempança i mesurada, com una forma de vida, una saviesa absoluta. Aquí es tracta d'exposar en tota la seva extensió el que significa la tasca filosòfica, llur veritable idiosincràsia, les dificultats que s'hi desprenen i el gran esforç que exigeix una existència sotmesa a la filosofia per tal d'aconseguir una forma de vida perfecta. «Si qui t'escolta és un autèntic filòsof, dotat pels déus per a aquesta ciència [la filosofia], i digne d'ella, i troba meravellós el camí que li mostres, sentirà la necessitat d'emprendre'l i ja no podrà viure d'una altra manera... L'home a qui hem refereixo atén llurs ocupacions, però sempre ajustant-se a la filosofia i a un règim diari de vida que li dóna un talant sobri juntament amb una gran capacitat d'aprendre, recordar i reflexionar, amb el resultat que qualsevol altra forma de vida li resulta desagradable.»[66]

* * *

63. *Alcibíades*, 131*e*.
64. *Lleis*, 644*a*.
65. *Gòrgies*, 485*a*.
66. *Carta VII*, 340*d-e*.

La relació entre la cura de si i la política posa al descobert tot allò que la *paideia* contextualitza històricament en l'època de Plató.[67] La preocupació per la saviesa, la veritat i la perfecció d'ànima està directament lligada a la preocupació pels ciutadans amb l'objectiu que aquests es preocupin de si mateixos. En tal sentit, Sòcrates es presenta en això com un mestre la tasca del qual ha estat imposada pels déus, i no la deixarà fins a l'últim moment: és un quefer desinteressat però especialment important per a la ciutat, ja que ensenyar els altres a ocuparse d'ells mateixos també els ensenya a ocupar-se de si mateixos *amb* la ciutat.

Referències bibliogràfiques de les obres de Plató

Alcibíades. *Obras completas*. Traducció de José A. Mínguez. Madrid: Aguilar, 1972.

Banquet. *El banquete*. Edició i traducció de Luis Gil. Barcelona: Labor, 1991.

Carta VII. *Carta VII.* Edició i traducció d'E. López Castellón. Madrid: Espasa-Calpe, 1995.

Epínomis. *Obras completas*. Traducció de F. P. Samaranch. Madrid: Aguilar, 1972.

Gòrgies. *Diálogos*. Vol. II. Traducció de J. Calonge Ruiz. Madrid: Gredos, 1983.

Laques. *Diálogos*. Vol. I. Edició i traducció d'Emilio Lledó. Madrid: Gredos, 1985.

Lleis. *Obras completas*. Traducció de F. P. Samaranch. Madrid: Aguilar, 1972.

Menó. *Diálogos*. Vol. II. Traducció de J. Calonge Ruiz. Madrid: Gredos, 1983.

Polític. *Obras completas*. Vol. II. Edició i traducció de J. D. García Bacca. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1980.

República. *Diálogos*. Vol. IV. Traducció de Conrado Eggers. Madrid: Gredos, 1992.

Teages. *Obras completas*. Traducció de María Rico. Madrid: Aguilar, 1972.

Teetet. *Teetet*. Edició i traducció de J. Monserrat. Barcelona: Edicions 62, Barcelona, 1990.

67. Cf. F. J. Frost, *Politics and the Athenians: Essays on Athenian History and Historiography*, Campbellville, Edgar Kent Publishing, 2005.

DOI: 10.2436/20.3009.01.8

ESTUDIS

Una pedagogia per a temps de crisi. El deixant formatiu de l'hel·lenisme

Pedagogy for a time of crisis. The training aspect of Hellenism

Isabel Vilafranca Manguán
Universitat de Barcelona

A la memòria de Maria Mercè Romans Siqués (1946-2005), amiga i companya que va morir tràgicament mentre escrivia aquest article.

RESUM

Al llarg de l'època de l'hel·lenisme, amb l'expansió de les fronteres gregues per Àsia Menor i pel Mediterrani, neix l'Imperi grec. Així s'inicia un període en què el model polític ja no és la *polis* (ciutat estat) sinó més aviat un nou ordre territorial. Davant la globalització del món hel·lènic, els discursos filosòfics abandonen l'especulació metafísica pròpia de l'època clàssica, per centrar-se en aspectes més pràctics que ofereixen una orientació vital als habitants de l'Imperi. És així com s'inauguren nous vessants filosòfics: l'estoïcisme, l'epicureisme i el cinisme, que suposen un nou discurs pedagògic. L'educació adopta nous reptes, la salvació de l'individu mitjançant el coneixement i dotar el ciutadà planer d'una seguretat interior enfront d'un món força insegur. Així s'origina el que s'ha anomenat la *paideia enciclopèdica.* Amb l'adveniment del cristianisme, el procés educatiu pren una nova forma que es basarà en la imitació de Crist. Aquest vessant educatiu, que els autors de la patrística configuraran tot incorporant el missatge messiànic de Crist, serà anomenat *paideia Christi.*

Paraules clau: història de l'educació, hel·lenisme, estoïcisme, epicureisme, cristianisme, *paideia Christi*.

ABSTRACT

Throughout the Hellenistic era, with the expansion of the Greek borders across Asia Minor and the Mediterranean, the Greek empire was born. This heralded the birth of a period in which the political model was no longer the *polis* (city state) but rather a new territorial order. In the face of the globalisation of the Hellenic world, philosophical discourses abandon the metaphysical speculation which characterised the classic epoch, going on to focus on more practical aspects that offer a vital orientation to the inhabitants of the Empire. This is how new philosophical trends appeared: stoicism, Epicureanism and cynicism, which herald a new pedagogical discourse. Education takes on new challenges, the salvation of the individual through knowledge and affording the citizen an inner security versus a rather insecure world. This gave rise to what has been called the *paideia encyclopaedia.* With the advent of Christianity, the educational process took on a new form based on the imitation of Christ. This educational current, which the authors of patristics configured by adding the messianic message of Christ, was called *paideia Christi.*

KEY WORDS: history of education, Hellenism, stoicism, Epicureanism, Christianity, *paideia Christi*.

Darrere l'expansió grega duta a terme per Alexandre el Gran, i després que el model clàssic de ciutat estat (*polis*) entrés en crisi, s'inicià un període que es perllongarà tres segles (323-31 aC). En aquest període es viu una esplendor política, artística i intel·lectual. Es pot parlar d'un moment de globalització de la cultura grega i d'un nou model d'home universal —*cosmopolités*. Davant la seguretat del ciutadà en el si d'una *polis*, en l'hel·lenisme es viu un nou moment, una nova concepció del món, i això demanda un nou tipus de discurs pedagògic que respongui als reptes propis de la desorientació del ciutadà planer. Tres són els corrents filosòfics que s'inauguren com a conseqüència d'aquesta expansió: l'estoïcisme, el cinisme i l'epicureisme. Les tres filosofies esdevenen principalment guies morals, rere cadascuna comença a fermentar-se un discurs educatiu que obre una nova etapa en la història del discurs pedagògic: la *paideia enciclopèdica.*

L'expansió grega i la germinació de l'Imperi hel·lènic

Va ser de mans d'Alexandre el Gran (356-323 aC) d'on provingué l'expansió de la cultura hel·lenística cap a Orient. S'ha de dir, com a nota informativa, que tant els peripatètics com els estoics es van mostrar detractors de la política d'Alexan-

dre i dels seus somnis imperialistes i colonitzadors. L'any 334 aC Alexandre passà a l'Àsia Menor, i descendí i conquerí alhora la costa occidental. L'any següent s'encaminà cap al sud amb les seves tropes, on derrotà els perses a la batalla d'Issos.

El 332 aC Alexandre es troba al Fayum del delta del Nil, i conquereix així la franja mediterrània del vast Imperi persa.[1] Darrere totes les conquestes es va deixar el tarannà grec. Es van ampliar els dominis grecs, tot eixamplant les fronteres mateixes de la civilització. La major part del món conegut pels grecs pertanyia ara a l'*oikoumene* —món civilitzat grec. Així s'hel·lenitza Orient, fenomen iniciat per Alexandre i perpetuat pels seus successors. Després de la seva mort, que tingué lloc l'any 323 aC, el magne imperi es desmembrà i els Diàdocs —generalment macedonis— assoliren la regència dels seus distints territoris. Així l'imperi s'escindí de la següent forma: Antípater a Macedònia, Ptolemeu a Egipte, Lisímac i Antígon a Àsia Menor i Seleuc a Síria i Àsia.

El somni alexandrí de la unitat del món hel·lènic fou dut a terme pels Diàdocs i pels seus descendents. Dos foren els grans centres culturals, per una part Alexandria —capital dels Ptolemeus— i per l'altra Antioquia —dels selèucides. En l'últim és on posteriorment arrelarà el cristianisme. Alexandria i Antioquia van constituir els focus del saber hel·lènic.

Al vast imperi oriental hel·lènic extrapolà el model polític grec per excel·lència, la *polis*, encara que amenaçada pels basileus. El model polític que predominà fou la democràcia atenenca, mitjançant una assemblea popular, *ekklesia*, i un senat de savis o consell escollit —*Boulé*. A més a més, s'implantà un *agora*, un temple i el *gymnasion*. Sobre el tema de la llengua, els grecs tendiren a difondre'n la seva entre els que no la parlaven. A aquests se'ls denominà *barbaroi*, els qui balbucegen. Així es va estendre el model grec, i a aquest període d'expansió i colonització cultural se'l denominà hel·lenisme.

A tot aquest entramat històric, cal afegir, encara que de forma breu, allò que va ocórrer amb la filosofia al llarg de l'hel·lenisme. Durant aquest període Atenes va perdent el protagonisme cultural i polític de què havia gaudit en l'època clàssica. L'ideal de ciutadà a la *polis* és substituït per un *cosmopolités* —ciutadà del món. La religió tradicional coexisteix amb noves religions que procedeixen d'Orient. L'especulació metafísica, que havia inaugurat Plató, és abandonada pels mateixos acadèmics. La filosofia deixa de tenir el caràcter especulatiu que fins aleshores l'havia caracteritzat, per donar pas a una filosofia de caràcter més pragmàtic —principalment ètica. Davant la creixent demanda social d'una orientació vital, se cer-

1. Els egipcis reberen Alexandre i el seu exèrcit com un llibertador. Li donaren suport immediatament. L'any 331 aC Alexandre fundà la ciutat a la qual donà el seu nom: Alexandria. Vegeu I. Asimov, *Los griegos: Historia universal*, Madrid, Alianza Universal, 2001, p. 225.

quen nous punts de suport sobre els quals edificar la vida i els valors. Sorgeix amb força un aspecte pràctic que ja havia treballat la sofística. Així, el terreny específic i peculiar de la filosofia en aquest període hel·lènic va ser l'ètica, i, per tant, la discussió es va situar en el terreny pedagògic de l'educació moral. Prenent distància amb l'especulació metafísica i el desenvolupament científic, la filosofia se centra en la persona humana i realitza una investigació al voltant de la seva vida i la seva conducta. D'aquesta manera sorgeix un nou estil de savi: aquell que sap viure.[2] En conseqüència, el tarannà propi de la filosofia hel·lenística fou esdevenir un camí de salvació, centrar-se en l'individu, oferir una orientació vital, ésser una filosofia pràctica i basar-se en una determinada concepció de *Physis*. Potser el gran mèrit d'aquest vessant de pensament, enfront de les filosofies anteriors, va ser transcendir els cercles erudits i arribar fins al ciutadà planer.

Zenó i la Stoa: *substine et abstine*!

Després d'Aristòtil, que havia estat preceptor d'Alexandre el Gran, la història de l'educació es fa molt complexa, es desenvolupa de formes molt dispars i en llocs geogràfics molt allunyats. Per tal de sistematitzar la xarxa d'escoles filosòfiques sorgides en aquest període, iniciarem el nostre recorregut per Atenes per abordar l'expansió oriental del discurs educatiu hel·lenístic. A Atenes s'inauguren noves escoles d'ensenyament superior, entre les quals s'han de destacar l'estoïcisme i l'epicureisme. Si bé el cinisme també s'inscriu en aquest període, els cínics no van institucionalitzar la seva educació, sinó que foren uns filòsofs disgregats i poc convençuts de crear escoles difusores del seu pensament. A més d'aquests tres corrents de pensament, s'ha d'afegir els ja consagrats, com l'acadèmia, el liceu i les diverses escoles de retòrica instaurades pels sofistes. Aquests diferents vessants van estar en constant pugna ideològica i intel·lectual, controvèrsies que es van heretar de generació en generació. Atesa la demanda d'educació superior, van proliferar a Atenes les escoles basades en el model sofístic d'ensenyament de retòrica, encara que desaparegueren amb la mateixa rapidesa amb què sorgiren. D'aquesta forma es pot afirmar que, de tota aquesta xarxa filosòfica, únicament dues ten-

2. García Gual ens informa en aquesta línia: «La tarea del filosofar se orienta hacia la búsqueda de la felicidad. [...]. Pero en la época helenística ese énfasis resulta más apremiante. De ahí que la figura del sabio adquiera un valor ejemplar, como un maestro no ya de la verdad, sino de la elección de vida. Este aspecto deriva de la imagen socrática del filósofo pero adquiere, como decimos, un nuevo relieve práctico.» Així, la figura del savi esdevé en exemple, en model d'elecció de vida, en opció existencial, en exercici viscut. Vegeu C. García Gual, «El sabio epicúreo y el sabio estoico», *Daimon: Revista de Filosofía* (Universidad de Murcia), núm. 30 (setembre-desembre 2003), p. 24.

dències passaren a la història, a més a més de l'acadèmia i el liceu, que foren l'estoïcisme i l'epicureisme. Ens endinsarem en el primer d'ells.

Zenó de Citium (336-364 aC) fou deixeble de Diògenes de Sínope, el cínic. En una data encara indeterminada, entre el 310 aC i el 300 aC, va establir una escola en un dels pòrtics de l'*agora* atenenca. Com ja havia passat amb Plató i Aristòtil, la seva escola va adoptar el nom del lloc on s'havia instal·lat, *stoa*, pòrtic. Els seus ensenyaments van sobreviure, precisament, gràcies als seus deixebles, Cleantes d'Assos i Crisip de Tars, que després d'ell assoliren la direcció de l'escola.[3] Així es consolidà l'estoïcisme, com a filosofia d'una doctrina moral, com a ètica.

Els estoics assoliren d'Aristòtil la primacia del món fenomènic —*physis*— i acceptaren la importància de la forma per damunt de la matèria. Malgrat tot, a diferència del fundador del liceu, consideraren que el món dels fenòmens està regulat per un principi únic —panteisme— i com a tal hi impera l'harmonia (*eimarmene*) i una providència (*pronoia)* que li dóna unitat. El món correspon a una creació d'una providència intel·ligent (*Logos*), que l'ordena segons les lleis naturals. El temps no és una seqüència lineal, com l'havia descrit Aristòtil, sinó que és un cicle continu i recurrent (palingenèsia). El món és material i aquest material és la *physis*. I aquesta *physis* està constituïda per dos principis, un d'actiu i un altre de passiu. El passiu és la matèria, que gaudeix de vida o moviment a causa de la presència d'un principi actiu —*logos*—, que és principi vivificador de la matèria i inseparable d'aquesta. En conseqüència, el que dóna vida a la matèria és immanent a ella —panteisme *Zeos = logos*.

L'home, part integrant del tot material, està ordenat segons el ritme del *logos*. El *logos* que afecta l'home s'anomena *Eimarmene* (providència). La providència, agent de tota existència, és bona per definició.[4] L'operació de les seves lleis dóna lloc als processos de la bona acció, i en la recerca d'aquests processos l'home troba els valors últims del que és bo, del que és vertader i del que és bell. La finalitat humana que se'n deriva és, per una banda, la bondat essencial del cicle continu de l'acció providencial i, per l'altra, la capacitat humana de descobrir la bondat

3. L'estoïcisme, com a corrent filosòfic, es perllongà fins a l'època de l'Imperi romà. Hi hagué tres generacions d'estoics; la primera, anomenada l'Estoa Antiga, la formaren Zenó, Cleantes i Crisip; l'Estoa mitjana, Paneci de Rodes i Posidoni d'Apamea; l'Estoa tardívola, Sèneca, Epictet i Marc Aureli. Vegeu: A. Long, *La filosofía helenística: Estoicos, epicúreos y escépticos*, ed. a cura de P. Jordán de Urries, Madrid, Alianza, 1997, p. 117-118.

4. El mateix Epictet, a l'*Enquiridió,* afirmarà que el mal no existeix, sinó que és el producte de la nostra opinió negativa sobre les coses. Així ho confirma el següent paràgraf: «És un acte propi d'un individu sense educació el fet d'acusar els altres d'aquelles coses que ell mateix fa malament. Aquell qui ha començat a educar-se s'acusa ell mateix. Aquell qui ha estat educat ni acusa els altres ni s'acusa ell mateix.» Vegeu: Epictet, *Enquiridió*, ed. a cura de Josep Monserrat, Barcelona, Laia, 1983, p. 32 (versió en castellà: *Enquiridión*, estudi introductori de J. M. García la Mora, Barcelona, Anthropos, 2004, p. 19).

de la seva operació. La cerca d'aquests valors últims capacita l'home per unir-se de la forma més harmònica possible als ritmes de la providència.[5]

La teoria del coneixement estoica se situa a l'ombra de l'epistemologia aristotèlica. L'esperit rep unes impressions com intuïcions sensorials directes, que al llarg de tota la infància i la vida adulta es van acumulant i transformant-se en pautes d'experiència o categories interrelacionades. D'això, se'n deriva que la raó sigui capaç de conceptualitzar i revelar els processos fenomènics, amb l'especificitat que l'estoïcisme descobreix la providència. La vida bona (*eudaimonia*) és, en conseqüència, aquella que tracta de seguir les operacions de la providència. La vida es converteix així en una qüestió moral, en un esforç perseverant per orientar-se cap al bé. La vida moral és vida intel·lectual (*eudaimonia = areté*), que implica coneixement, comprensió i reflexió.

De la seva teoria del coneixement es desprèn la seva aposta pedagògica. Fidels a la seva teoria conceptualista de les idees, els estoics donen prioritat a l'anàlisi dels processos verbals. D'aquesta manera la seva escola gaudia d'especial predilecció pels estudis gramaticals: dialèctica, poesia, lògica, música i retòrica. L'esperit hel·lenístic de l'*enkyklios paideia* comença a fermentar-se en l'estoïcisme.

Els estoics mai desenvoluparen una teoria educativa sistemàtica; tot i així mostraren una certa actitud davant l'educació. L'estoïcisme primitiu i mitjà mai parlà de forma explícita d'educació. Simplement podem deduir-ne un ideal de caràcter virtuós que representa el savi estoic. Des de l'origen de la filosofia estoica, la perfecció de la moralitat s'encarnava en el savi, aquell home que, sense passions, ple de ciència i virtut, és capaç de superar les circumstàncies exteriors i materials freqüentment adverses.

A l'ideal del savi estoic es fa palès l'ideal educatiu, el desenvolupament d'un caràcter segons la raó, apàtic, que ha aconseguit desprendre de si les seves passions.[6] L'ideal educatiu es dedueix de les prescripcions de com esdevenir savi estoic. Per als estoics el savi comprèn, se sap part d'un tot, i no espera de les coses el que aquestes no poden oferir-li. Teoria i praxi coincideixen en el savi estoic. S'ha de fomentar en el nen la imitació dels grans a fi de promoure en ell l'equilibri i la moderació. L'estoïcisme fou, abans de tot, una filosofia pràctica basada en un

5. Diògenes Laerci afirma, en aquest sentit: «Per aquest motiu fou Zenó, en *De la natura de l'home*, el primer a dir que el fi últim és viure en concordança amb la natura, que vol dir viure segons la virtut, car a la virtut ens condueix la natura [...]. Encara: viure segons la virtut és el mateix que viure segons l'experiència dels esdeveniments naturals, com diu Crisis en el primer llibre de *Dels fins*. Car les nostres pròpies experiències són parts de la natura de l'univers.» Vegeu: Diògenes Laerci, *Vides dels filòsofs*, vol. ii, ed. a cura d'Antoni Piqué, Barcelona, Laia, 1988, p. 45.

6. De fet el mateix Zenó defineix les passions com «un moviment fora de raó i no natural de l'ànima, o sigui un impuls excessiu» (Diògenes Laerci, *Vides dels filòsofs*, p. 53).

ordre moral. Tota la doctrina estoica es va afaiçonar com una ètica. Però atès el seu intel·lectualisme moral, l'educació, el coneixement i el saber tenen un paper protagonista en l'assoliment de la felicitat. Per això el seu ideal educatiu i el seu discurs pedagògic se centraren, principalment, a com forjar un caràcter moderat, en què dominàs la raó per damunt de les passions —que no eren més que moviments irracionals de l'ànima que malmeten la comprensió.

L'ètica estoica fou una ètica natural, fonamentada en la lògica i la física. Les passions —com impulsos excessius— són principalment el desig, la por, el dolor i el plaer. Quan aquestes passions actuen, l'home s'hi deixa portar i la raó perd la seva hegemonia. El comú denominador dels estoics és l'apel·lació constant que les passions han de ser controlades, perquè, si bé són naturals, provoquen el desordre de la raó i originen una «raó viciada».

Segons el fonament físic panenteista —*physis* organitzada per *logos*—, tot el que succeeix és conforme a la natura i, per tant, és bo. L'home participa del *logos*, està naturalment inclinat cap al coneixement, per això la importància de l'educació per a aquest corrent de pensament. Els denominats «mals» són només aparents, perquè s'harmonitzen amb el tot. El que succeeix és que la limitada raó humana no pot arribar a comprendre l'harmonia universal de la *physis*. D'acord amb el que hem dit, a l'home, li cal la virtut, hàbit que necessita d'exercici. A diferència de la proposta aristotèlica, per als estoics la virtut no és un terme mitjà. Es pot ser virtuós o no, i només el virtuós és feliç. Per tant, virtut equival a felicitat.

L'ideal educatiu per excel·lència el constitueix el savi. El savi, convençut que el tot està compost per un conjunt harmònic regit pel *logos*, ha d'acomodar-se a la providència i actuar segons natura. L'actuació contrària a la natura amenaça l'equilibri i perjudica l'agent. El savi estoic és aquell qui, coneixent la llei que governa el món i l'home com a part integrant d'aquest, adequa el seu comportament a aquest *logos* immutable i diví. Aquesta profunda convicció el porta a conservar l'*ataraxia*, la impertorbabilitat, l'equilibri intern, conscient que tot allò que li sobrevé procedeix del designi del *logos* inefable. Així l'ideal és la impassibilitat, la llibertat interior i la tranquil·litat d'ànima.

Epicur i el Jardí

Epicur de Samos (342-270 aC) era fill de Neocles, un *grammatistes* —professor de gramàtica. Seguint la vocació del seu pare es dedicà a l'ensenyament de la filosofia a Mitelene. L'any 306 aC tornà a Atenes i va fundar l'escola filosòfica a la seva pròpia casa. Els jardins que l'envoltaven donaren el nom a la seva escola (Jardí). Estava organitzada segons el prototip pitagòric, com una societat d'erudits oberta

a tot el món; el Jardí fou en realitat la primera escola organitzada de filosofia que adoptà un model versemblant.

L'epicureisme, com totes les escoles filosòfiques anteriors, tingué per finalitat la recerca de la felicitat (*eudaimonia*). Com a fidel representant del seu temps, aquests autors descriuen un camí pràctic per a la recerca ètica. Igual que els filòsofs anteriors, la felicitat havia de proporcionar serenitat d'ànim (*apatheia*), i també com a l'Estoa, Epicur cerca les raons d'aquell viure impertorbable que ens mena a la saviesa. Només quan hom assoleix la saviesa s'aconsegueix la felicitat. A la *Carta a Herodot*, ell mateix ho enuncia de la manera següent: «La imperturbabilidad consiste en estar libre de todas estas inquietudes y tener en la mente el recuerdo permanente de los principios generales y fundamentales.»[7]

Els epicuris prengueren de Demòcrit l'atomisme, és a dir, el materialisme de la *physis*. Per a ells tot és material —per això Marx realitzà la seva tesi doctoral al voltant de l'epicureisme. Tot està format per petites partícules afegides les unes a les altres, els àtoms (indivisibles). Les coses són el resultat d'una causal agregació d'àtoms, que en un moviment lineal de caiguda al buit s'ajunten i donen lloc als cossos observables. Els àtoms posseeixen així una força interior que els permet, naturalment, dirigir-se cap a altres àtoms, desviar-se de la seva situació, realitzar una tendència a unir-se i conformar-se amb altres partícules atòmiques. Així, l'ànima també és un cúmul d'àtoms materials. La mort suposa la disgregació d'aquests àtoms.

Una de les pors més arrelades a la humanitat és la por de la mort. Així moltes religions i filosofies expliquen el destí de l'ànima. Epicur es mostra contrari d'aquests corrents de pensament. Tant el néixer com el morir, per a aquest autor, suposen els límits de l'existència, que es deuen, com tot, a un afegit i disgregació d'àtoms; no hi ha preexistència ni immortalitat de l'ànima.[8] L'ànima és causa vital del cos, però ella mateixa és corporeïtat per la seva composició atòmica.

Amb relació al postulat mecanicista, sorgeix una ètica com a alliberament dels temors. Amb un fonament científic es poden dissipar les grans pors de les persones, és a dir, la mort i els déus. No s'ha de tenir por de la mort perquè és el límit de l'existència, rere seu no hi ha res. El raonament seguit per Epicur per dissipar

7. Epicur, *Epístola a Herodoto*, a *Obras completas*, ed. a cura de J. Vara, Madrid, Cátedra, 1999, p. 71.

8. Lucreci afirma això mateix a la seva obra *De la natura*: «I fins suposant que, després de llur partença del cos, la natura de l'esperit i la puixança de l'ànima conserven el sentiment, res tanmateix en això no ens afecta, puix nosaltres existim per la unió i l'acoblament del cos i de l'ànima, individualment formats. I fins i tot si el temps reunís, després de la mort, tota la nostra matèria i l'ordenés de bell nou com ara està desposada, i ens fos donada altre cop la llum de la vida, res tanmateix no ens alteraria tampoc per aquest esdeveniment, perquè ni haurà hagut una ruptura en la successió dels nostres records.» Vegeu Lucreci, *De la natura*, ed. a cura de Miquel Dolç, Barcelona, Laia, 1986, p. 193.

el temor a la mort és: mentre estem vius, la mort no hi és, i quan morim ja no ens adonem de res. Així es justifica l'*ataraxia*: «La muerte no tiene nada que ver con nosotros. Pues el ser, una vez disuelto, es insensible, y la condición insensible no tiene nada que ver con nosotros.»[9]

Paral·lelament hem d'eliminar la por als déus, atès que: «El ser dichoso e inmortal ni tiene preocupaciones él mismo ni las causa a otro, de modo que no está sujeto ni a enfado ni a agradecimiento. Pues tales sentimientos residen todos ellos en un ser débil.»[10]

Per tant, el plaer es defineix com l'absència de dolor. L'hedonisme epicuri es dóna quan estem lliures de pors; és llavors quan estem legitimats a cercar l'*eudaimonia*. L'*eudaimonia* s'ha de realitzar en aquest món, i es troba en el plaer. Atès que les experiències de vida estan orientades cap a la finalitat última, que és la felicitat, l'home no es pot conformar amb els plaers sensorials. Sorgeixen, doncs, dues formes de felicitat: la felicitat física o somàtica i l'espiritual —*aponia* i *ataraxia*, respectivament. Els plaers físics són inferiors a la felicitat espiritual, que és, en canvi, inesgotable. L'home ha de trobar el seu camí d'impertorbabilitat espiritual (*aponia*) derivat de la contemplació del que és etern i infinit de l'esdevenir de l'existència.

L'epicureisme posa l'accent en la recerca d'una moral natural; però l'estil de vida epicuri —en contra d'algunes interpretacions supèrflues i falses— era exigent i auster. L'hedonisme constituïa una orientació vital per a l'existència quotidiana. Per això formava part del rerefons filosòfic de la teoria i la pràctica educatives de l'hel·lenisme.

La consolidació definitiva de l'*enkyklios paideia*

Paral·lelament als discursos sorgits a l'Atenes hel·lenística, que fou seu de rivalitat entre aquelles escoles que es decantaven per l'ensenyament de la filosofia i les que preferien la retòrica, va anar assumint l'hegemonia cultural Alexandria. A l'ombra d'Aristòtil, que havia promogut els principis d'observació fenomènica i d'investigació lògica, fou emergint un saber científic a les colònies hel·lèniques, sobretot a Alexandria. Mentre a Atenes es debatia al voltant de la filosofia pràctica, en la fundada de poc Alexandria naixia un saber científic que esdevindria el més erudit de l'Imperi hel·lènic. Alexandria va anar adoptant, progressivament, un destacat protagonisme com a ciutat del saber. La seva excel·lent situació geogràfica propicià el seu floriment cultural —facilitat a la defensa, obertura al Mediterrani i un gran comerç

9. Epicur, *Máximas capitales*, a *Obras completas*, ed. a cura de J. Vara, Madrid, Cátedra, 1999, p. 93.
10. Epicur, *Máximas capitales*, p. 93.

naval. Els dos primers Ptolemeus, Sóter (323-285 aC) i Filadelf (285-247 aC), impulsaren la definitiva consolidació d'Alexandria com a bressol de la civilització hel·lènica.

Al llarg de la regència del primer Ptolemeu es construiran els grans espais arquitectònics de la ciutat: el *Mouseion*, el Palau Reial, el temple, el far i la tomba d'Alexandre el Gran. Farrington descriu de la següent forma el creixement d'Alexandria i el consegüent declivi d'Atenes: «Tras la muerte de Aristóteles, la fama de Atenas como centro del saber fue rápidamente eclipsada por la de Alejandría. Ptolomeo, uno de los grandes generales de Alejandro Magno, se había establecido en esta última ciudad como caudillo de una parte de su vasto imperio. La dinastía que fundó en la nueva capital de Egipto, en la que la corte griega dominante y una gran cantidad de judíos daban un carácter cosmopolita a la población, protegió la ciencia como pródiga generosidad. El Museo fundado y mantenido por los Ptolomeos en Alejandría se convirtió rápidamente en el centro de un movimiento científico que estuvo a punto de transformar la Antigüedad en algo semejante al mundo moderno. La sociedad antigua se detuvo en el umbral de la edad del maquinismo.»[11]

El *Mouseion* i la Biblioteca d'Alexandria

Fet i fet, el text de Farrington posa de relleu la importància del *Mouseion* instaurat per la dinastia dels Ptolemeus i la seva prevalença com a paradigma del saber científic al món hel·lenístic, sempre assolint el mètode aristotèlic d'accés al coneixement mitjançant l'observació sistemàtica dels fenòmens, en definitiva, del món real. El *Mouseion* —Casa de les Muses— constituí una institució residencial per allotjar els erudits i estudiosos que es desplaçaven a Alexandria.

El *Mouseion* estava a càrrec d'un sacerdot. Es convertí en un centre d'investigació on, a més a més, s'impartia ensenyament.[12] L'ensenyament i recerca duts a terme en aquest espai estigueren subvencionats per l'estat de la ciutat. El *Mouseion* gaudia de la millor biblioteca hel·lenística —tenia l'arxiu cultural més important de la seva època, el nucli principal del qual estava format pels fons de la biblioteca del mateix Aristòtil. Però també tenia sales de lectura, d'estudi, de dissecció, un parc zoològic, un observatori astronòmic i un jardí botànic.

Perllongà la seva existència al llarg de sis segles, tot i que la seva vida fou plena d'entrebancs, com per exemple l'incendi que tingué lloc durant la campanya

11. B. Farrington, *Ciencia y filosofía en la antigüedad*, trad. de P. Marset i E. Ramos, Barcelona, Ariel, 1986, p. 142.

12. Farrington afirma que al *Mouseion* per primer cop l'ensenyament i la investigació foren subvencionats adequadament per l'Estat en una ciutat que culturalment fou europea. Vegeu B. Farrington, *Ciencia y filosofía*..., p. 147.

alexandrina de Juli Cèsar. El període més important de la història del *Mouseion* el constituïren els seus cent cinquanta primers anys. Tres grans clàssics matemàtics van realitzar-hi els seus estudis: Euclides, Arquimedes i Apol·lini, a més d'astròlegs rellevants, i geògrafs que dissenyaren mapes topogràfics. També hi va haver estudis humanístics —seguint la taxonomia científica aristotèlica—, que versaven en l'estudi de la gramàtica, la poètica, la literatura, l'etimologia i la filologia. L'artífex principal d'aquest vessant d'investigació fou Zenodot. Així els estudis del *Mouseion* s'estructuraren en dos grans branques del saber: per una part el saber fisiconatural —ciències basades en l'observació de la *physis*— i per l'altra la filologia —compendi d'estudis gramaticals i humanistes.

Per la seva part, la Biblioteca també tingué un important paper en el desenvolupament i la difusió del saber hel·lenístic. La Biblioteca, fundada en el si del *Mouseion*, s'instaurà amb la voluntat de conservació d'obres. Però, a més de les tasques arxivístiques, fomentà la producció de manuscrits, i sorgí una nova tasca de recensió i d'autentificació. Amb el pas del temps els fons de la Biblioteca es van acréixer i acumularen obres de diferents llengües: egipci, babilònic, hebreu, hindú i grec. Gràcies als treballs d'autentificació d'obres i textos naixeren els estudis d'investigació filològica.

L'estructuració definitiva de l'*enkyklios paideia*

Contra els tòpics que afirmen que l'època hel·lenística suposà un declivi de la cultura grega clàssica, no fou així en matèria educativa. L'educació pren una forma definitiva, més sofisticada que en èpoques anteriors. L'evolució cultural de l'època hel·lenística es posa de relleu en les condicions escolars de l'educació grega, atès que fou un període de configuració definitiva del model educatiu. Des del segle II aC i fins als segles II i III de l'era cristiana, el sistema educatiu grec pagà es mantingué relativament inalterable. Veurem com es materialitza el que s'ha anomenat la *paideia enciclopèdica*.

La instrucció elemental i mitjana

El procés educatiu prengué com a prototipus l'atenenc jerarquitzat en cinc etapes, és a dir, la llar, l'escola primària, l'escola gramatical o mitra, el servei militar (*ephebo*) i l'ensenyament superior —de retòrica o filosofia. Aquests períodes educatius es movien dintre dels següents intervals d'edat: l'escola elemental, dels set als catorze anys; la gramatical, dels catorze als divuit; el servei militar, segons la voluntat

de l'educand i les possibilitats econòmiques. Així es configura un sistema educatiu estructurat en cicles, i aquesta estructuració s'ha anomenat *enkyklios paideia*.

Progressivament l'Estat fou assolint un paper cada cop més rellevant en l'educació. La *polis* gaudia de potestat per decidir qui ocupava el càrrec de director de l'educació impartida al *gymnasion*. Apareix la figura del *paidonomos*, sota la tutela del director. El referent per excel·lència del contingut educatiu és Aristòtil, que en la seva *Política* (VIII, 3) enumera les matèries per a l'educació primària: lectura, escriptura, gimnàstica, música i dibuix.

El professor que s'encarregava d'ensenyar a llegir i comptar era el *grammatistes*. Al llarg del període hel·lènic proliferen les escoles privades dels *grammatikoi*, atès que en l'etapa intermèdia l'èmfasi recaigué en les doctrines dels estudis anteriorment institucionalitzats —retòrica, gramàtica i lògica—, mentre el contingut es basava en l'estudi de la literatura i de les matemàtiques. A l'escola gramatical la major part de la literatura procedia de la Grècia clàssica i dels poetes clàssics, principalment Homer.

L'ensenyament superior

El secular conflicte entre filosofia i retòrica segueix en aquesta època. Bona part d'aquest ensenyament s'impartia al *gymnasion*. Aquesta educació reflectia les preocupacions socials, ètiques i culturals de les *polis*. La filosofia fou proliferant a diferents escoles. Per la seva part la retòrica atreia nombrosos seguidors, atesa la seva aplicabilitat. També, com en èpoques precedents, a l'hel·lenisme segueix vigent la creença que tant la saviesa com el caràcter s'afaiçonen gràcies a la formació i la instrucció. Aquesta visió prové dels corrents filosòfics d'Atenes, tant de l'epicureisme com l'estoïcisme. La *paideia enciclopèdica* constitueix el requisit *sine qua non* per accedir al saber filosòfic. Prepondera la concepció segons la qual la vida desitjable és la vida d'excel·lència moral, a la qual s'ha d'accedir per via filosòfica.[13] I així es configura la finalitat de la tasca educativa: l'excel·lència moral, com a camí cap a la felicitat, cap a la vida plena. Els programes educatius que hi duen, com era costum, estaven pensats per a la classe acomodada. La filosofia comença a popularitzar-se, la formació superior serví de vehicle per a la preservació de la cultura clàssica i la perseverança de l'herència grega.

13. Plutarc, al seu llibre *Sobre l'educació dels fills*, no es proposa mitjançant l'educació assolir cap objectiu particular, com ara la formació d'un orador, o d'un filòsof, o d'un ciutadà, sinó solament un home de bé, és a dir, instruït, virtuós, integrat a la comunitat. Vegeu PLUTARC, *Obras morales y de costumbres*, ed. a cura de Concepción Morales, Madrid, Gredos, 2004.

L'educació, més enllà de la seva funció socialitzadora i de formació pràctica, esdevé promesa de desenvolupament personal i instrument al servei de la difusió de la cultura, que traspassà els límits geogràfics grecs.

L'hel·lenisme, condició de possibilitat del cristianisme

Molts han estat els autors que han intentat corroborar la influència de la filosofia grega en la religió cristiana. De fet, el mateix Jaeger va escriure una obra que se centra a demostrar la conciliació entre la *paideia* grega i el cristianisme primitiu.[14] Es pot afirmar que l'aspiració d'universalitat que tingué la cultura grega a l'hel·lenisme l'heretaren dues grans institucions; d'una banda l'Imperi romà i de l'altra l'Església catòlica. Aquestes dues institucions, en un primer moment incompatibles, acabaren estretament relacionades fins que el cristianisme esdevingué religió estatal. Així el destí de l'Església i de l'Imperi s'entrecreuaren definitivament.[15]

Al llarg dels dos primers segles de l'era cristiana, el món romà havia assolit un grau notable d'estabilitat i tranquil·litat. Abraçava gairebé la totalitat del món mediterrani, i més encara, al seu si hi tenia el món hel·lènic, i també els més antics centres de la civilització de l'Orient Mitjà. La seva estructura política ordenada deixava transmetre arreu del món els rudiments de la civilització grecoromana. La major part dels seus habitants pensaven l'Imperi com a universal, i s'identificaven amb la civilització mateixa i consideraven el seu destí com a etern. Així, amb l'adveniment del cristianisme, serà l'Església qui prengui la idea d'universalitat i globalització que havia pretès l'Imperi alexandrí. El model educatiu d'aquesta nova religió —basada en una nova concepció antropològica— serà la imitació de Crist, si bé bona part de la seva producció literària està fortament hel·lenitzada.[16]

14. W. Jaeger, *Cristianismo primitivo y paideia griega*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1995.

15. Els cristians en un principi foren una petita minoria en el conjunt de la població romana. Però tot i així es tractava d'una minoria ben organitzada, ben arrelada a moltes ciutats i amb un gran dinamisme apostòlic. Després de greus persecucions, fou August Galeri el primer sobirà que va reconèixer legalment el cristianisme dins el marc del dret públic romà. Vegeu J. Orlandis, *Europa y sus raíces cristianas*, Madrid, Rialp, 2004, p. 15-40.

16. Tant és així que Jaeger afirma: «Los estoicos habían afirmado que el principio y causa divina del mundo era el *Logos* que penetra todo cuanto existe. Este *Logos*, anticipado en parte por Sócrates, tomó forma humana en Cristo, según afirma el Cuarto Evangelio, en el que Cristo aparece como el poder creador de la Palabra que ha creado el mundo.» El missatge messiànic de Crist quedava definitivament conciliat amb la filosofia hel·lenística. Vegeu W. Jaeger, *Cristianismo primitivo...*, p. 46. Per altra banda el professor Fullat comparteix aquesta mateixa tesi, però de forma més agosarada afirma que «les conquestes d'Alexandre el Gran i l'hel·lenisme marquen els últims escrits de l'Antic Testament». O. Fullat, *L'autèntic origen dels europeus: El cristianisme en la formació d'Occident*, Barcelona, Pòrtic, 2005, p. 61.

Potser en la topografia històrica de les arrels culturals europees s'ha oblidat una ciutat —que si bé no és geogràficament europea sí que ho va ser en pensament—, que representa la simbiosi entre la fe cristiana i el pensament grec: Alexandria. Alexandria és el punt culminant entre Atenes i Jerusalem. Val a dir que Alexandria albergava una colònia jueva des del moment de la seva fundació per Alexandre el Gran l'any 331 aC. Els jueus alexandrins adoptaren aviat la llengua grega i entre els segles II-I aC traduïren al grec la Bíblia hebrea i hi afegiren alguns escrits. Com a mostra de la presència del judaisme a Alexandria es pot esmentar Filó d'Alexandria (13 aC-50 dC). Filó —com demostra la seva obra *La creació del món*— considera la revelació divina en sentit ple al *Pentateuc* i utilitza l'exegesi literal i l'exegesi al·legòrica.[17] El desenvolupament del seu pensament se centra a exposar els principis racionals que justifiquen l'obra del creador. Es pot afirmar que la cabalística està fortament arrelada als orígens de la cultura europea.[18]

No resulta estrany, doncs, que un dels primers autors, dins la patrística, que consolidarà definitivament el cristianisme com a model educatiu sigui Climent d'Alexandria (150-216 dC), que també pertany a aquesta ciutat oriental. Climent, al llarg de la seva obra, pretengué demostrar la superioritat del cristianisme enfront de la filosofia grega. Per aquesta raó assimila el *logos* estoic a la «paraula de Déu», aprova l'anihilament dels impulsos passionals i, en tant que ensenya la salvació com a base de l'ètica, veu la vida cristiana com un «conjunt d'accions conformades al *logos*, en les quals posem en pràctica sense defalliment els ensenyaments del *logos* que justament hem anomenat fe».[19] Climent imita, com es pot deduir, el pensament estoic sobre el savi quan descriu el model del cristià.

Al *Paidagogos*, Climent d'Alexandria presenta Jesucrist com el gran mestre de la humanitat, com a model d'educador. Crist és el camí de salvació, el punt de partida per al progrés de l'ànima, que es troba corrupta pel pecat original i ha de ser guiada cap a la conversió i la redempció finals. Així, com ja ho havien fet els estoics i els epicuris, el coneixement esdevé en la il·luminació que rebem i que ens redimeix de la ignorància i ens proporciona una visió clara. D'aquesta manera el coneixement és sinònim de beatitud, i la forma de assolir-lo és seguir el model de

17. Filó d'Alexandria, *Creació del món*, trad. de Josep Montserrat, Barcelona, Laia, 1983.

18. Aquesta és una tesi que defensa Jürgen Habermas en un article titulat «Israel o Atenas», i ho formula al següent paràgraf: «Sin esta infiltración de ideas de origen genuinamente judaico y cristiano en la metafísica griega no hubiéramos podido constituir aquel entramado de conceptos específicamente modernos que convergen en un concepto de razón a la vez comunicativa e históricamente situada.» Vegeu: J. Habermas, *Israel o Atenas: Ensayos sobre religión, teología y racionalidad*, ed. a cura d'Eduard Mendieta, Madrid, Trotta, 2001, p. 175.

19. Climent d'Alexandria, *El pedagog*, ed. a cura de Pere Riutort, Barcelona, Proa, 2003, p. 114.

Crist.[20] El desenvolupament de la vida cristiana és concebut com un progrés en la realització d'un ideal de perfecció.

Nogensmenys, com a fidel deixeble de Climent, Orígenes d'Alexandria (185-251 dC) escriurà la seva obra amb la ferma voluntat de convertir els pagans al cristianisme. El seu interès per la filosofia grega s'explica pel fet d'interpretar l'Escriptura amb l'ajut de la raó. El seu *Tractat sobre els principis* intentava esbrinar les qüestions revelades per tal de derrocar els fonaments dels gnòstics.[21] A fi i efecte de superar el materialisme i la connotació corpòria que segons ells representava Déu, apel·là a la concepció platònica sobre la incorporeïtat del món intel·ligible. Veiem, tant en Climent com en Orígenes, com en les arrels de la identitat europea convergeixen la fe de Jerusalem i la raó atenenca. El cristianisme, com presenta Octavi Fullat, apareix hel·lenitzat des dels pensadors d'Alexandria fins als autors l'edat mitjana —sant Agustí i sant Tomàs.[22] La raó filosòfica, amb els primers autors de la patrística, es posa al servei de la religió cristiana. L'ideal cristià apunta a la divinització mitjançant la gràcia divina.

Els primers escrits dels autors del cristianisme prenen el caràcter parenètic de què havia gaudit la filosofia a l'època de l'hel·lenisme.[23] Com hem vist, tant l'estoïcisme com l'epicureisme pretenien esdevenir doctrines de salvació on el coneixement filosòfic era el camí cap a la felicitat. La filosofia hel·lènica es convertí en una sèrie de dogmes que, si bé estaven basats en una certa concepció del món i de la natura, tenen com a primer propòsit esdevenir guia de la vida humana mitjançant els ensenyaments del coneixement filosòfic a fi i efecte de proporcionar una seguretat interior davant d'un món extern força insegur. Al llarg de l'hel·lenisme la filosofia compleix una funció religiosa. A partir de Jesús de Natzaret, l'escatologia cristiana donarà resposta a la preocupació pel sentit de l'existència del ciutadà romà. Potser per aquesta raó es va cristianitzar progressivament la

20. Sant Agustí recollirà aquest vessant del coneixement com a il·luminació divina, així com l'afirmació del coneixement com a sinònim de beatitud. Vegeu SANT AGUSTÍ, *La trinitat*, ed. a cura de Jaume Medina, Barcelona, Laia, 2001.

21. ORÍGENES, *Tractat sobre els principis*, trad. de Joseph Rius-Camps, Barcelona, Laia, 1988.

22. Octavi Fullat confirma aquesta idea al següent paràgraf: «Després de la mort d'Alexandre el Gran, la cultura hel·lenística es va deixar notar en la història d'Israel, essent refusada per alguns i acceptada per uns altres, els quals consideraven possible l'harmonia entre els mons jueu i hel·lenístic. L'hel·lenisme també influí sobre el cristianisme; els cultes mistèrics establien relacions especials de l'individu amb la divinitat. Aquest fet constituïa un brou de cultiu propici per a alguns dogmes cristians.» Vegeu O. FULLAT, *L'autèntic origen dels europeus...*, p. 77.

23. El mateix Climent d'Alexandria té una obra titulada *Exhortació als grecs* en què es proposa la conversió dels pagans a la nova fe a partir de la comparació dels modes de vida pagans i l'excel·lència moral del cristianisme.

població de l'Imperi romà. El cristianisme no es redueix a una determinada visió del món, sinó que és sobretot una obertura a una vida sobrenatural que impregna la natura humana des d'allò més pregon d'ella i la transforma. L'home està essencialment ordenat a una finalitat transcendent. És per això que els primers autors cristians mostren una forta influència del pensament grec, tot intentant superar-lo. Fins al punt que la *paideia* grega és transformada en un nou model educatiu que, a partir d'ara, s'anomenarà *paideia Christi.* El valor suprem d'aquesta educació és Déu mateix.[24]

A tall de conclusió

Al llarg de l'hel·lenisme, com s'ha vist en aquest recorregut, es viu un moment d'expansió i de barreja cultural. Davant la desorientació que experimenta l'individu, la filosofia pretén ser una resposta al sentit de l'existència i es configura com un camí de salvació. Així, se centra en l'individu i en llur possibilitat d'assolir la felicitat. S'abandona l'especulació metafísica i els corrents que s'inauguren es preocupen per l'ètica. Actualment, en què també es viu un moment similar, la desorientació davant la globalització i el xoc de civilitzacions, ha proliferat un tipus de literatura d'autoajuda i d'autoconeixement que ofereix respostes a qüestions pràctiques. De fet, en l'educació i la pedagogia, també en els nostres dies davant la crisi de valors, ha pres molta importància l'educació moral.

Un altre dels trets comuns que suposa un pont entre l'hel·lenisme i l'actualitat és l'individualisme. S'ha afirmat molts cops que l'hel·lenisme fou una època de decadència en el pensament. Això s'ha asseverat després de comparar-ho amb els filòsofs de la Grècia clàssica —sobretot amb Plató i Aristòtil. Podem cloure que, malgrat que s'abandoni l'especulació metafísica, la filosofia és diferent perquè ha de respondre a les demandes del ciutadà planer. Potser això explica l'èxit de l'estoïcisme i, posteriorment, del cristianisme a l'Imperi romà. L'escatologia cristiana oferia una solució al sentit de l'existència. Si bé el cristianisme apareix, en un principi, força hel·lenitzat, val a dir que entre la tradició hel·lènica i aquest s'estableixen marcades diferències. Mentre que les filosofies de l'hel·lenisme són principalment materialistes i immanentistes, no així el Déu cristià, que és essencialment transcendent i incorpori. Per això els primers autors de la patrística es trobaren més afins a l'idealisme platònic que al realisme aristotèlic, del qual, al cap i a la

24. C. Vilanou, «Paideia griega y antropología cristiana: la *Paideia Christi*», *Actas del IV Congreso Internacional de la S. I. T. A.*, vol. iii, ed. a cura d'A. Lobato, Còrdova, Publicaciones de la Obra Social y Cultural CAJASUR, 1999, p. 2157-2163.

fi, havien sorgit els materialistes hel·lènics.[25] Per ventura bona part de l'obra d'Orígenes d'Alexandria se centra a superar el materialisme dels gnòstics, tot espiritualitzant el Déu cristià.

Un altre punt de diferència entre el concepte de *paideia* grega i el de la *paideia cristocèntrica* és que mentre la primera es basa en una antropologia de caràcter optimista, el que s'ha anomenat *kalokagathia* —l'harmonia de la bellesa i la bondat—, la segona se sustenta en la doctrina del pecat original. Per altra banda, la felicitat estoica es pot aconseguir en l'existència terrenal, mentre que en el cristianisme s'assoleix més enllà de la mort, en la resurrecció. També en la concepció del temps floreixen discrepàncies, perquè mentre que per a la filosofia hel·lènica el temps és circular, el temps cristià suposa una continuïtat lineal, on hi ha un principi —la Creació del món exposada en el *Gènesi* de l'Antic Testament— i un final —el Judici Final—. Malgrat les divergències, el cristianisme primitiu beu de les fonts hel·lèniques, fins al punt que l'hel·lenisme esdevé en condició de possibilitat del cristianisme.

Al marge del cristianisme, durant l'hel·lenisme s'originen moltes idees que perduren actualment. Bona part dels ecologistes es podrien declarar hereus de la proposta cínica o estoica de seguir una vida segons la natura. Així mateix, moltes de les propostes filosòfiques d'avantguarda tenen la propensió d'obviar la metafísica —sobretot des que Kant qüestionés l'estatus científic d'aquesta disciplina. Aquesta tendència s'inaugura en l'hel·lenisme, de tal faisó que actualment molts cops la filosofia és més propera a la sociologia i a l'ètica que a l'especulació metafísica.

25. De fet, Aristòtil no serà incorporat definitivament al cristianisme fins al segle XII, amb la síntesi escolàstica de sant Tomàs. És coneguda la controvèrsia que es generà durant l'edat mitjana a la Universitat de París sobre si el pensament aristotèlic era heretge i per tant incompatible amb els supòsits del pensament cristià. La dualitat ontològica que defensa el platonisme era més afí amb les Sagrades Escriptures que el monisme ontològic d'Aristòtil. Sant Agustí adaptà aquesta dualitat a la teologia cristiana, tot anomenant el món intel·ligible «Ciutat de Déu».

DOI: 10.2436/20.3009.01.9

ESTUDIS

L'ensenyament als pobles del Baix Llobregat a mitjan segle XIX i la seva adequació a la Llei Moyano (1857): l'Informe Barnoya

Teaching in the towns and villages of Baix Llobregat in the mid-19th Century and its adaptation to the Moyano Law (1857): The Barnoya report

Josep Lluís Barrasa Pinedo
Equip d'Assessorament Psicopedagògic d'Esplugues-Sant Just Desvern

Rosario Calero Grillo
IES Martí Dot, de Sant Feliu de Llobregat

RESUM

En aquest article els autors presenten una anàlisi de l'impacte que va tenir l'aprovació de la Llei Moyano (1857) en l'ensenyament del Baix Llobregat. En el treball s'ofereix una visió panoràmica de la situació de l'ensenyament primari a tota la comarca, que depenia llavors de Sant Feliu de Llobregat, població que actuava de cap de partit. Per tal de realitzar aquesta investigació, els autors s'han basat en l'informe que l'inspector Bruno Barnoya va concloure el 4 de juliol de 1858, quan encara no feia un any que s'havia aprovat la Llei Moyano. A través de les informacions recollides i de les estadístiques elaborades, es confirma el lamentable estat en què es trobava l'ensenyament primari, molt especialment pel que fa a les nenes, amb unes escoles mal dotades, uns mestres mancats generalment de la preparació pertinent i abandonats sovint pels poders municipals, responsables llavors del seu sosteniment.

Paraules clau: història de l'educació, ensenyament primari, Llei Moyano, Baix Llobregat.

ABSTRACT

In this article, the authors present an analysis of the impact of the Moyano Law (1857) on teaching in Baix Llobregat. The work offers an overview of the situation of primary teaching in the region, at that time under Sant Feliu de Llobregat, the town that acted as party head. To perform this research, the authors drew mainly from the report by inspector Bruno Barnoya, closed on July 4, 1858, when the Moyano law had not yet been enacted. The information collected and the statistics generated confirm the regrettable condition of pri-

mary teaching at the time, very particularly with regard to girls, with poorly equipped schools, under-qualified teachers, all abandoned by the municipal authorities that were supposedly responsible for supporting them.

Key words: history of education, primary teaching, Moyano Law, Baix Llobregat.

L'any 1857 es va promulgar a Espanya la llei d'educació coneguda com Llei Moyano. Aquesta Llei, amb alguns retocs, va regir l'ensenyament a l'Estat espanyol des de 1857 fins a la promulgació de la Llei general d'educació de Villar Palasí, el 1970. L'aplicació de la Llei Moyano, independentment dels beneficis que aportà al conjunt del país en matèria educativa, començà a generar o reafirmar un seguit de figures i institucions, com ara la Inspecció Educativa i els Consells Locals d'Instrucció Primària, que si bé van prendre un caràcter progressivament burocràtic, van contribuir a deixar constància dels fets que passaven entorn de l'educació: actes i informes, principalment. L'afortunada troballa d'un d'aquests informes a l'Arxiu de la Universitat de Barcelona, el de l'inspector Bruno Barnoya, de 1860, ens permetrà conèixer la situació real de l'ensenyament primari al Baix Llobregat.

D'altra banda, els governs de mitjan segle XIX s'interessaren, per primer cop a Espanya, a conèixer quin era el nivell d'alfabetització de la població. Això és el que passa amb el cens de 1860. Un interès coherent amb la promulgació de la Llei Moyano. Els resultats obtinguts pel cens van ser pobres, com era d'esperar, en uns moments en què la resta d'Europa i, particularment, els països del centre i el nord europeus tenien uns índexs d'alfabetització, en alguns casos, notables. Nosaltres hem utilitzat les dades d'aquest cens per a poder contextualitzar-les amb les relatives a l'ensenyament, atès que reflecteixen la realitat social, econòmica i cultural d'aquell moment. Així doncs, farem també un breu recorregut per l'estat de l'alfabetització als diferents pobles de la comarca del Baix Llobregat, segons el cens de 1860.

En aquest estudi presentem, en primer lloc, una visió global —socioeconòmica i cultural— de la comarca del Baix Llobregat en els anys de la promulgació de la Llei Moyano i del cens de 1860. Posteriorment, es recorden els aspectes més significatius d'aquesta Llei per tal d'entendre millor les dades que, a partir de l'Informe Barnoya, ens apropen a la situació de l'ensenyament als diferents pobles de la comarca del Baix Llobregat l'any 1860. Creiem que aquestes dades constituiran la base necessària a partir de la qual es podrà construir la història de l'ensenyament a la comarca o a qualsevol dels seus pobles i ciutats. Concretament, han servit als autors de punt de partida per a elaborar la història de l'ensenyament a Esplugues de Llobregat.

1. Economia i societat al Baix Llobregat a mitjan segle XIX

El Baix Llobregat ha experimentat en els últims dos-cents anys una transformació extraordinària. Sens dubte, resulta difícil imaginar i comparar la situació actual de la comarca amb la del 1860, tant en els aspectes d'organització territorial, com en els demogràfics, socials o econòmics. A mitjan segle XIX, el Baix Llobregat continuava sent una comarca fonamentalment agrícola. Hi havia existit, però, una indústria tèxtil llanera manufacturera que s'havia desenvolupat molt al llarg del segle XVIII, fonamentalment en les poblacions de Martorell, Olesa i Esparreguera. Aquesta primera industrialització va impulsar el creixement econòmic d'aquestes poblacions i es va traduir en un increment demogràfic. Ara bé, aquesta indústria llanera havia iniciat la seva decadència a finals del XVIII i va desembocar en la seva desaparició a principis del segle XIX. Sembla que la decadència industrial d'aquesta zona va ser deguda al fet que no es va produir la inversió necessària per a substituir la mà d'obra per màquines. Una altra raó d'aquesta decadència va ser la substitució progressiva de la llana pel cotó. Aquest era, i és, més econòmic, higiènic i fàcil de treballar.

En pocs anys Catalunya es va situar en el quart lloc mundial en productes manufacturats de cotó, després d'Anglaterra, França i els Estats Units, i per davant de Bèlgica i Itàlia, gràcies a les fàbriques barcelonines mogudes pel carbó importat i a les fàbriques instal·lades en diferents poblacions i colònies dels rius Llobregat i Ter, les aigües dels quals generaven la força hidràulica imprescindible per a l'obtenció d'energia. Al Baix Llobregat la infraestructura que va permetre iniciar el procés d'industrialització havia estat la inauguració, l'any 1819, del Reial Canal de la Infanta Carlota. Aquest canal, de disset quilòmetres de llargada, recull les aigües del Llobregat a l'alçada del Papiol i de Molins de Rei; discorre fins al mar pel marge esquerre, i travessa els termes municipals de Sant Feliu, Sant Joan Despí, Cornellà i l'Hospitalet.

Els propietaris de terres de la comarca, promotors del projecte, van finançar l'obra perquè pretenien aprofitar-se dels nous cultius que inevitablement comportaria l'arribada del regadiu als camps, fins aleshores inaccessibles a les aigües de reg. Així és com el Baix Llobregat es va convertir en l'hort de Barcelona. L'aprofitament de la força hidràulica mitjançant la construcció de salts d'aigua va atreure capitals foranis i va possibilitar, a més, l'establiment de les primeres instal·lacions industrials. L'any 1826 en va aparèixer la primera: es tractava d'un molí fariner a Cornellà. Al cap d'uns anys, el 1850, es varen construir dues fàbriques tèxtils dedicades a la fabricació d'indianes.[1] Aquests teixits de cotó, la nova fibra que desplaçaria

1. Joan TARDÀ *et al.*, *Pagesos, obrers, ciutadans: Història de Cornellà de Llobregat*, Cornellà, Expres Serveis, 1993, p. 56.

la llana, es deien així perquè procedien de l'Índia, però ben aviat serien fabricats a Catalunya. Eren estampats en un o més colors, per una sola banda.

La plataforma que havia d'assegurar la intensificació de la industrialització a la comarca va ser la inauguració del ferrocarril Barcelona-Molins de Rei-Martorell (1854-1856), pocs anys després del desplegament de la línia Barcelona-Mataró, primera existent a la Península. L'arribada del tren possibilitaria la configuració d'un segon eix industrial a les primeries del segle XX, caracteritzat per l'ús de l'electricitat en substitució de la força hidràulica. El canal de la Infanta s'havia convertit en l'eix vertebrador de la introducció del maquinisme al Baix Llobregat. En el còmput industrial de la comarca de l'any 1861, Cornellà era la població amb major cens de telers del Baix Llobregat.

Segons el cens de 1860 i els *Resums de cèdules d'inscripció dels pobles del partit judicial de Sant Feliu de Llobregat, 1862-1863*,[2] al Baix Llobregat, l'agricultura ocupava una part molt important de la població masculina, bàsicament formada per propietaris, jornalers del camp i, molt probablement, els qualificats com «sirvientes» i, encara que el cens no ho reflecteixi, també de la població femenina. L'activitat industrial, agrupant en aquest apartat els industrials, fabricants i jornalers en les fàbriques, començava a obrir-se camí i un segle més tard serà la gran font d'ocupació laboral de la comarca. Finalment, el sector terciari de l'economia, els serveis, eren pràcticament testimonials. No cal esmentar l'espectacular augment demogràfic de qualsevol dels pobles en un segle i mig. En el següent quadre s'han agrupat algunes de les dades recollides en els resums del cens de 1860. Pel que es refereix a Esplugues de Llobregat, que no arribava al miler de persones, podem veure com la seva població era majoritàriament agrícola. Una part considerable dels seus habitants eren propietaris agrícoles, en nombre de cent quatre, i quasi un centenar eren jornalers. La resta de professions, tal com podem veure, eren força minoritàries.

A l'inspector d'Ensenyament Primari Bruno Barnoya, a l'informe del qual ens referirem més endavant, li interessaven les dades demogràfiques de la comarca per la vinculació entre aquestes xifres i el nombre d'escoles i d'altres aspectes relacionats amb l'educació, que imposava la Llei Moyano. L'inspector Barnoya hagué de consultar als diferents municipis les dades de població. Així començava l'informe que va confeccionar al juliol de 1858 per al rector de la Universitat de Barcelona, de qui depenien les escoles i els mestres: «Este partido [es refereix al de Sant Feliu de Llobregat] se compone de 32 distritos municipales formados por 49 pueblos y cuadras o caseríos. Cuatro de dichos distritos tienen más de 3.000 almas pero no llegan a 10.000; 12 constan de más de 1.000 y menos de 3.000, 10 son mayores

2. Arxiu Comarcal de Sant Feliu de Llobregat, llig. 497, núm. 4.

Quadre I

Població	*Total*	*Propietaris (de terres)*	*Jornalers del camp*	*Indust.*	*Obrers liberals*	*Profes.*	*Servents*	*Pobres*
Abrera	769	83	115	15	43	1	9	4
Begues	857	116	146	3	–	–	–	3
Castelldefels	312	57	60	2	–	–	–	–
Castellví de R.	316	38	56	1	–	–	9	1
Cervelló	1.042	48	137	33	–	–	42	8
Corbera	869	136	36	–	–	1	16	1
Cornellà	1.642	64	258	157	–	2	40	8
Esparreguera	3.222	245	544	18	197	13	91	16
Esplugues	881	104	99	8	2	2	18	13
Gavà	1.273	225	339	4	–	2	19	1
Gelida	1.823	200	253	–	62	2	79	13
Martorell	4.304	426	687	64	107	11	77	5
Molins de Rei	2.855	167	256	123	72	9	57	17
Pallejà	739	40	295	26	–	1	15	10
Papiol	1.123	45	132	–	75	1	18	6
Prat	1.830	70	500	7	–	8	21	39
S. Andreu Barca	945	90	157	9	–	1	11	4
Sant Climent	1.026	187	286	2	–	1	6	16
S. Esteve Ses.	992	147	209	4	–	1	17	9
Sant Feliu	2.478	160	240	107	42	9	51	38
Sant Joan Despí	777	37	111	19	5	1	41	2
Sant Just	944	71	182	5	–	–	23	4
Sant Llorenç	1.111	153	143	6	–	–	64	13
Sant Martí	490	53	119	–	–	–	24	3
Sant Vicenç	1.732	235	319	3	–	2	29	3
Vallirana	1.280	99	273	–	–	1	37	2
Viladecans	1.139	119	188	–	–	1	12	6
Total	**36.771**	**3.415**	**6.140**	**616**	**605**	**61**	**826**	**245**

Elaborat a partir dels resums del cens de 1860. ACSF (Arxiu Comarcal de Sant Feliu de Llobregat).

de 500 y menores de 1.000, y los restantes se componen de menos de 500 almas. Parte de las mencionadas poblaciones son fabriles y las otras solamente agrícolas.» Al final de l'extens i exhaustiu informe, diu: «Recordaré a esta Junta Provincial lo útil que sería crear escuelas públicas de párvulos en todas las poblaciones fabriles.» Bruno Barnoya, que segurament devia trigar diverses setmanes a recórrer tota la comarca, a peu, amb bèstia o en carro, observaria que en les poblacions fabrils del Baix Llobregat els menors de sis anys restaven sense cura, atès que les seves mares treballaven en les fàbriques tèxtils. A quines poblacions es referia l'inspector? Nosaltres estem segurs que quan parlava de poblacions «fabriles» s'estava referint a les poblacions properes al riu, aquells pobles i viles on sí que s'havien fet les transformacions oportunes a les fàbriques per a encarar la nova situació econòmica.

2. L'alfabetització al Baix Llobregat a mitjan segle XIX

El cens de 1860 introdueix, per primer cop a Espanya, les dades referides a l'alfabetització. Distingeix entre els que «no saben leer», «saben leer y no escribir» i «saben leer y escribir». La situació dels pobles del Baix Llobregat, en allò que fa referència a l'alfabetització, apareix reflectida al quadre núm. 2. En les dues darreres columnes s'ha recollit el percentatge d'alfabetitzats (els que saben llegir i escriure) sobre el total de la població més gran de quinze anys i el percentatge de les dones alfabetitzades sobre el total de les dones més grans de quinze anys.

Com explicar aquests índexs d'analfabetisme tan elevats, tant entre els homes, com, sobretot, entre les dones del Baix Llobregat i del conjunt del país? S'exposen algunes raons. Els autors que han tractat el tema de l'analfabetisme en diferents països de l'entorn proper s'han referit a la influència de factors de caràcter religiós en la potenciació o el fre a la capacitació de la població en lectura i escriptura. Així, per exemple, la reforma protestant, en afavorir la interpretació personal dels textos bíblics, facilità l'aprenentatge de la lectura amb la traducció i impressió de la Bíblia a les llengües vernacles. La Bíblia va ser el gran llibre de lectura i el gran motivador de l'alfabetització dels països del centre i el nord d'Europa. En canvi, en els països en els quals s'imposà la Contrareforma —els mediterranis, per exemple—, la delegació de la interpretació de la Bíblia a la jerarquia eclesiàstica afavorí l'analfabetisme de la població.

D'altra banda, és indubtable que la freqüència d'intercanvis comercials i culturals, els processos de concentració en ciutats i la progressiva industrialització condicionaren també l'alfabetització de la societat. Per tant, les circumstàncies d'aïllament dels nuclis de població, particularment la rural, que era el cas d'Es-

Quadre II

Població	*Habitants*	*Homes*	*Dones*	*No saben llegir*		*Saben llegir i no escriure*		*Saben llegir i escriure*		*Alfabetit. >15 anys*	*Dones alfabet.*
				Homes	*Dones*	*Homes*	*Dones*	*Homes*	*Dones*		
Abrera	769	403	336	296	360	13	1	94	5	28 %	1 %
Begues	857	444	413	369	401	15	5	60	7	20 %	2 %
Castelldefels	312	169	143	139	142	3	–	27	1	12 %	1 %
Castellví de R.	316	164	152	133	151	4	–	27	1	17 %	1 %
Cervelló	1.042	549	493	379	470	9	3	161	20	29 %	3 %
Corbera	869	463	406	357	332	13	4	93	10	18 %	2 %
Cornellà	1.642	844	798	594	719	55	47	195	32	22 %	3 %
Esparreguera	3.222	1.632	1.590	1.010	1.421	21	18	601	151	36 %	7 %
Esplugues	881	446	435	271	400	8	2	167	33	34 %	6 %
Gavà	1.273	675	598	480	569	22	4	173	25	25 %	3 %
Gelida	1.823	941	882	662	844	29	7	250	31	26 %	3 %
Martorell	4.304	2.217	2.087	1.506	1.922	81	28	630	137	28 %	7 %
Molins de Rei	2.855	1.393	1.462	864	1.279	25	16	504	167	37 %	9 %
Pallejà	739	348	391	244	373	6	1	98	17	26 %	4 %

QUADRE II *(Continuació)*

Població	*Habitants*	*Homes*	*Dones*	*No saben llegir*		*Saben llegir i no escriure*		*Saben llegir i escriure*		*Alfabetit. >15 anys*	*Dones alfabet.*
				Homes	*Dones*	*Homes*	*Dones*	*Homes*	*Dones*		
S. Andreu Barca	945	470	475	350	445	12	4	108	4	23 %	4 %
Sant Climent	1.026	502	524	336	510	8	3	158	11	25 %	2 %
S. Esteve Ses.	992	510	476	351	445	44	10	121	21	25 %	4 %
Sant Feliu	2.478	1.215	1.263	799	1.144	44	30	372	89	28 %	5 %
Sant Joan Despí	777	379	398	226	359	12	3	141	36	34 %	7 %
Sant Just	944	488	456	368	422	22	14	98	20	19 %	3 %
Sant Llorenç	1.111	605	506	467	479	15	5	123	22	23 %	4 %
Sant Martí	490	250	240	149	215	12	8	89	17	33 %	5 %
Sant Vicenç	1.732	861	871	550	838	113	13	198	20	20 %	2 %
Vallirana	1.280	674	606	414	564	48	15	212	27	31 %	4 %
Viladecans	1.139	592	547	377	516	18	6	197	25	31 %	3 %
Mitjana										26 %	4 %

Elaborat a partir dels resums de les cèdules d'inscripció de la població de 1860. ACSF (Arxiu Comarcal de Sant Feliu de Llobregat).

panya i d'una bona part de Catalunya, afavoriren el manteniment de l'analfabetisme. De la mateixa manera, l'analfabetisme de les dones es considera un fenomen estretament vinculat a les situacions de desigualtat de la condició femenina que es donaven al nostre país. D'altra banda, l'alfabetització ha estat sempre vinculada a la implantació de l'escolarització als municipis i a la valoració social que es donava a l'ensenyament. Així, en cercle viciós, la manca d'escoles afavoreix l'analfabetisme i la demanda d'escoles i mestres és quasi inexistent quan el nivell educatiu és baix. Pares i mares alfabetitzats: burgesos, professionals liberals, comerciants, funcionaris, industrials..., valoraven més l'escolarització que els treballadors del camp, amb poques possibilitats d'haver de treballar amb documents escrits.

Però el gran factor que va afavorir l'increment de l'alfabetització va ser la industrialització. En efecte, l'acceleració en la reducció de les taxes d'analfabetisme, fet que es constata a partir de la segona dècada del segle XX, coincideix amb canvis rellevants en les estructures productives i la industrialització, en la mobilitat demogràfica i, en general, en els processos de modernització tecnològica i social del país. Això explicaria per què a Catalunya la reducció de l'índex d'analfabetisme va ser més ràpida que en altres regions o per què les illes Canàries, on les condicions econòmiques i socials no es van veure sotmeses a aquests canvis, va mostrar menys alteració.

La industrialització, però, no va ser un camí de roses. Tal com assenyala A. Buj, «la industrialización agrava, en un primer momento, las deficientes condiciones de trabajo y de vida de las clases trabajadoras como consecuencia del hacinamiento y del deterioro de las condiciones higiénicas. El rápido crecimiento de algunas ciudades, causado por masivas corrientes inmigratorias, agudiza esa degradación. Los testimonios sobre la situación de penuria de las clases trabajadoras españolas abarcan todo el siglo XIX».[3] L'urbanista Ildefons Cerdà ha deixat un dels més vius documents sobre la condició obrera, per les mateixes dates que es tracten en aquest article, en la seva *Monografía estadística de la clase obrera en 1856*.[4] Aquest estudi divideix en dos grans grups les despeses de l'obrer. El primer inclou les despeses denominades «socials» i el segon es refereix exclusivament a l'alimentació. En el capítol de despeses socials hi ha descrites minuciosament les originades per la neteja personal, fins a les d'aportació a la societat d'auxilis mutus o les del ca-

3. A. Buj, «La cuestión urbana en los informes de la comisión de reformas sociales», *Scripta Vetera*, I Coloquio Interdepartamental, València, 1991. (Edició electrònica de treballs publicats sobre geografia i ciències socials.)

4. I. Cerdà, *Monografía estadística de la clase obrera de Barcelona en 1856*, reeditada a *Teoría general de la urbanización y aplicación de sus principios y doctrinas a la reforma y ensanche de Barcelona*, ed. a cura de Fabià Estapé, Madrid, Instituto de Estudios Fiscales, 1968.

sament. En canvi no hi apareix cap despesa per a instrucció. Així, hem de suposar que cap tipus d'instrucció primària entrava dintre de les previsions d'una família obrera, ja que les escoles públiques no eren gratuïtes.

Josep Fontana ha sintetitzat magistralment aquesta situació de penúria econòmica i, per tant, cultural: «Más de la mitad de sus ingresos (de los obreros) se destinaba a la alimentación y, dentro de este capítulo, el pan absorbía la mitad de la suma gastada diariamente, lo que equivale a decir que en él se consumía la cuarta parte del salario. La otra mitad del dinero gastado se destinaba a comprar una sardina salada para el desayuno (los niños sólo tomaban pan y un vaso de agua), habichuelas para la comida y patatas para la cena, más el aceite que servía para condimentar estos alimentos y dar luz en el candil. La carne estaba prácticamente ausente de la alimentación popular. Su vestido era de algodón o paño de borras, camisa de algodón, alpargatas y una gorra de paño.»[5] Aquesta situació de penúria i explotació es reflecteix clarament en el grau d'analfabetisme del país, que cap al 1860 arribava a índexs molt elevats, entorn del 75 % de la població.

3. La promulgació de la Llei Moyano

Claudio Moyano Samaniego (1809-1890) fou un polític d'idees avançades. Regnant Isabel II, fou diverses vegades ministre de Foment en diferents governs, quan aquesta cartera ministerial comportava la responsabilitat en matèria educativa. Durant el Govern moderat de Narváez (1856-1857), promulgà el 9 de setembre de 1857 la «Ley de Instrucción Pública», més coneguda avui com Llei Moyano. Aquesta va ser la primera Llei sobre educació aprovada per les Corts espanyoles, que, amb algunes modificacions, va regir el sistema educatiu fins al 1970, l'any que es publicà la Llei general d'educació.

Aquesta Llei de 1970 és coneguda com la Llei de Villar Palasí, nom del ministre que la signà. Deu ser prou familiar al lector, ja que ha regit el sistema educatiu espanyol fins al 1990, quan s'elaborà la reforma educativa del Govern socialista, la LOGSE. Malgrat el règim franquista en el qual es promulgà la Llei Villar Palasí, també va ser una llei important per al progrés de l'educació: la feia obligatòria fins als catorze anys i, a més, la feia gratuïta. En el seu preàmbul es fa referència a la Llei Moyano: «El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la ense-

5. J. Fontana, *Cambio económico y actitudes políticas en la España del siglo XIX*, Barcelona, Ariel, 1975, p. 85.

ñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil "pobres de solemnidad", con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras.»

Tornant a la Llei Moyano, cal tenir en compte que el seu principal objectiu no era pedagògic sinó administratiu. No volia introduir canvis en el sistema d'educació sinó donar una base jurídica clara a l'ensenyament. Així, per exemple, per tal d'evitar debats i plantejaments ideològics que podrien eternitzar i, finalment, bloquejar l'aprovació de la Llei, no hi ha cap definició ni plantejament d'objectius. Tampoc introdueix moltes o grans innovacions. El que fa és recollir en una llei ordres i disposicions anteriors. Quins són, doncs, els trets més importants de la Llei Moyano?

a) L'escola serà obligatòria, per primer cop a Espanya, des dels sis als nou anys. «La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres [...] enviarán a las Escuelas públicas a sus hijos desde la edad de seis años hasta la de nueve, a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o en establecimiento particular» (article 7è).

Avui, quan a tot Espanya i a quasi tot Europa l'educació és gratuïta i obligatòria fins als setze anys, aquesta norma pot semblar enormement desfasada. Però en aquell moment era progressista, ja que feia obligatòria l'educació, almenys la primària elemental, per a tots els nens i nenes d'Espanya. D'altra banda, una cosa era la lletra de la Llei i una de ben diferent la realitat. La inexistència d'escoles o la seva insuficiència en una Espanya molt ruralitzada feia que molts nens i nenes es quedessin sense escolaritzar. Resulta, a més, curiosa la ficció legal de pensar que la instrucció es podrà fer a les cases particulars, cosa que sí que feien els poderosos.

b) Tots els pobles hauran de proporcionar escola als nens i nenes. «En todo pueblo de quinientas almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas» (art. 100). Els pobles de menys de cinc-cents habitants no queden exclosos de la seva obligació de proporcionar escoles als seus infants. Havien d'agrupar-se amb altres pobles propers, per tal de formar junts un districte amb escola o establir una escola, encara que fos incompleta. En un altre ordre de coses, el camí cap a la igualtat de drets entre homes i dones va ser lent al nostre país. Així, a la Llei Moyano, les noies dels pobles, com es pot veure en aquest article, no tenien dret a una escola completa.

c) L'escola serà finançada pels ajuntaments: «Estas escuelas estarán a cargo de los respectivos pueblos, que incluirán en sus presupuestos municipales, como gas-

to obligatorio, la cantidad necesaria para atender a ellas [...]» (art. 97). L'Estat es desentén de l'escola en no preveure la dotació de recursos econòmics i tècnics. L'escola quedarà «abandonada» a la seva sort: a les possibilitats econòmiques o a la sensibilitat dels diferents municipis. Els ajuntaments hauran d'assumir les despeses dels locals per a l'escola i l'habitació del mestre, dels materials i dels sous. Els mestres van suportar tal precarietat econòmica que aquella dita popular tan repetida «passar més gana que un mestre d'escola» no era pas gratuïta.

A tall d'exemple, en una acta de l'Ajuntament d'Esplugues del 12 de juny de 1857 es recull una nota de la Circular del governador de Barcelona «en la que previene a los Ayuntamientos de los pueblos que no hayan satisfecho las dotaciones a los maestros de instrucción primaria, a los trimestres que se hallan en descubierto, lo verifiquen en el preciso término de tres días...».

La Llei assenyalava el sou que havien de rebre els mestres, segons al nombre d'habitants del poble. Podia variar des de dos mil cinc-cents rals anuals per als pobles de cinc-cents a mil habitants, a quatre mil quatre-cents rals anuals per als pobles de tres mil a deu mil habitants. A més, el municipi havia de proporcionar al mestre «una habitación decente y capaz para él y su familia». Sobre la penúria dels mestres, recordem Romanones que, el 1901, quan era el ministre d'Instrucció Pública, va dir en el Congrés de Diputats: «Cuando se dirigen a mí, como ministro de Educación Pública, los maestros a los que no se les ha pagado en un año, o reciben una dotación de 125 pesetas anuales, aunque yo vea que las mismas cartas que me dirigen reclamando lo que se les debe están escritas sin ortografía, tengo que dejar que sigan, a pesar de eso, siendo maestros, porque el primero que falta a su deber soy yo, que no les pago.»[6] Quan Romanones era ministre es va decidir que fóra l'Estat qui pagués el sou als mestres.

d) Els nens fills de pares pobres hauran de tenir la certificació del rector de la parròquia i el visat de l'alcalde per tal de poder assistir gratuïtament a l'escola. «La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las Escuelas públicas a los niños cuyos padres no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo» (art. 9è).

El sou fixat a la Llei era clarament insuficient per al manteniment del mestre. És per això que la normativa preveia el següent: «Los maestros y maestras de las escuelas públicas percibirán, además de su sueldo fijo, el producto de las retribuciones de los niños que puedan pagarlas. Estas retribuciones se fijarán por la respectiva Junta local, con aprobación de la provincial» (art. 192). Eren els mateixos mestres qui prenien nota dels pagaments que feien o no feien els alumnes. Aques-

6. *Diario del Congreso*, 16 desembre 1901, p. 2525. Citat per I. Turín, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967, p. 92.

ta discriminació no afavoria que els fills de les famílies més humils anessin a l'escola. Al final, els ajuntaments més sensibles acabarien assolint el pagament d'aquestes quotes, tal com va fer l'Ajuntament d'Esplugues.

e) La poderosa influència de l'Església sobre l'educació es fa palesa contínuament en aquesta Llei. No es pot oblidar que el 1851 —sis anys abans de la promulgació de la Llei— s'havia signat el Concordat entre el Govern espanyol i el Vaticà. L'Església havia estat desposseïda d'una gran part del seus béns amb la desamortització de Mendizábal. Ara, a més de reclamar la corresponent indemnització, aconseguiria treure el millor partit, i tornaria a tenir una situació de privilegi en l'ensenyament: «Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada» constitueixen el primer contingut del programa escolar (art. 2n). Almenys un cop a la setmana, el rector ensenyarà doctrina i moral cristianes. Els llibres de text hauran d'inspirar «sanas máximas religiosas y morales» i entre els requisits per a exercir de mestre s'havia de justificar «buena conducta religiosa y moral».

El 1868, pocs anys després de ser promulgada la Llei Moyano, i aprofitant un moviment clarament regressiu, s'intentà reforçar encara més el protagonisme de l'Església en l'educació en una nova llei: «Siendo la doctrina cristiana base de la instrucción primaria, el párroco o regente de la parroquia tendrá siempre expedita su facultad de asistir a la escuela cuando le parezca, examinar a los niños y niñas, darles lección de catecismo en la escuela o en la Iglesia, en los días y horas compatibles que disponga y vigilar sobre la pureza de las costumbres que el maestro infunda en sus discípulos» (art. 17).

f) La condició femenina, com un fet diferenciador i discriminador. La diferència entre els nens i les nenes, així com entre els mestres i les mestres, a efectes econòmics, reflectia els condicionants de l'època. El programa d'estudis era diferent per als nois i per a les noies: «En la primera enseñanza elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de Agricultura, Industria y Comercio, los principios de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura y las nociones generales de Física y de Historia Natural, reemplazándolos por: labores propias del sexo, Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores y ligeras nociones de higiene doméstica» (art. 5è). I l'article 194 de la Llei especificava clarament que «las maestras tendrán de dotación, respectivamente, una tercera parte menos de lo señalado a los maestros...» (art. 194).

3.1. *Classes d'escoles, segons la Llei Moyano*

Per poder entendre millor l'informe de l'inspector Barnoya sobre les escoles al Baix Llobregat, és convenient fer un cop d'ull a la Llei Moyano. Aquesta Llei dis-

tingia entre escola completa i incompleta. El programa o currículum de l'escola completa comprenia: doctrina cristiana i història sagrada, lectura, escriptura, principis de gramàtica castellana, principis d'aritmètica i breus nocions d'agricultura, indústria i comerç. Quan no s'ensenyaven totes aquestes matèries, es considerava que l'escola era incompleta. A més, hi podia haver una primera ensenyança completa superior, la qual cosa afegia al programa de l'escola completa: principis de geometria, dibuix lineal i agrimensura; rudiments d'història i geografia, i nocions generals de física i d'història natural, relacionades amb les necessitats més comunes de la vida.

3.2. *Nombre d'escoles segons el nombre d'habitants de pobles o ciutats*

La Llei Moyano especificava el nombre i el tipus d'escola que hi havia d'haver al poble en funció del nombre d'habitants. Així, els pobles que no arribaven a cinc-cents habitants, o bé es podien agrupar amb altres nuclis de població per tal de formar plegats una escola elemental completa, o bé havien d'establir una escola encara que fos incompleta o de temporada. Si el poble tenia més de cinc-cents habitants havia de tenir una escola completa de nens i una altra, que podia ser incompleta, de nenes. Els pobles de més de dues mil ànimes havien de tenir dues escoles completes de nens i de nenes. Els de més de quatre mil, tres escoles per a cada sexe i, successivament, s'augmentava una escola per cada dos mil habitants. S'anirà veient la quantitat d'aspectes que vindran condicionats al nombre d'habitants d'un poble o ciutat. No cal dir que aquest fet constitueix la base d'una política educativa discriminatòria per als nuclis poblacionals amb menys habitants i amb rendes més limitades.

3.3. *La titulació dels mestres*

En general, per a exercir com a mestre calia ser espanyol, justificar bona conducta religiosa i moral, haver fet els vint anys i tenir el títol de mestre. Els mestres de les escoles públiques eren nomenats pel rector del districte universitari corresponent quan el sou no ultrapassava els quatre mil rals, que eren la pràctica totalitat dels mestres de la comarca. Per a aquest nomenament no feia falta oposicions, es feia un concurs de mèrits. Les escoles incompletes, que estaven en pobles de menys de cinc-cents habitants, o les escoles de pàrvuls eren regentades per adjunts o passants, sota la direcció i vigilància del mestre de l'escola més propera. Per a ser mestre d'una d'aquestes escoles incompletes o d'una escola de

pàrvuls només calia tenir un certificat d'aptitud i moralitat, que proporcionava la Junta Local d'Instrucció Primària.

A les escoles incompletes s'admetia que la professió de mestre fos compatible amb la de capellà del poble o de secretari de l'Ajuntament. Les conseqüències d'aquesta compatibilitat són fàcilment deduïbles, en perjudici de l'ensenyament. Qualsevol emergència pròpia d'aquestes ocupacions, com ara atenció a malalts, enterraments, etc., passava per davant de l'atenció als infants. Era una altra conseqüència del poc valor que s'atribuïa a l'educació.

3.4. *La formació dels mestres*

La professió d'ensenyant d'escoles primàries no era cap feina envejable. Era una professió, com s'acaba de dir, poc considerada socialment. Tant en els ambients urbans com, i sobretot, en els ambients rurals, es valorava ben poc el fet de saber llegir i escriure. Fins i tot en les ciutats, els il·lustrats debatien sobre la conveniència o no d'ensenyar les lletres al gros del poble. La remuneració econòmica, molt escassa, anava en relació amb la consideració social. Els joves, per tant, no se sentien atrets per un futur amb tan poques perspectives per a sobreviure. Candidats a exercir com a mestres eren els seminaristes que abandonaven els estudis eclesiàstics. Posseïen formació en les lletres i no havien tingut l'oportunitat de formar-se en altres oficis gremials. Les primeres escoles de nens i nenes estaven a càrrec dels rectors de les parròquies, que veien en l'escola una forma d'estendre la seva influència, i ensenyaven, a més del catecisme i les normes de moral, algunes lletres; dels religiosos ensenyants (l'Escola Pia dels escolapis, per exemple), i dels mestres sindicats a l'Hermandad de San Casiano. Aquesta entitat gremial tenia molts privilegis i era qui determinava qui i en quines condicions podia viure de l'ofici d'ensenyar. Si les famílies podien pagar alguna quantitat, feien de mestre persones que completaven els seus ingressos habituals amb algunes hores de docència. És el cas, per exemple, dels secretaris d'ajuntament. Altrament, els mestres es buscaven un sobresou amb alguna feina de l'Església, com ara la de sagristà o campaner. No es preveia una formació pedagògica específica.

L'any 1835 es va crear a Madrid una Escuela Normal o Seminario de Maestros de Instrucción Primaria, on havien d'anar, becades, aquelles persones que volien formar-se per a ser mestres. El 21 de juliol de 1839, un Pla d'instrucció primària ordenà que s'establissin escoles normals a cada província per a la formació de mestres d'ensenyament primari. A més, es va crear una altra Escola Normal a Madrid per preparar el professorat de les altres normals. Aquesta normativa es recull en la Llei Moyano. A Barcelona, no va ser fins al 1845 que s'obrí l'Escola Normal.

La formació que es donava en aquestes escoles normals era molt elemental i estava plenament subordinada al programa de les escoles de primera ensenyança. És a dir, no pretenia formar pedagògicament o humanísticament els mestres. Els continguts de les escoles de magisteri s'assemblaven molt als de les mateixes escoles de primària, començant pel catecisme, història sagrada, lectura, cal·ligrafia, etc. i eren clarament inferiors als del batxillerat, els quals eren necessaris per a entrar a la universitat. La formació que rebien les futures mestres encara era més precària. A més, tenien la seva Escola Normal totalment separada de la dels nois.

La carrera de magisteri durava dos anys. Aquesta precarietat es mantingué fins molt avançat el segle XX. Aniceto Sela, un dels col·laboradors de Giner de los Ríos a la Institución Libre de Enseñanza, declarava anys més tard: «No afirmo novedad alguna al decir que la situación de nuestro maestro de escuela es por todos conceptos deplorable. Insuficientemente educado para el ejercicio de su profesión; atajado en sus iniciativas, cuando las tiene, por alcaldes, inspectores y caciques; gozando de posición social muy inferior a la dignidad y la importancia de su cargo; tan sórdidamente retribuido, que casi nunca llega su dotación al jornal del más modesto bracero; confinado en locales malsanos; reducido por el número y la heterogeneidad de los alumnos al papel de mero repetidor de lecciones aprendidas de memoria en malos libros. Si no se modifican inmediatamente las dotaciones de la instrucción primaria, no podrán dedicarse a ella más que dos clases de personas: los que se sientan poseídos de una vocación rayana en la locura y los que no sirvan para otra cosa.»[7]

La llengua d'ensenyament a l'Escola Normal era evidentment la castellana. El castellà era la llengua «culta» i les classes dirigents la utilitzaven en els seus discursos i negocis. Tanmateix, el català era la llengua d'ús social, la qual cosa constituïa una dificultat sobreafegida per als alumnes de l'Escola Normal, que havien d'escoltar, llegir, estudiar i expressar-se en una llengua que no era la seva i en la qual havien d'ensenyar posteriorment.[8]

3.5. *La llengua de l'ensenyament a l'escola*

El 1714, la victòria de les tropes de Felip V de Borbó en la Guerra de Successió significà la pèrdua dels drets catalans, una forta centralització política i administrativa i l'intent de castellanització de la cultura catalana. Una instrucció secreta

7. A. Sela, *La educación nacional: Hechos e ideas*, Madrid, Librería Gral. De Victoriano Sánchez, 1910, p. 231.

8. J. Monés i Pujol-Busquets, *L'Escola Normal de Barcelona*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2000.

als corregidors de Catalunya de 1717 ordenava que es tingués «el mayor cuidado en introducir la lengua castellana, a cuyo fin dará las providencias más templadas y disimuladas para que se consiga el efecto sin que se note el cuidado».[9] No obstant això, l'escolarització durant el segle XVIII va ser pràcticament en català, tal com ho demostren les edicions dels llibres escolars de l'època, inclosos els de la Universitat de Cervera, que també es van fer en català. L'objectiu de castellanitzar l'escola no va ser fàcil. L'Església va seguir utilitzant els vells catecismes i llibres de moral, els quals eren imprescindibles per a poder entendre's amb nens i adults que desconeixien totalment la llengua imposada.[10] L'any 1768, durant el regnat de Carles III, es prohibeix totalment l'ensenyament en català a l'escola primària.

Durant el segle XIX es produeix el procés de castellanització del sistema escolar a mesura que l'Estat liberal construeix el seu sistema educatiu. La Constitució de Cadis ja recull la idea il·lustrada de la unificació lingüística i d'oblidar-se de les «llengües medievals», seguint el model francès. L'Informe Quintana indicava que «una ha de ser la doctrina en nuestras escuelas y unos los métodos de enseñanza», i afegeix «una la lengua en que se enseñe, y ésta sea la lengua castellana». Tal com assenyala Josep González-Agàpito: «La incapacidad de la burguesía para levantar durante el siglo XIX un aparato escolar eficiente será determinante no sólo para no obtener los niveles de alfabetización necesarios al proyecto económico burgués, sino para imponer un idioma único de Estado como se consiguió con el francés o el inglés.»[11] La Llei Moyano, amb una organització de la inspecció més eficaç, va facilitar aquesta tasca d'instruir en castellà: «La Gramática y Ortografía de la Academia Española serán texto obligatorio y único para estas materias de la enseñanza pública» (art. 88). Com assenyala un testimoni de l'època, és a partir de 1857 quan «queda proscrita, i definitivament, la nostra llengua de les escoles».[12]

No era fàcil per als mateixos mestres d'ensenyar en una llengua que no era la seva. Així s'explica que el 1869, Salvador Genís publiqués un llibre titulat *El auxiliar del Maestro Catalán*. En la introducció, l'autor aprofita per a atacar, amb arguments psicopedagògics, les bases que sustenten la imposició de la llengua castellana i per a exposar les dificultats sobreafegides de l'ensenyament en castellà: «Uno de los mayores obstáculos que en nuestras escuelas se oponen al adelanta-

9. J. Mercader i Riba, *Felip V i Catalunya*, Barcelona, Edicions 62, 1982, p. 78.

10. Rosa Mut i Teresa Martí, *La resistència escolar catalana en llibres (1716-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1981.

11. J. González, «Catalán o castellano: la alfabetización y el modelo de Estado», a A. Escolano (dir.), *Leer y escribir en España: Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez i Pirámide, 1992, p. 144.

12. S. Genís, «Llengua i ensenyament», a *La Veu de Catalunya*, Barcelona, 1903. Citat per J. González a *Leer y escribir en España*, p. 145.

miento de los niños es, sin duda alguna, el tener que recibir y estudiar sus lecciones en una lengua diferente de la que aprendieron de boca de sus madres y hablan de continuo, excepto en los cortos intervalos que nosotros nos vemos obligados a impedírselo. Lo cierto es que la mayor parte de ellos aprenden tarde y mal el castellano, y que su ignorancia respecto de esta lengua nos obliga a emplear doble o triple tiempo y trabajo para enseñarles cualquier asignatura...»

Molt més endavant, el 1915, el mateix autor escriu en un altre llibre seu, *Hores escolars*: «Molt novell encara en la carrera, vaig comprendre que'l principal entrebanc que'ls mestres catalans trobàvem per a obtenir a les classes avenços proporcionats als nostres esforços i al nostre desig, era la llengua forastera, completament desconeguda dels alumnes, en què se'ns obligava a educar-los i instruir-los.»[13]

Tota aquesta sèrie de pressions i disposicions, iniciades amb el despotisme il·lustrat i continuades per l'Estat liberal i, més concretament, amb la Llei Moyano, van acostumar la gent a associar l'alfabetització i l'escola amb el castellà. En aquest sentit, recordem que el 1896, al Congrés dels Diputats, quan el valencià Manuel Polo va demanar que els mestres catalans i bascos sabessin la seva pròpia llengua i que aquesta s'ensenyés en les escoles de mestres, el ministre Linares Rivas li va respondre que això no ho podia consentir «como Ministro, ni menos como español».[14] La persecució de la llengua catalana va arribar a tenir aspectes ridículs, com el fet de prohibir de parlar-la per telèfon (1896) i de posar rètols a les escoles de l'Estat amb la llegenda «Se prohibe hablar en catalán».

El nacionalisme d'esquerra va ser el primer a mobilitzar-se contra aquest estat de coses. Valentí Almirall, des de les pàgines de l'*Avenç*, va reclamar l'escola catalana. El 1885, el Memorial de Greuges —presentat a Alfons XII— inclou el desterrament del català de les escoles. El 1898, Flos i Calcat va fundar una de les primeres escoles catalanes. Fins a la Segona República, l'alfabetització en català va ser més simbòlica que real. En el Baix Llobregat, el castellà va ser la llengua de les escoles. Només les escoles de l'Ajuntament de Barcelona van alfabetitzar en català. Tota la documentació escolar que hem consultat a l'arxiu municipal d'Esplugues era escrita en castellà, igual que els informes de la inspecció.

3.6. *La separació de sexes a les escoles*

La Llei Moyano especificava: «Únicamente en las escuelas incompletas [és a dir en les escoles dels nuclis de població menors de cinc-cents habitants] se permiti-

13. Citat per David Pujol, *Els orígens de l'escola catalana*, Barcelona, CEAC, 1997.

14. *Diario de Sesiones del Congreso*, 81 (1896), p. 2458. Citat per F. Ferrer Gironés, *La persecució política de la llengua catalana*, 4a ed., Barcelona, Edicions 62, 1986, p. 81.

rá la concurrencia de los niños de ambos sexos en un mismo local, y aún así con la separación debida.» Així, un fet tan universal en les nostres latituds actualment, com és la coeducació, és a dir, que nois i noies puguin compartir drets, deures, programes i materials educatius en els mateixos locals, va tenir una llarga gestació. Espanya haurà d'esperar la Segona República per a la seva aprovació normativa, i aconseguir-ho no va ser gens fàcil. Tant els bisbes com el Vaticà es van mostrar bel·ligerants contra el propòsit de voler educar junts nois i noies. Invocaren la llei natural com a argument suprem. Però, encara que s'aprovà, no va ser realment efectiva fins a l'arribada de la democràcia, posterior a la dictadura franquista.

3.7. *L'ensenyament secundari*

El 1860 en cap poble de la comarca del Baix Llobregat hi havia institut de segona ensenyança o d'ensenyament secundari. La Llei preveia que en cada província hi hagués un institut de segona ensenyança, però, lògicament, aquest es trobava a Barcelona.

3.8. *Les juntes locals d'Ensenyament Primari*

La Llei Moyano regula l'existència de juntes locals d'Ensenyament Primari, l'objectiu de les quals era vetllar que els ajuntaments complissin la Llei. Ara bé, la seva composició era molt heterogènia, formada per l'alcalde, un regidor, el rector i tres pares de família. Posteriorment, s'hi van afegir també representants dels mestres, la qual cosa feia que el seu funcionament fos molt ineficaç i afavoria el caciquisme en els ambients rurals. No s'hi debatien els problemes propis de l'ensenyament i l'educació. Les reunions de les juntes eren informatives i més aviat servien per a controlar els mestres. Tanmateix, les actes de la Junta Local d'Esplugues, conservades a l'arxiu de la població, constitueixen una font de dades molt interessant.

3.9. *La inspecció de l'ensenyament*

La funció inspectora que recull la Llei Moyano no va ser una innovació, ni va ser, amb posterioritat a la Llei, l'instrument administratiu eficaç de control de la quantitat d'escoles que feien falta o de la qualitat del seu ensenyament. Amb un

inspector per província, poc es podia esperar de la seva capacitat d'assessorament o denúncia. «En muchas escuelas no llega la visita del inspector a cada escuela más que de siete en siete años; en otras tarda seis; dos y medio en las más afortunadas»,[15] declarava Aniceto Sela a començament del segle XX. De fet, un Reial decret del 18 de novembre de 1907 ordenà que totes les escoles fossin visitades per la inspecció, almenys un cop cada tres anys.

Sovint s'aprofitava la visita de l'inspector per a realitzar els exàmens als alumnes davant les autoritats del poble. Al final de la visita, l'inspector elaborava un informe, que enviava al rector de la universitat corresponent i, normalment, mantenia una reunió amb els membres de la Junta Local d'Instrucció Primària, a qui presentava les conclusions del seu informe. Precisament, l'informe de Bruno Barnoya al rector de la Universitat de Barcelona, el 1858, és la base de les dades que exposem en aquest treball.

Per finalitzar aquest resum del contingut de la Llei Moyano, pot resultar interessant recollir la crítica aferrissada que Alexandre Galí en fa: «La clau del sistema fou la famosa Llei d'instrucció pública del 9 de setembre de 1857, coneguda per la Llei Moyano, una llei tan perfectament adaptada a la idiosincràsia de l'Estat espanyol, que l'any 1936 encara era vigent com si no hagués passat res al món. El secret d'aquesta Llei és molt senzill: es tractava d'un perfecte simulacre... Ho deixava tot resolt sense que l'Estat hi hagués de posar res, és a dir, sense cap contingut real: un pit de pollastre sense pollastre. I tot a base d'un criteri que admira de tan senzill: l'escola primària la pagava el municipi. L'ensenyament secundari, professional i tècnic, corresponia a la província. Com a balanç, el 1900 l'analfabetisme se situava arran del 64 %, quan als països del nord i centre d'Europa era un problema gairebé resolt.»[16]

Com pot explicar-se, es preguntava A. Viñao, que l'Espanya de 1900 tingués el nivell d'alfabetització anglès de mitjan segle XVIII, i que tingués entorn a 1965 les taxes que Prússia i Suècia van aconseguir a meitat del XIX i França a començaments del XX? La no-presència de la reforma i la repressió de l'erasmisme (que aconsellava la lectura de la Bíblia en llengua vulgar) i l'existència d'una acció coordinada Església-Estat en matèria escolar són, entre altres, les causes explicatives de l'endarreriment espanyol.[17]

15. A. SELA, *La educación nacional: Hechos e ideas*, Madrid, Librería Gral. De Victoriano Sánchez, 1910, p. 82.

16. Citat a *L'Escola Nova Catalana 1900-1939*, pròleg i tria de textos de Josep González-Agàpito, Barcelona, Eumo i Diputació de Barcelona, 1992, p. XXXIII.

17. A. VIÑAO, «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II)», *Historia de la Educación*, núm. 4 (1985), p. 221-222.

4. L'informe de l'inspector Bruno Barnoya

Gràcies a l'informe de l'inspector de Primera Ensenyança de la província de Barcelona Bruno Barnoya, podem conèixer molts aspectes sobre la situació de les escoles dels pobles que formaven el partit de Sant Feliu de Llobregat en finalitzar el curs 1857-1858. El partit de Sant Feliu de Llobregat es creà el 1835 i serví de base per a delimitar la comarca del Baix Llobregat en la nova divisió territorial decretada per la Generalitat de Catalunya el 1936. Estava constituït pels mateixos pobles i ciutats que avui integren aquesta comarca, a més de l'Hospitalet, que avui forma part del Barcelonès, i que llavors hi figurava amb tres mil setanta-dos habitants. L'informe està signat el dia 4 de juliol de 1858. Es tracta del curs que començà justament amb la promulgació de la Llei Moyano d'educació (9 setembre 1857). Barnoya no fa cap esment de la Llei, però es pot imaginar alguna indicació de les autoritats educatives per saber l'estat real de l'educació als diferents pobles de la província. L'informe presenta dues parts diferenciades, encara que complementàries: un quadre estadístic «de las escuelas de instrucción primaria de este partido formado según los datos adquiridos en la visita hecha en el presente año» i uns fulls informatius aclaridors del quadre estadístic. Queda clar que el receptor de l'informe era el rector de la Universitat de Barcelona. Els originals d'aquests documents es troben dipositats a l'arxiu de l'esmentada Universitat.

El contingut, molt complet, del quadre estadístic està especificat als fulls informatius: «Por el cuadro estadístico que se acompaña, podrá Vd. enterarse de los pueblos que tienen escuelas; número de almas y vecinos; escuelas superiores, elementales completas e incompletas y de párvulos, públicas y privadas, de niños y de niñas, relación del número de escuelas de cada pueblo con el de vecinos del mismo; maestros, maestras ayudantes y ayudantas con título o sin él; número de niños y niñas concurrentes a las dichas escuelas, expresando los que son menores de 6 años, los comprendidos en la edad de 6 a 8, en la de 8 a 10 y en la de 10 en adelante; número de niños y niñas que no pagan retribución; relación en que está la suma de niños y niñas que asisten a las escuelas con el número de almas del pueblo; número de niños y niñas que reciben cada una de las enseñanzas que abraza el programa de la escuela; dotaciones que disfrutan los maestros, maestras, ayudantes y ayudantas; importe de las retribuciones que pagan los niños y niñas que no son absolutamente pobres, y, últimamente, edificios propios de los Ayuntamientos y destinados para escuelas públicas, los que no siéndolo se paga alquiler, y estado en que se encuentran unos y otros.»

Bruno Barnoya presentava i resumia així la realitat de la comarca i de les escoles, abans d'aturar-se a cada poble: «Después de haber recorrido todos los pueblos del partido de San Feliu de Llobregat, y terminada la visita de las escuelas de

primera enseñanza establecidas en el mismo, tengo el honor de manifestar a V.E. todo cuanto he observado, indicando al propio tiempo los pueblos que tienen escuela y los que la deben tener pública elemental completa o incompleta de niños y niñas según el número de almas.» «Este partido se compone de 32 distritos municipales formados por 49 pueblos y cuadras o caseríos. Cuatro de dichos distritos tienen más de 3.000 almas pero no llegan a 10.000; 12 constan de más de 1.000 y menos de 3.000, 10 son mayores de 500 y menores de 1.000 y los restantes se componen de menos de 500 almas» (Barnoya està pensant en la classificació de les poblacions segons el nombre d'habitants, tal com és assenyalat per la Llei Moyano). «Parte de las mencionadas poblaciones son fabriles e industriales y las otras solamente agrícolas.»

«Consta este partido de 8.228 vecinos que forman 45.294 almas. Existen en el mismo 38 escuelas de primera enseñanza para niños y 6 para niñas. De las 38 escuelas para niños, son 3 públicas elementales ampliadas, 20 completas, 2 incompletas y 3 de párvulos; y 2 privadas elementales ampliadas, 5 completas, 2 incompletas y 1 de párvulos. Una escuela de niñas es pública elemental completa; 4 privadas de la misma clase y la otra incompleta.» «En 23 de los 26 distritos municipales mayores de 500 almas tienen ya la correspondiente escuela pública elemental completa de niños, habiendo una privada en los tres restantes. También hay escuela pública elemental incompleta de niños en 2 de los 6 distritos menores de 500 almas y una privada en otro. Sólo existe una escuela pública elemental completa de niñas en uno de los indicados 26 distritos, otra privada en el mismo y una de estas últimas en otros cuatro de aquellos distritos.»

Quant temps havia transcorregut des de l'anterior visita de la inspecció? D'un a tres anys, segons les visions més optimistes. De totes maneres, el balanç de creació d'escoles noves era francament positiu: «Desde la anterior visita se han creado en este partido las siguientes escuelas de primera enseñanza: una privada elemental de niños y otra de niñas en Molins de Rey y en San Lorenzo de Ortons; dos de niños en Esparraguera; una de estas en Abrera, Castellví de Rosanes y Esplugas; una de niñas en San Feliu de Llobregat; otra de niñas y una de párvulos en Martorell, y una pública elemental incompleta de niños en San Martín de Torrellas y en Santa Coloma de Cervelló.»

En el quadre núm. 3 es presenten els pobles de la comarca del Baix Llobregat, antic partit de Sant Feliu de Llobregat, visitats i mencionats a l'Informe Barnoya. El 1858 també formava part d'aquest partit l'Hospitalet de Llobregat, del qual parla i dóna dades l'inspector. Tal com s'ha indicat més amunt, l'Hospitalet de Llobregat no pertany actualment a la comarca del Baix Llobregat, per la qual cosa no s'hi han incorporat les informacions corresponents a l'esmentada població. En canvi, Barnoya no menciona en el seu informe Castelldefels. Un comentari que es

QUADRE III

Població	*Hab.*	*Tenia mestre el 1789?*		*Esc. públ. que hauria de tenir (Llei Moyano)*		*Esc. públ. que té el 1858*		*Escoles privades*		*Nombre d'alumnes escoles públ.*		*Nombre d'alumnes escoles priv.*	
		Sí	No	Nens	Nenes	Nens	Nenes	Nens	Nenes	Nens	Nenes	Nens	Nenes
Abrera	706			1	1	–	–	1(inc)	–	–	–	18	–
Begues	799		No	1	1	1	–	–	–	20	–	–	–
Castelldefels			No										
Castellví de R.	323		No	1(inc)	1(inc)	–	–	1	–	–	–	13	–
Cervelló	1.027		No			–	–	1(inc)	–	–	–	12	–
Corbera	885		No	1	1	1	–	–	–	53	–	–	–
Cornellà	1.500		No	1	1	1	–	–	–	80	–	–	–
Esparreguera	3.097	Sí		1	1	1	–	2	1	159	–	38	46
Esplugues	784		No	2	2	1	–	1	–	60	–	20	–
Gavà	1.292	Sí		1	1	1	–	–	–	87	–	–	–
Gelida	1.740			1	1	1	–	–	–	94	–	–	–
Martorell	4.137	Sí		1	1	1	1	–	1	163	69	30	41
Molins de Rei	3.002	Sí		3	3	1 + P	–	1	1(inc)	130	1(inc)	48	39
Pallejà	838		No	2	2	1	–	–	–	50	–	–	–
Papiol	1.098	Sí		1	1	1	–	–	–	75	–	–	–
Prat	1.895	Sí	–	1	1	1	–	1	–	99	–	48	–

QUADRE III *(Continuació)*

Població	*Hab.*	*Tenia mestre el 1789?*		*Esc. públ. que hauria de tenir (Llei Moyano)*		*Esc. públ. que té el 1858*		*Escoles privades*		*Nombre d'alumnes escoles públ.*		*Nombre d'alumnes escoles priv.*	
		Sí	No	Nens	Nenes	Nens	Nenes	Nens	Nenes	Nens	Nenes	Nens	Nenes
S. Andreu Barca	898	Sí		1	1	1	–	–	–	67	–	–	–
Sant Boi de Ll.	2.755	Sí		1	1	1	–	–	–	130	–	–	–
Sant Climent	1.084	Sí		2	2	1	–	–	–	62	–	–	–
S. Esteve Ses.	936		No	1	1	1	–	–	–	46	–	–	–
Sant Feliu	2.484	Sí		1	1	1 + P	–	–	1	153	–	–	26
Sant Joan Despí	589		No	2	2	1	–	–	–	60	–	–	–
Sant Just	961	Sí		1	1	1	–	–	–	40	–	–	–
Sant Llorenç	944			1	1	–	–	1	1	–	–	93	40
Sant Martí	492			1	1	–P	–	–	–	16	–	–	–
Sant Vicenç	1.777		No	1(inc)	1(inc)	1	–	–	–	81	–	–	–
Sant Martí	211		No	1	1	–P	–	–	–	17	–	–	–
Vallirana	1.288		No	1(inc)	1(inc)	1	–	–	–	89	–	–	–
Viladecans	1.088			1	1	1	–	–	–	60	–	–	–
Total		11	13	34	34	22 + 4P	1	9	5	1.891	69	320	192

Elaboració pròpia a partir de l'Informe Barnoya.
Abreviacions: inc = escola incompleta; P = parvulari

fa en l'informe suggereix que s'està a punt de nomenar un mestre per obrir una escola nova. La informació referent a si els pobles tenien mestre el 1789 prové de l'enquesta de Francisco de Zamora.[18] El «no» correspon a la suma de qui respon explícitament així i de qui no contesta la pregunta.

4.1. *Pobles del Baix Llobregat i escoles*

L'informe valora positivament que, com a mínim, hi ha una escola (ja sigui pública o privada, completa o incompleta) per a nens en la totalitat dels pobles de la comarca (independentment del nombre d'habitants). Els pobles de més de cinc-cents habitants que, malgrat no tenir escola pública, en tenen de privada són: Abrera, Cervelló i Sant Llorenç d'Hortons. Tanmateix, Barnoya vol deixar constància de la manca d'escoles públiques en aquests tres pobles. Amb relació als pobles de menys de cinc-cents habitants, tenen una escola pública incompleta Sant Martí de Torrelles i Santa Coloma de Cervelló, i una escola privada incompleta Castellví de Rosanes. Sant Martí de Torrelles i Santa Coloma de Cervelló consten com si tinguessin l'escola acabada d'estrenar, ja que no la tenien en l'anterior visita de l'inspector.

S'inicia ara una explicació, poble a poble, de quina era la situació en què es trobava l'escola i l'opinió de l'inspector per a millorar aquesta situació. Es poden endevinar alguns criteris prioritaris en plantejar les millores: en primer lloc, la creació d'escoles públiques als pobles que només en tenen de privades, per tal d'afavorir l'assistència de tots els nens, inclosos els fills de famílies pobres. (L'Informe Barnoya deixa entreveure una clara crítica cap al funcionament de les escoles privades de la comarca, tant pel contingut com per la persona que les regenta.) En segon lloc, la creació d'escoles, també públiques, per a nenes allà on no n'hi ha. Finalment, la millora de les condicions en les quals es donava l'ensenyament (capacitat, espai, llum, higiene, idoneïtat de la persona que fa de mestre, etc.).

4.2. *Necessitat d'escola pública en tots els municipis*

En referència als pobles de menys de cinc-cents habitants, expressa sobre Castellví de Rosanes: «Existiendo solamente en este pueblo una escuela privada, dirigida por el secretario del Ayuntamiento, en donde no pueden asistir los niños po-

18. *El Baix Llobregat el 1789: Respostes al qüestionari de Francisco de Zamora*, introducció, transcripció i notes a cura de Jaume Codina, Josep Moran i Mercè Renom, Barcelona, Curial i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1992, p. 52.

bres por tener que pagar la retribución al maestro, convendría que se creara enseguida la escuela pública elemental incompleta a fin de educar e instruir a los hijos de todos los vecinos del mismo.»

De Sant Martí de Torrelles i de Santa Coloma de Cervelló diu: «Desde la última visita se han creado en estos dos pueblos la escuela pública elemental incompleta de niños, las cuales son dirigidas por los secretarios de los Ayuntamientos.»

Dels pobles amb una població d'entre cinc-cents i dos mil habitants, que són la majoria, l'informe de l'inspector apunta aquests comentaris de les seves escoles. Dels tres esmentats anteriorment que no disposen encara d'escola pública —Abrera, Cervelló i Sant Llorenç d'Hortons—, aquest objectiu serà prioritari. Així, diu en referència a Abrera: «Siendo muy incompleta la escuela privada de niños, única que existe en este pueblo y dirigida actualmente por el secretario del Ayuntamiento, considero indispensable la pronta creación de la escuela pública elemental completa de niños que por ley corresponde, a fin de crear después la pública de niñas.»

De Cervelló, declara: «También debería crearse en este pueblo, con la mayor prontitud posible, la escuela elemental completa de niños, por ser muy incompleta la privada que ahora existe y además ser dirigida por una persona sin título.»

De Sant Llorenç d'Hortons: «Sin embargo de haber en este pueblo una escuela privada elemental de niños y otra de niñas, conviene que se plantee pronto, a lo menos, la pública elemental de niños, en donde puedan concurrir los hijos de las familias pobres.»

4.3. *Necessitat de crear l'escola de nenes on no n'hi ha*

Pel que fa a la situació d'ensenyament de les nenes en el Baix Llobregat, és ben diferent de la dels nens i molt deficitària. És per aquesta raó que, com s'ha dit, constitueix un dels objectius prioritaris de l'Informe Barnoya, el qual ho fa constar repetidament: «Existen en el mismo [partit de Sant Feliu] 38 escuelas de primera enseñanza para niños y 6 para niñas.» «Sólo existe una escuela pública elemental completa de niñas en uno de los indicados 26 distritos [es tracta de Martorell, encara que n'hauria de tenir tres de públiques per a les nenes; tanmateix, Martorell té, a més, una escola privada]. Hay además una privada en otros 4 distritos (Esparraguera, Molins de Rei, Sant Feliu y Sant Llorenç d'Hortons).» En un altre paràgraf, l'informe ressalta la desproporció existent entre els nois i les noies en la matriculació a les escoles: «Concurren a las mencionadas escuelas 2.377 niños y 258 niñas.»

Paga la pena esmentar que només el 26 % de la població del Baix Llobregat més gran de quinze anys sabia llegir i escriure, segons el cens de 1860, i que únicament el 4 % de dones sabia llegir i escriure. La igualtat de drets en els aspectes

educatius no es va plantejar amb profunditat al nostre país fins a la Segona República, quan es va aprovar l'escola mixta i la coeducació. L'Església catòlica i els sectors més rancis de la societat van plantar una guerra ferotge contra els plantejaments coeducatius. Es pot afirmar que el sistema educatiu d'aquella època s'identifica amb les escoles de nens. L'educació de les nenes es caracteritzava per la seva irrellevància, molt vinculada a les menyspreades «labores propias de su sexo».

A tall d'exemple, per aquestes dates, l'Ajuntament d'Esplugues és requerit per l'autoritat governativa a crear una escola per a nenes, tal com indicava la Llei. A més d'invocar les dificultats econòmiques, el consistori argumentava: «La enseñanza completa de niñas sería enteramente inútil. No habría acaso una sola (niña) que quisiese ni tuviese tiempo para dedicarse al estudio de los elementos de las materias que la Ley marca para la enseñanza en las escuelas completas de niñas.»[19]

Barnoya defensa l'escola per a nenes allà on encara no s'ha creat i ho va fent constar a cada un dels pobles. Aquest és el cas de Begues: «Planteada ya la escuela pública elemental completa de niños, debería crearse la (escuela) de niñas»; de Corbera: «La primera de dichas salas (pudiera ser) para la escuela pública de niñas que debe crearse»; de Cornellà: «Ya que el edificio es propiedad del Ayuntamiento y al mismo tiempo destinado para escuelas de primera enseñanza, sería muy conveniente se arreglara en él otra sala para establecer la escuela pública elemental completa de niñas que debe crearse y la correspondiente habitación para la maestra»; de Gavà: «Siendo el referido edificio propio del Ayuntamiento y concedido para la primera enseñanza, podría verificarse, respecto la escuela pública de niñas que ha de crearse en esta población, lo mismo que he indicado para la de niñas de Cornellá»; del Papiol: «Muy conveniente sería la creación de la escuela pública elemental completa de niñas»; del Prat: «Hace muchísima falta en este pueblo la escuela pública elemental completa de niñas que debe crearse»; de Sant Boi de Llobregat: «Es también de mucha necesidad la creación de la escuela pública elemental completa de niñas»; de Viladecans: «Convendría asimismo que se creara luego la escuela pública elemental completa de niñas, conforme está prevenido por la ley.»

D'Esparreguera i Sant Feliu, l'informe es limita a assenyalar que «debería crearse inmediatamente la de igual clase [escola pública completa] para niñas». De Molins de Rei: «No obstante, de haber en esta población una escuela privada elemental de niñas, es preciso la pronta creación de la pública.» Hi ha finalment un conjunt de pobles, als quals demana la creació d'escoles de nenes. Es tracta d'Esplugues, Gelida, Pallejà, Sant Andreu de la Barca, Sant Climent de Llobregat, Sant Esteve Sesrovires, Sant Joan Despí, Sant Just Desvern, Sant Vicenç dels Horts i Va-

19. Document del 16/3/1859, Arxiu Històric Municipal d'Esplugues.

llirana: «Estando ya establecida en cada una de estas poblaciones la escuela elemental completa de niños en locales bastante regulares, debería crearse inmediatamente las de igual clase para niñas.»

4.4. *Necessitat de millorar les condicions de l'ensenyament*

Les condicions físiques en les quals tenia lloc l'ensenyament en tot el segle XIX i fins ben entrat el segle XX tenien ben poc a veure amb la realitat i complexitat de les escoles actuals. L'escola, particularment la dels pobles, es reduïa habitualment a un únic espai o aula, on es barrejaven nens de diferents edats i diferents nivells d'aprenentatge. Els nois tenien la seva escola i les noies la seva, ben separada. A les ciutats, a Barcelona per exemple, existien les «escoles de pis»; és a dir, el mestre o mestra utilitzava com a escola una o més dependències de l'habitatge propi de la seva família. Als pobles, els ajuntaments llogaven alguna casa on habilitaven l'habitació del mestre, la sala-escola i una comuna (vàter). S'ha d'imaginar, doncs, una sala més o menys arreglada (els alumnes netejaven l'escola en acabar la jornada), mal ventilada, mal il·luminada, freda a l'hivern i calorosa a l'estiu.

En el quadre 4 queda reflectida la qualificació que Bruno Barnoya atorga a l'estat dels edificis que acullen les escoles. Només dos edificis li mereixen el qualificatiu de «bueno», els d'Esparreguera i Santa Coloma de Cervelló. I només un, el de Gavà, queda qualificat com a «malo». Tots els altres edificis, vint-i-dos, són qualificats amb el discret «regular».

Quin era el referent qualificatiu de l'inspector per arribar a aquestes conclusions, que creiem que són excessivament benèvoles? No ho sabem, però com a referent vàlid cal recordar que, molts anys més tard, el 1902, el comte de Romanones feia aquesta descripció de les escoles de l'Estat: «Hay escuelas confundidas con los hospitales, con los cementerios, con los mataderos, con las cuadras. Hay escuelas que sirven de entrada a un cementerio y los cadáveres son depositados en la mesa del profesor, antes del sepelio, para entonar los últimos responsos. Hay escuelas donde los pobres niños y niñas no pueden entrar hasta que no sacan las bestias, que van a pastar; hay escuelas tan reducidas que apenas hace algo de calor se producen en los niños desvanecimientos por escasez de aire y falta de ventilación; hay escuelas que es depósito de estiércol en fermentación y se le ocurre a alguna autoridad local decir que de esta suerte están los niños más calientes en invierno. El inspector de una de las zonas de Cataluña denunció el hecho de que existe en su jurisdicción una escuela conviviendo con una cárcel, otra instalada entre un salón de baile y un café, y otra cuya única ventana se abre sobre un cementerio. Otro inspector habló de un local-escuela utilizado como toril cuando en

Quadre IV

Població	*Habitants*	*Edificis per a escoles*		*Estat dels edificis*
		Propis	*Llogats*	
Abrera	706	–	–	–
Begues	799	1	–	Regular
Castelldefels				
Castellví de R.	323	–	–	–
Cervelló	1.027	–	–	–
Corbera	885	–	1	Regular
Cornellà	1.500	1	–	Regular
Esparreguera	3.097	1	–	Bo
Esplugues	784	–	1	Regular
Gavà	1.292	1	–	Dolent
Gelida	1.740	–	1	Regular
Martorell	4.137	2	1	Regular
Molins de Rei	3.002	1	–	Regular
Pallejà	838	–	1	Regular
Papiol	1.098	1	–	Regular
Prat	1.895	1	–	Regular
S. Andreu Barca	898	–	1	Regular
S. Boi de Llobr.	2.755	1	–	Regular
Sant Climent	1.084	1	–	Regular
S. Esteve Ses.	936	–	1	Regular
Sant Feliu	2.484	–	2	Regular
Sant Joan Despí	589	1	–	Regular
S. Just Desvern	961	–	1	Regular
Sant Llorenç	944	–	–	Regular
Sant Martí	492	–	1	Regular
Sant Vicenç	1.777	–	1	Regular
Sta. Coloma Cer.	211	–	1	Bo
Vallirana	1.288	–	1	Regular
Viladecans	1.088	–	1	Regular

Elaboració a partir de l'Informe Barnoya.

el pueblo hay capeas.» «En el 90 % de los casos la escuela es la peor casa de pueblo. Aun resulta algo más lamentable; en muchos pueblos los propietarios aprovechan las vacaciones para posesionarse de los locales que habían dado en arrendamiento, y luego no hay medio de volver a abrir las escuelas porque nadie quiere ceder las casas para instalarlas.» «En otros casos, en donde la iniciativa pública o privada se ocuparon de construir escuelas, el esfuerzo ha resultado inútil, porque la obligación de conservarlas, reservada a los Municipios, no ha sido cumplida.» «Otras veces los locales son destinados para usos distintos que para los que fueron construidos. En Orcera, en el edificio para escuelas, están instalados: en el bajo, un casino; en el principal, el Registro de la Propiedad, y las escuelas en el desván. En La Carlota, en el magnífico edificio que hizo construir Carlos III, está instalado el casino, que paga por la mejor y más grande parte del local dos reales diarios, y en cambio la escuela está instalada en lo que fue cuadra del edificio.»[20]

Sobre això, és interessant la descripció que el pare Manjón, fundador de les escoles Ave María, nascut a Sargentes de Lora (Burgos), fa de l'escola del poble: «Tenía Sargentes una modesta casita destinada para escuela de niños y niñas que ocupaba el piso bajo, dejando la principal para el maestro y su familia... La habitación destinada a la clase estaba en bajo y tenía por suelo tierras que, por ser polvorientas, cubrieron con lonchas de maderas, [...] las mesas eran tres, obra prima del maestro, [...]. Tenía de ancha algunas varas, de larga 7, y de alta 3,5, sin otro respiradero que una ventana de una vara que daba al mediodía, por donde entraba la oscura luz a aquella mísera y lóbrega estancia... Los peritos de higiene decían que así convenía para que no hubiera frío en invierno.»[21]

El 28 d'abril de 1905 es va publicar el Reial decret de «Subvenciones para la Construcción de Edificios Escolares». L'exposició de raons justificatives d'aquest decret, feta pel ministre Carlos María Cortazo, manifesta prou clarament la situació en què es trobava a tot l'Estat espanyol la realitat educativa: «Preséntase al Ministro que suscribe el espectáculo de penuria y viciosa desorganización en que se encuentran los locales destinados a la instrucción educativa de los niños en la mayoría de los Municipios españoles. Ningún sistema pedagógico puede encontrar atmósfera propicia para su desarrollo, ningún maestro estímulo de actividad, ningún discípulo atractivo y complacencia, dentro de un medio en que la incomodidad, el abandono y la tristeza constituyen permanente y hasta ahora, no evitado consorcio...»

A Catalunya, el gran mestre Pere Vergés, nascut el 1896, director de l'Escola del Mar, depenent de l'Ajuntament de Barcelona, i un dels impulsors al nostre país de

20. Comte de Romanones, *Notas de una vida, 1901-1902*, t. ii, Madrid, Renacimiento, 1925, p. 88-90.

21. Manjón, *Cosas de antaño*, p. 3, citat per I. Turín, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, p. 77.

les idees de l'Escola Nova, descrivia així els seus inicis escolars: «Fins que, no sé com, un matí, la mare em va acompanyar a la primera escola de la meva vida... Només en tinc el record d'una habitació petita i entenebrida, plena de quitxalla cridanera, i una eixida bruta on hi havia la comuna. A la tarda ja no hi vaig tornar.» «La segona escola va ser la de Don Macario... L'escola era una planta baixa, allargada i estreta, amb dues fileres de pupitres... Al fons de l'estança, muntada sobre una tarima, presidia la taula de Don Macario. Des d'on jo seia, el veia de lluny. L'home solia venir tard a classe i apareixia amb una bufanda grisa i la calba coberta amb una birreta negra. Es passava l'estona tossint i gargallejant... A mig matí vèiem entrar la dona del mestre, molt esquifida, amb un tassó de llet fumejant que col·locava damunt la taula, i Don Macario s'entretenia mullant-hi pa i fent xarrups sorollosos. Però el que em tenia seriosament capficat era el seient de la meva cadira... Això era el que més m'amoïnava, perquè d'altra banda, no tinc record que ningú m'ensenyés mai res i em passava les hores sense badar boca...»[22]

Al Baix Llobregat, l'inspector Barnoya, tot i reconeixent que els mestres són ben tractats pels ajuntaments, fa una crítica generalitzada a les autoritats municipals de la comarca per la cura que haurien de tenir dels locals escolars: «La generalidad de los Ayuntamientos de este partido guardan las debidas consideraciones a los maestros de sus respectivos pueblos, pero hasta ahora han mirado con cierta indiferencia el arreglo de las escuelas públicas de los mismos. Con el pretexto de economías solo continuaban en los presupuestos municipales pequeñas cantidades para gastos de escuela y gastos extraordinarios; los cuales eran insuficientes para el completo arreglo del local que sirve de escuela y para completar el menaje y demás objetos de enseñanza. Pero este inconveniente habrá desaparecido luego que los maestros cobren de los Ayuntamientos las cantidades para gastos del material de sus escuelas, conforme dispone la Real Orden de 15 de Diciembre de 1857.» La cura perquè les escoles tinguessin un aspecte polit i agradable constitueix una de les preocupacions que manifesta Barnoya, el qual acaba així el seu informe: «Por fin, concluiré manifestando a V.E. las observaciones que hice a las Juntas locales de primera enseñanza y a los maestros y maestras de este partido. Encargué a las primeras procurasen el arreglo y conservación de los edificios destinados para escuelas públicas... Últimamente, previne a los maestros y a las maestras que procurasen estrictamente el cumplimiento de sus deberes y el mejor arreglo de sus establecimientos.»

L'inspector Bruno Barnoya reclama, poble a poble, la millora de les condicions en les quals té lloc l'ensenyament, i en alguns casos dóna idees de com es podria produir la millora. Denuncia que, en alguns pobles, la funció de mestre estigui

22. Citat per Robert Saladrigas, *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*, Barcelona, Edicions 62, 1973, p. 50.

desenvolupada pel secretari de l'Ajuntament. De Begues, escriu: «Por ser poco a propósito el local destinado a escuela pública de niños de este pueblo, sería muy conveniente se colocara aquélla en el piso principal de la casa del Ayuntamiento, proveyéndola enseguida del menaje necesario.» I continua: «Habiendo aumentado con el nuevo censo de población el número de almas de ésta y debiendo ser la dicha escuela elemental completa, no puede permitirse que el maestro desempeñe la secretaría del Ayuntamiento.»

De Castelldefels: «Luego que se haya provisto el magisterio de la escuela pública elemental incompleta de niños de este pueblo, podrá establecerse ésta en una de las salas del piso principal de la casa del Ayuntamiento.»

De Corbera: «No teniendo la sala destinada para la escuela pública la capacidad suficiente para contener el número de niños concurrentes, convendría establecer ésta en la sala contigua de la misma casa, ya que el Ayuntamiento la tiene alquilada para otro objeto.»

De Cornellà: «Para que la sala de la escuela pública de niños de este pueblo fuese más clara y ventilada, sería menester arreglar bien las aberturas existentes y construir alguna otra. También debería componerse la escalera, por la cual han de subir precisamente los niños a la escuela, a fin de evitar que éstos se caigan...»

De Gavà (s'ha de recordar que és l'única escola, l'edifici de la qual està qualificat per l'informe de la inspecció de «malo»): «A causa de ser muy reducida y poco ventilada la sala que sirve de escuela pública de niños, en perjuicio de éstos y de la enseñanza, deberían hacerse inmediatamente los reparos indispensables en el edificio en donde está situada aquélla, a fin de dar a dicha sala la capacidad necesaria para estar con la comodidad debida todos los niños de este pueblo.»

De Martorell: «Aún cuando tiene mucha capacidad el local de la escuela pública, situada en la iglesia del exconvento de capuchinos de esta villa, no lo considero aún suficiente para que puedan estar en él con comodidad todos los niños de la población; por cuyo motivo sería muy conveniente se estableciera una nueva escuela pública elemental de niños en el Arrabal llamado Pontarró, en donde podrían concurrir los hijos de los vecinos de la orilla izquierda del río Noya. Para que la sala de la actual escuela pública de niños tenga la luz necesaria es indispensable ensanchar las ventanas existentes y abrir nuevamente otras.»

De Molins de Rei: «A fin de que pueda contener mayor número de niños el local propio para escuela pública de este pueblo, debería prolongarse la sala del piso principal de modo que con la azotea formase una sola pieza.»

Del Papiol: «Por carecer de luz la sala de la escuela pública de niños de este pueblo, convendría construir una claraboya y colocar vidrieras en las puertas y ventanas. Al mismo tiempo debería construirse una nueva letrina para evitar el mal olor y no perjudicar a los niños en la escuela...»

Del Prat: «No pudiendo pertenecer a la clase de escritura todos los niños concurrentes a la escuela pública por ser bastante reducida la sala, deberían verificarse las obras proyectadas con este fin para que tenga la capacidad correspondiente.»

De Sant Boi: «Faltando la luz indispensable en la sala destinada para escuela pública de niños, principalmente durante la clase de escritura, deberían abrirse a lo menos dos ventanas, o bien alguna claraboya. Para poder estar con más desahogo los niños menores, que enseña el ayudante bajo la dirección del maestro, sería muy útil que aquellos ocupasen interinamente la sala allí contigua, en la cual celebra las sesiones el Ayuntamiento, hasta que se halle otro local más capaz, claro y ventilado.»

De Viladecans: «A pesar de ser bastante clara y ventilada la sala en donde está situada la escuela pública de niños de este pueblo, no tiene capacidad suficiente para contener todos los que frecuentan, ni puede ser general la clase de escritura; por lo tanto, convendría buscar otro local más a propósito para este objeto.»

En termes genèrics es refereix als pobles d'Esplugues, Gelida, Pallejà, Sant Andreu de la Barca, Sant Climent de Llobregat, Sant Esteve Sesrovires, Sant Joan Despí, Sant Just Desvern, Sant Vicenç dels Horts i Vallirana: «Estando ya establecida en cada una de estas poblaciones la escuela elemental completa de niños en locales bastante regulares...»

4.5. *El sistema pedagògic de l'època*

Si bé des dels mateixos orígens de l'*Homo sapiens*, hi ha hagut un interès per educar els infants i transmetre'ls els coneixements que la humanitat anava acumulant, la pedagogia, entesa com a ciència de l'educació, es considera que neix al segle XIX amb Herbart (1776-1841) i la seva obra *Pedagogia general*. Herbart, alemany, aplicà la reflexió científica i la descripció sistemàtica en la seva pròpia pràctica com a educador. Per aquestes dates, a Europa, concretament a Suïssa, Pestalozzi (1746-1827), dedicat a l'educació dels nens pobres, iniciava el moviment conegut posteriorment com a «escola activa» o «escola nova», en contraposició a «l'escola tradicional». En poques paraules, «l'escola activa» dóna a l'alumne el protagonisme del seu propi procés d'aprenentatge. L'aula és concebuda com un laboratori on l'infant manipula, observa, elabora hipòtesis i experimenta amb la realitat, mitjançant el suport del mestre, el qual facilita als alumnes ocasions diverses i estimulants per a desenvolupar aquesta activitat. L'educació té com a objectiu el desenvolupament integral del nen i es basa en els seus interessos i les seves capacitats.

En aquesta línia i durant el segle XIX i la primera meitat del segle XX, es va veure sorgir en diferents països d'Europa i Amèrica principalment un seguit d'elabo-

racions teòriques i d'aportacions pràctiques que, des de diferents plantejaments, varen contribuir a elaborar un cos de pensament pedagògic del qual continuem beneficiant-nos. Noms com Decroly, Claparède, Montessori, Dewey, Piaget, entre d'altres, al costat de psicòlegs i pedagogs contemporanis, com Vigotsky, Ausubel, Bruner, Freire, etc., fonamenten encara actualment els sistemes educatius dels països desenvolupats. En les dates que ens ocupen (meitat del segle XIX), ni a Espanya ni a Catalunya ni al Baix Llobregat es pot parlar de teoria o experiències pedagògiques diferents de les que configuren «l'escola tradicional». Les influències pedagògiques europees no arriben a Catalunya fins al voltant de 1900 i, sobretot, ben entrat el segle XX.

Els materials d'ensenyament eren, en bona lògica, molt diferents als actuals. El paper, per exemple, era escàs i molt car; per tant, s'havia de reduir al màxim el seu ús. Els nens i nenes aprenien a escriure i a utilitzar els nombres fent servir unes pissarretes (fetes originàriament de pedra pissarra), on s'escrivia i s'hi esborrava. Aquests materials eren propietat de l'escola. Els nens i nenes aprenien a llegir utilitzant abecedaris i cartilles. Un cop sabien llegir, podien disposar de petites enciclopèdies. De fet, aquestes enciclopèdies portaven en un sol volum la informació de les diferents matèries o assignatures i servien per a tota l'escolaritat.

Un llibre bàsic a cada escola era el catecisme. Una part del temps d'escola, probablement la més compartida per la totalitat dels alumnes, la constituïa l'ensenyament de la religió. El seu contingut eren pregàries fetes en comú, l'explicació del mestre i la recitació cantada de textos del catecisme. A l'aula, a més del crucifix i de la imatge del rei o mandatari de torn, podia haver-hi algun mapa d'Espanya. Segons el nivell d'ensenyament del nen, es podia trobar a l'escola algun sistema de peces i mesures o algun altre material.

Els mètodes d'ensenyança anaven molt en funció del tarannà del mestre, de la seva formació i del nombre d'alumnes («cada maestrillo tiene su librillo», deia un vell refrany). Fins ben avançat el segle XVIII, l'ensenyament es considerava una funció individual, és a dir, el mestre anava cridant d'un en un els alumnes i els ensenyava o els demanava allò que havien de saber. La resta d'alumnes, asseguts en uns bancs al fons de la sala, feien allò que podien. L'ensenyament col·lectiu va aparèixer tardanament i probablement de la mà de les congregacions religioses d'ensenyants, que ja agrupaven un nombre considerable de nens.

L'ordre i el silenci eren valors universalment acceptats. Altrament, eren imprescindibles per a mantenir un grup d'alumnes dins l'aula. Diu l'Informe Barnoya: «Durante las horas de clase, unas y otros [nenes i nens] guardan bastante silencio y compostura y manifiestan el debido respeto y afecto a sus maestros.» L'ensenyament es basava en la memorització i l'aprenentatge per repetició. Era freqüent sentir «cantar» els alumnes: les oracions diàries, l'abecedari, la seqüència

dels nombres, les síl·labes, les paraules, el catecisme, les definicions gramaticals o d'altres disciplines, les taules de sumar i multiplicar, etc., quasi tot era transmès i après mitjançant fórmules cantades i repetides fins a la sacietat. Es donava molta importància a la «bona lletra» i a la cal·ligrafia. Els alumnes dedicaven, doncs, hores i hores a la reproducció de lletres, paraules o frases ja fetes. La creació de textos es considerava un grau molt desenvolupat de l'aprenentatge i era propi dels nivells superiors de l'ensenyament.

L'estricta disciplina era necessària per a mantenir l'ordre i el silenci dins de l'aula. La família i tota la societat en general estava impregnada de l'absolutisme i autoritarisme del poder polític i de l'actitud més aviat servil cap a l'autoritat. Així doncs, els càstigs físics no solament estaven autoritzats, sinó que formaven part de l'aprenentatge de la duresa de la vida i de l'obediència deguda als superiors.

Algunes descripcions de l'escola dels nostres pares i avis fan palesa la penúria material i pedagògica en què l'aprenentatge es duia a terme. El pare Manjón ens ha deixat aquest testimoni: «El maestro de aquella lúgubre y angustiosa escuela era, por aquellos tiempos [Manjón va entrar al Seminari de Burgos el 1861] un vecino de Rocamudo, casado y con tres hijos, sin título alguno, de unos cuarenta años, alto, nervioso y escueto... quien sabía hacer letra pero sin ortografía, leer, pero sin gusto, y calcular, pero en abstracto, y, sólo con números enteros, hasta dividir por más de una cifra... El señor maestro se sentaba en un sillón magistral, obra de sus manos, y allí fumaba, conversaba con cuantos venían a pasar el rato, salía a tomar el sol y el aire a la calle, encargando a los muchachos que leyeran a voces, y si acaso el guirigay cesaba, él entraba furioso en clase, empuñaba las disciplinas y a todos zurraba hasta ponerles las orejas encarnadas, con lo cual renovaban los gritos, el maestro se desfogaba y se volvía a subir para airearse o solearse, según los tiempos... Como la dotación era escasa, el señor Maestro reunía varios cargos y oficios, con los cuales medio vivía, pues era Maestro de escuela, Sacristán, Cantor, Campanero, Relojero, Carpintero, Cazador, Secretario, Amanuense y lector de familias y soldados, y el Factótum del pueblo, todo con letras mayúsculas y minúsculas retribuciones... ¿Cuánto ganaba, dirá alguno? De ocho a diez reales mal contados, salvo algunos regalillos de asaduras y salchichas, cuando la matanza, y de leche...»

L'objectiu més esperat del pas per l'escola era aprendre a llegir i escriure. Els materials didàctics, com ja s'ha dit, eren escassos i poc estimulants: abecedaris, cartells programats per a anar passant de les lletres vocals a les síl·labes, d'aquestes a les paraules i de les paraules a les frases. (Barnoya escriu: «En la clase de lectura, luego que los niños conocen las vocales y consonantes, se les enseña a combinarlas siguiendo el método silábico.») Tot es feia de forma repetitiva, cantant

una vegada i una altra les mateixes composicions. La dita popular, socialment acceptada, que «la letra con sangre entra» reflecteix prou bé el cost generalitzat de l'aprenentatge de la lectura, incloent-hi els càstigs físics. Barnoya, però, escriu en el seu informe: «no se imponen otros castigos que los prevenidos por el reglamento». De la forma d'ensenyar, afirma: «En las clases se dan explicaciones claras y sencillas, preguntas y pocas lecciones de memoria.» Fora de l'escola, era força improbable trobar-se amb textos escrits a l'abast de la canalla. L'escriptura també s'aprenia a base de repetir una i mil vegades lletres, síl·labes, paraules i frases sense cap significació per als nens. La reflexió sobre la naturalesa del nen, els aprenentatges i les innovacions pedagògiques trigarien encara moltes dècades a arribar.

4.6. *Les escoles de pàrvuls*

L'Informe Barnoya comptabilitza quatre-cents dos nens menors de sis anys a les diferents escoles públiques de la comarca i setanta-vuit a les escoles privades. Ara bé, només hi ha dues escoles (classes) públiques de pàrvuls (a Molins de Rei i a Sant Feliu de Llobregat), i una escola privada (a Martorell). És per això que l'inspector aconsella crear escoles públiques de pàrvuls en totes les poblacions fabrils.

Les indústries tèxtils que es van establint a la comarca al llarg de la segona meitat del segle van usar molta mà d'obra femenina i infantil, perquè eren més hàbils en segons quines feines i perquè era més barata. La incorporació de les dones a les feines de les fàbriques i la llarga durada de la jornada laboral feia necessària la creació de llocs on poder deixar les criatures petites.

Els mestres acceptaven fàcilment tot tipus de nens a la seva classe, independentment de l'edat, sobretot si pagaven. Quan el nombre d'alumnes ultrapassava les possibilitats del local, es feia necessari buscar un altre lloc on anaven els més petits. Per a l'educació d'aquests pàrvuls no es veia necessària la presència d'un mestre. Es buscava un ajudant, el qual, sota la vigilància del mestre titular, tenia cura dels menuts. No es tenia encara en compte el valor educatiu de l'escola de pàrvuls. Tenia més sentit com a «guarderia». Barnoya sí podia tenir un altre criteri: «Se atiende con preferencia a la educación que a la enseñanza en las escuelas de párvulos.»

4.7. *El sou dels mestres*

La retribució econòmica dels mestres era constituïda per una part regulada per l'Administració en funció del tipus d'escola i una altra part fixada pel rector de la universitat en l'acta de nomenament dels mestres, regulada per la Llei, la qual

marcava els límits mínims. Els ajuntaments de la comarca pagaven estrictament allò estipulat:

a) Els pobles de menys de cinc-cents habitants (Sant Martí de Torrelles i Santa Coloma de Cervelló) tenien escola pública incompleta i feien de mestres els corresponents secretaris d'ajuntament. El municipi pagava per la funció de mestre un sobresou de mil rals i de quatre-cents rals anuals, respectivament.

b) Cobraven dos mil cinc-cents rals anuals els mestres dels pobles que tenien entre cinc-cents i mil habitants: Begues, Corbera, Esplugues, Pallejà, Sant Andreu de la Barca, Sant Esteve Sesrovires, Sant Joan Despí i Sant Just Desvern.

c) Els mestres que exercien el magisteri en pobles d'entre mil i tres mil habitants (Cornellà, Gavà, Gelida, Sant Climent de Llobregat, Sant Vicenç dels Horts, Vallirana i Viladecans) cobraven tres mil tres-cents rals anuals.

d) Finalment, els mestres de poblacions de més de tres mil habitants cobraven quatre mil quatre-cents rals anuals: Esparreguera, Martorell i Molins de Rei. Sant Boi de Llobregat figura entre els pobles que pagaven quatre mil quatre-cents rals al seu mestre, encara que no arriba a les tres mil ànimes. El mestre de Molins de Rei es beneficiava que el poble hagués arribat als tres mil dos habitants.

El sou dels ajudants de mestre, als quals no se'ls exigia el títol, oscil·lava entre els tres mil rals anuals de Martorell, els dos mil de Sant Feliu, mil dos-cents rals de Sant Boi, mil noranta-cinc de Sant Joan Despí i mil rals de Molins de Rei.

Les aportacions de les famílies al sou dels mestres també són variables i no tenen cap relació amb el nombre d'habitants del poble. (La Llei permetia que una part del sou del mestre la paguessin els alumnes, en funció del poder adquisitiu de les seves famílies.) Els nens pobres, si tenien certificat del rector, no pagaven l'escola. El mateix mestre feia de recaptador de diners dels seus alumnes, i anotava quin era l'estat de comptes de cada un respecte del pagament. Aquestes circumstàncies, a més d'assenyalar diferències desagradables i injustes, devien crear situacions que no afavorien gens la relació educativa entre mestre i deixebles. Els ajuntaments acabaren assolint aquesta part del sou dels mestres. A l'Informe Barnoya s'indica que la totalitat dels alumnes de l'escola pública no paguen al mestre, però és l'ajuntament qui es fa càrrec del pagament. Aquest és el cas dels pobles de Begues, Esparreguera, Gavà, Molins de Rei, el Papiol, el Prat, Sant Andreu de la Barca, Sant Boi, Sant Joan Despí, Sant Martí de Torrelles, Sant Vicenç dels Horts i Viladecans.

Ara bé, una cosa era la quantitat del sou que estava estipulat i una altra ben diferent era l'endarreriment amb què els ajuntaments acomplien amb la seva obligació. En defensa dels mestres, l'inspector escriu: «No considero necesario indicar cosa alguna relativa al cobro de las dotaciones fijas de los maestros, porque V.E. sabe ya el atraso en que se encuentran y las causas que lo han motivado.»

Quadre V

Població	*Habitants*	*Núm. d'alumnes escola pública*		*Núm. de nens i nenes que no paguen*	*Sou dels mestres a l'any (rals de bilió)*		*Retribució que paguen els alumnes a l'any (rals de bilió)*	
		Nens	*Nenes*		*Mestre*	*Mestra*	*Mestre*	*Mestra*
Abrera	706	–	–	–	–		–	
Begues	799	20	–	20	2.500		814	
Castelldefels			–					
Castellví de R.	323	–	–	–	–		–	
Cervelló	1.027	–	–	–	–		–	
Corbera	885	53	–	12	2.500		500	
Cornellà	1.500	80	–	50	3.300		720	
Esparreguera	3.097	159	–	159	4.400		–	
Esplugues	784	60	–	20	2.500		1.440	
Gavà	1.292	87	–	87	3.300		880	
Gelida	1.740	94	–	20	3.300		700	
Martorell	4.137	163	69	229	4.400	2.994	1.600	66
Molins de Rei	3.002	130	–	130	4.400		922	
Pallejà	838	50	–	–	2.500		1.500	
Papiol	1.098	75	–	75	3.300		400	

QUADRE V *(Continuació)*

Població	*Habitants*	*Núm. d'alumnes escola pública*		*Núm. de nens i nenes que no paguen*	*Sou dels mestres a l'any (rals de bilió)*		*Retribució que paguen els alumnes a l'any (rals de bilió)*	
		Nens	*Nenes*		*Mestre*	*Mestra*	*Mestre*	*Mestra*
Prat	1.895	100	–	99	3.300		–	
S. Andreu Barca	898	67	–	67	2.500		750	
S. Boi de Llobr.	2.755	130	–	130	4.400		800	
Sant Climent	1.084	62	–	4	3.300		–	
S. Esteve Ses.	936	46	–	2	2.500		–	
Sant Feliu	2.484	153	–	–	3.300		1.200	
Sant Joan Despí	589	60	–	60	2.500		420	
Sant Just	961	40	–	16	2.500		1.440	
Sant Llorenç	944	–	–	–	–		–	
Sant Martí	492	16	–	16	1.000		–	
Sant Vicenç	1.777	81	–	81	3.300		1.000	
Sta. Coloma Cer.	211	17	–	3	400		432	
Vallirana	1.288	89	–	9	3.300		400	
Viladecans	1.088	60	–	60	3.300		–	

Elaboració a partir de l'Informe Barnoya.

4.8. *El nombre d'alumnes i l'assistència a l'escola*

Al quadre 5 es pot observar l'elevat nombre d'alumnes que podia haver-hi en una escola a càrrec d'un mestre, segons l'Informe Barnoya. Algunes escoles passen del centenar d'escolars: Martorell, cent seixanta-tres; Sant Feliu, cent cinquanta-tres (aquí hi havia, a més, una escola de pàrvuls); Molins de Rei (tenia a més una escola de pàrvuls) i Sant Boi, cent trenta; el Prat, cent. Com podia un sol mestre fer-se càrrec d'aquest nombre d'alumnes? Hi ha diverses raons: en la base es troba la manca de consideració social de l'escola i de la professió de mestre. Quina utilitat tenia l'escola per a la immensa majoria de la població? L'absentisme escolar era, doncs, força elevat. Altres causes podien justificar la no-assistència a l'escola: freqüents i llargues malalties infantils, el fred, l'ajuda a casa en les feines agrícoles, la incorporació precoç a les fàbriques tèxtils, la cura dels germans més petits, les feines domèstiques, etc. D'altra banda, alguna cosa s'havia de pagar al mestre i no totes les famílies tenien possibilitats de fer front a aquesta despesa. Les llistes d'assistència de l'època són prou eloqüents de l'absentisme i les seves causes, que els mestres escrivien al costat de cada nom.

Sobre aquest tema informa Bruno Barnoya: «Generalmente, los niños frecuentan las escuelas elementales desde la edad de 5 a 11 años inclusive y hasta 13 las niñas. Los párvulos van a las suyas desde 3 a 6 años.» «La concurrencia a las dichas escuelas puede considerarse igual en todas las estaciones del año, excepto a las de las poblaciones rurales que algunos padres ocupan a sus hijos durante los días que se emplean en la siega, trilla y vendimia.» «No se educa ni se instruyen todos los niños de los pueblos, ni tampoco asisten con la debida puntualidad parte de los que concurren a las escuelas. Puede muy bien atribuirse la causa de este mal a la ignorancia de los padres que miran con indiferencia la educación de sus hijos. Considero que esto se evitará en gran parte cuando las Juntas Locales de primera enseñanza cumplan bien su cometido.» Abunda sobre aquest tema a les conclusions, quan manifesta haver insistit davant les Juntes locals d'instrucció primària «que hagan valer el ascendiente que tienen sobre los padres para que sus hijos asistan a las citadas escuelas con la puntualidad debida».

5. A tall de cloenda

La profunda transformació de tot tipus que en un temps breu, els dos últims segles, ha experimentat la comarca del Baix Llobregat fa més important la tasca de recompondre la memòria dels temps i dels fets que precediren la nostra realitat pedagògica actual. Des de la inexistència d'escoles en més de la meitat dels po-

bles el 1789 o la precarietat de les escoles que inspecciona Bruno Barnoya el 1858, fins a la complexitat de la xarxa escolar actual transcorre paral·lela la transformació d'una societat majoritàriament agrícola a una de caràcter industrial o postindustrial. L'escola, com a institució social pensada per a acollir i instruir els infants, ha anat canviant a mesura que canviaven la societat i les seves necessitats.

La confluència de tres fets històrics, com són la promulgació de la Llei d'educació del ministre Moyano (1857), l'informe de l'inspector Bruno Barnoya (1858) sobre la situació de les escoles als pobles del Baix Llobregat i la publicació de les dades del cens de 1860, on per primera vegada a Espanya es recullen informacions relatives a aspectes culturals, com ara el nivell d'alfabetització de la població, ens permeten compondre i contextualitzar una imatge molt completa de la realitat escolar dels pobles que constituïen l'antic partit judicial de Sant Feliu de Llobregat. Algunes dades aportades pel cens, com el nombre de dones analfabetes, per exemple, permet entendre les dificultats per a crear les escoles de nenes exigides per la Llei Moyano i denunciades per l'Informe Barnoya.

La trobada, en particular, de l'informe de Bruno Barnoya (1858) als arxius de la Universitat de Barcelona, especificant la situació de l'ensenyament en cada un dels pobles d'aquest partit, ens sembla particularment important per a fonamentar i construir la història de l'ensenyament a la comarca del Baix Llobregat. Cada un dels pobles que la constitueixen i que estiguin interessats a reconstruir la memòria dels seus centres educatius tenen aquí un referent inicial que considerem de gran transcendència.

DOI: 10.2436/20.3009.01.10

ESTUDIS

Jaume Isern i la seva incidència en l'ensenyament de cecs i de la música al Mataró vuitcentista

Jaume Isern and his influence in the teaching of the blind and music in the Mataró of the nineteenth Century

Montserrat Gurrera i Lluch
Universitat de Barcelona

RESUM

Jaume Isern (1798-1880) neix cec i és un destacat músic i compositor que influeix decididament en el desenvolupament i sorgiment de l'art musical de la ciutat de Mataró durant el segle XIX. Està molt involucrat en la vida ciutadana i cultural, sobretot a partir de la dècada dels anys trenta, i també porta a terme diferents accions en pro de l'ensenyament de cecs. En aquest article ens apropem a l'ensenyament que rep Isern com a cec i músic, les seves activitats professionals i culturals, les seves accions en favor de l'ensenyament de cecs i, finalment, la seva rellevància en el món musical de la ciutat i en l'àmbit català.

PARAULES CLAU: història de l'educació especial, segle XIX, Mataró, música, cecs, discapacitats, Jaume Isern.

ABSTRACT

Jaume Isern (1798-1880) was worn blind and it was a very important musician and composer with an important influence in the development of music in the city of Mataró on the 19th century. He was very involved in the cultural atmosphere of the city, specially from the 30s, and he also carried on different actions in favour of blind people. In this article we have some references about the studies of Jaume Isern as a blind and as a musician, their professional and cultural activities, their facts in favour of blind people, and finally, their importance in the music field in a local and Catalan level.

KEY WORDS: history of special education, 19th Century, Mataró, music, the blind, the disabled, Jaume Isern.

Jaume Isern és un mataroní que neix cec a la darreria del segle XVIII; és un destacat músic i compositor i influeix decididament en el desenvolupament i sorgiment de l'art musical de la ciutat, essent mestre d'un bon nombre de deixebles notables. Paral·lelament, també porta a terme diferents accions en pro de l'ensenyament de cecs i participa activament en la vida cultural ciutadana. Els seus coetanis el defineixen com un home excepcional; nosaltres només pretenem apropar-nos a la seva faceta com a mestre de música i la relació que té amb l'ensenyament de cecs.

1. L'educació de Jaume Isern com a cec i les seves activitats laborals i culturals

L'ensenyament i l'educació de cecs hem d'enquadrar-los en el marc que molt bé ens defineix Thos i Codina quan ens en parla en fer la biografia de Jaume Isern i el seu fill Carles, ambdós cecs:

> El sentit de l'oïda, després del veure, és el sentit més espiritual, el que millor posa en relació amb el món exterior i el que complementa més l'altre. Per tant, per regla general l'educació i l'ensenyança dels cecs han anat sempre a desenvolupar més i perfeccionar en el possible l'audició; i en quan és propi i menester el palpar, cercant l'equilibri i el restabliment de l'harmonia dels sentits per conèixer el món que ens envolta. Per aquest motiu la música sempre ha estat l'ocupació predilecta dels cecs, tenint en compte que la seva concentració d'esperit els ajuda a destriar els secrets de la melodia i de l'harmonia, així com a assaborir-los, i que els plaers inefables que ella proporciona, obrint l'ànima a altres horitzons, són els més propis per fer oblidar als privats de la visió les tenebres de què es troben envoltats.[1]

Les dades que tenim sobre l'educació de Jaume Isern són d'interès per endinsar-nos en l'ensenyament de cecs del moment a Mataró, perquè ens permeten conèixer el procés que segueix des del seu naixement fins a arribar a desenvolupar una vida completament normalitzada i plenament integrada en la vida social i cultural de la ciutat, i fins i tot més enllà d'aquesta. També ens dóna les seves valoracions i recomanacions. En canvi, hem de ser conscients que no tots els nois cecs de l'època tenen les mateixes possibilitats d'educació que ell, fill d'una família comerciant, que li va saber buscar els mestres adients a la seva educació en cada moment, a la qual cosa cal sumar la seva gran capacitat intel·lectual i musical. Tot això va fer de ben segur que Isern fos molt admirat no només com a mú-

1. Terenci Thos i Codina, *Biografies de D. Jaume Isern y Colomer y D. Carles Isern y Vinyas: Solemnitat literari-musical de les Santes de 1889*, Mataró, Establiment Tipográfich de Filiciá Horta, carrer d'Argentona, núm. 3, 1889, text sense numerar.

sic, sinó també com a cec, i que trenqués els cànons vigents en l'època pel que fa a les aptituds que poden arribar a desenvolupar les persones amb aquesta discapacitat. Amb el seu fill cec es repeteix la situació.

Els pares de Jaume Isern, que neix el 13 de desembre de 1798, influenciats per les idees vigents del moment, decideixen ensenyar-li música. Comença la seva formació als quatre anys amb Fèlix Font, que també és cec des de petit. Als deu anys ja s'ha iniciat en el solfeig (el seu mestre és l'organista de la parròquia de Santa Maria, Antoni Mitjans, que utilitza unes peces en relleu, i pot tocar-les i palpar-les, i arriba així a entendre la representació gràfica de les notes, claus i signes musicals del pentagrama) i toca el piano i *pianoforte*. Més tard aprèn solfeig, harmonia i a tocar l'orgue. El mètode que ha fet servir Mitjans per ensenyar-li solfeig i introduir-lo en el món de la música escrita, pels bons resultats que n'obté, serà la base que prendrà posteriorment Isern per a l'invent del seu aparell perquè els cecs escriguin música.[2]

Dels setze al divuit anys estudia violí i violoncel amb el distingit violinista Anton Díaz, que és mestre de capella de la seu de Tarragona. Als divuit anys acaba la seva instrucció[3] com a músic i professor expert de violoncel, piano, violí i orgue,[4] amb amplis coneixements de composició i harmonia. A partir dels setze anys segueix ensenyaments de música i diverses ciències, sent el seu primer mestre l'erudit doctor Vicenç Cabanilles, nebot del cèlebre naturalista, que li fa lliçons orals d'humanitats, ciències exactes, físiques i naturals,[5] i sabem que abans del 1818 també segueix estudis a l'Escola Pia Santa Anna, suposem que en alguna de les dues aules de gramàtica.[6] El 1819, als vint-i-un anys, els seus pares el porten a operar-lo de les cataractes congènites que té a la famosa escola de medicina Montpeller, però l'operació no és satisfactòria i persisteix la seva ceguesa. És llavors que torna a fer avenços en la seva formació com a invident, quan coneix el doctor de medicina i cirurgia Francesc Campderà i l'advocat tortosí Francesc Vergés, que l'ensenyen respectivament a escriure i aritmètica[7] durant uns vint dies amb aparells

2. «D. Jaime Isern y Colomer», *Mataró: El Mataronés, Suplemento Artístico Literario de Mataroneses Ilustres* (Mataró), any 1, núm. 1 (abril 1887), p. 2 i 5.

3. Lluís Viladevall i Malgá, *Els Isern íntims*, Mataró, Impremta Minerva i Publicacions del Diario de Mataró, s. d., p. 7.

4. Terenci Thos i Codina, «Necrología de D. Carlos Isern y Vinyas», *Mataró: Revista de Catalunya* (Mataró) (15 juliol 1862), p. 348.

5. Isern resideix a Barcelona a casa de Vicenç Cabanilles del 1816 al 1819. Antoni Josep Cabanilles i Palop (València, 1745 - Madrid, 1804) fou clergue i botànic. Jaume Boter de Palau Ràfols, «Els primers anys de Jaume Isern», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), núm. 15 (desembre 1982), p. 5-15. Lluís Viladevall i Malgá, *Els Isern íntims*, p. 10.

6. Claudio Vilá Palá, *Escuelas Pías de Mataró: Su historial pedagógico*, Salamanca, Calatrava, 1972, p. 240.

7. Per a l'escriptura amb un senzill ormeig aconsegueix que faci molt bona lletra, igual, espaiosa i quadrada. Per a l'aritmètica utilitzen peces en relleu.

d'invenció pròpia. Estan assabentats del sistema adoptat pel metge i director general del Reial Institut de Cecs de París Mr. Sebastien Guillié,[8] i del seu assaig sobre els avenços fets en la instrucció de cecs, en què prova que poden obtenir uns resultats tan brillants com els que no tenen aquesta discapacitat, i hi mantenen un contacte constant, a través del qual reben els seus estudis i nous assaigs.[9]

Tenim constància del mètode que va seguir Campderà amb Isern a partir del seu llibre,[10] en què afirma que quan inicià l'ensenyament a Jaume Isern només tenia constància que a París es feia servir un mètode per ensenyar els cecs mitjançant caràcters en relleu, i a partir d'aquesta idea comença a ensenyar-li les primeres lletres. La impaciència i entusiasme d'Isern van fer que Campderà iniciés els seus ensenyaments sense gairebé informar-se del mètode, però amb quinze dies Isern fou capaç d'escriure frases en un paper, que Campderà llegeix. Una vegada ja sap escriure frases, passen a l'estudi de l'aritmètica, simultàniament amb el perfeccionament de l'escriptura, que en un principi els sembla més fàcil. Campderà fa construir un aparell per facilitar-ho, però delega l'ensenyament a Francesc Vergés.

El que ha après possibilita a Isern tot un camp d'autonomia com a invident que fins ara no tenia. Finalitzats aquests ensenyaments, reben de París l'obra que ha publicat Mr. Guillié el 1817, just dos anys abans, i constaten que el mètode que han seguit amb Isern és diferent del que es fa en aquell establiment, però opinen que el seu és més adequat, que els instruments que han utilitzat són millors i que els resultats obtinguts són més satisfactoris. En canvi, aquesta obra els dóna una visió més àmplia de tots els ensenyaments que fan en aquell institut, ja que no només es limiten a les primeres lletres, sinó que ensenyen música instrumental i vocal, diverses professions mecàniques (inclosa la d'impressor, i es fan els llibres impresos en relleu), catecisme, francès, llatí, grec, anglès, italià, història, geografia i matemàtiques. Per tant, els alumnes arriben a tenir uns coneixements equipara-

8. Aquest establiment també és conegut com Institut des aveugles de París. Sebastien Guillié, metge i músic, va dirigir aquesta institució entre 1815 i 1821 i hi desenvolupà sobretot els ensenyaments musicals, i escriví diverses obres sobre l'ensenyament de cecs. És conegut també pel seu famós *Essai sur l'instruction des aveugles*, París, Imprimé par les aveugles, 1817.

9. Quan el doctor Campderà el 1836 està escrivint la notícia bibliogràfica per al llibre, afirma que està en contacte amb Mr. Pignier, director general i metge en cap del Reial Institut de Cecs de París, a qui remet els avenços fets per Isern, i alhora Pignier li fa saber les darreres novetats i els assaigs que estan portant a terme.

10. Francisco Campderá Camin, *Descripciones de algunos instrumentos para enseñar a los ciegos las primeras letras y la escritura en notas de música por D. Jaime Isern, ciego de nacimiento: Antecede una noticia bibliográfica del autor: Escrita por D. Francisco Campderá y Camin, socio corresponsal de la Real Academia de Ciencias Naturales y Artes de la ciudad de Barcelona, de la Sociedad Económica de Amigos del País de la misma y de la de Tortosa, etc.: Con láminas*, Barcelona, Imprenta de D. Francisco Oliva, carrer de la Plateria, 1837.

bles al d'altres estudiants vidents, i alguns fins i tot desenvolupen càtedres de matemàtiques i física. El Reial Institut de Cecs de París és un centre molt rellevant en l'ensenyament de cecs, i n'és alumne i després professor Louis Braille (1806-1852), inventor del mètode d'escriptura per a cecs, que és adoptat com a oficial per aquest institut l'any 1854, i el 1878, com a sistema universal d'ensenyament de cecs.[11]

En tornar, animat pels avenços fets a França, Isern continua les classes a Barcelona amb Cabanilles i segueix estudis literaris, filosòfics, històrics i geogràfics, ciències físiques, químiques i naturals, i també freqüenta les aules de la Llotja per seguir el curs del naturalista doctor Yáñez, catedràtic de la Universitat de Barcelona. En aquesta època Isern passa el dia entre les aules i les tertúlies, i coincideix amb personalitats rellevants del món de les arts i de les lletres,[12] amb els quals fa amistat. El 1821, als vint-i-tres anys, torna a Mataró perquè el negoci familiar queda molt afectat per la crisi comercial i industrial, i tenen problemes econòmics.[13] Aquests primers anys d'Isern a Mataró són d'una gran activitat. S'inicia en l'ebenisteria i torneria sota el guiatge del seu pare i té múltiples ocupacions: ebenista, fuster, torner, confecciona dos violins, treballa fusta, marfil, paper, alabastre, caoba, etc. També fa cadires, taules, etc. És llavors quan comença a impartir classes de solfeig, piano i violí. El mateix any que torna a la ciutat inventa i construeix un instrument perquè els cecs puguin escriure notes musicals, i el 1826 rep un premi, com veurem, i el seu invent s'aplica a diverses ciutats. Després d'aquest primer invent en seguiran d'altres: un per escriure, un altre per sumar i un altre per jugar al quinto.

Quan Ferran VII és a Barcelona, entre el 1827 i 1828, Isern li demana un ajut econòmic per continuar treballant en les màquines que ha inventat per a l'ensenyament de cecs, perquè la seva situació econòmica no li ho permet. A partir d'aquí es generen una sèrie d'informes, el 1828, de l'intendent de l'Exèrcit i Principat de Catalunya i també de la Junta de Comerç, que donen suport a la tasca que està fent Isern i són molt favorables que se l'ajudi. El rei, per la seva banda, li concedeix una pensió anual de tres-cents ducats. A canvi, Isern ofereix col·laborar amb el Reial Conservatori d'Arts i en el cas d'obrir-se a Madrid una escola de cecs. Però no tenim constància que Isern hi anés. Per Reial ordre de 26 febrer

11. Jaume Boter de Palau Ràfols, «Els primers anys de Jaume Isern», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), núm. 15 (desembre 1982), p. 5-15.

12. Entre els quals podem destacar el pintor alacantí Vicenç Rodes (director de l'Escola de Belles Arts, professor de pintura de la Reial Llotja de Barcelona i músic), l'escriptor D. Leandro Fernández de Moratín (amb qui viu), o amb la comtessa de Vallcarca, que es pot dir que és la seva protectora quan la família Isern passarà dificultats econòmiques. Lluís Viladevall i Malgá, *Els Isern íntims*, p. 13-19.

13. El negoci dels Isern queda ressentit greument per la gran paralització del comerç de cabotatge que la ciutat fa amb les costes valencianes, murcianes i andaluses, on la febre groga ha afectat molt. A Barcelona, entre agost i novembre de 1821 hi ha 8.846 víctimes (BC, JC, lligall: JC-LVI, p. 3-43).

de 1828 se li assigna un ajut, però a la meitat de l'any ell el reclama perquè encara no l'ha rebut. A principis de 1829 el Ministeri d'Hisenda vol fer efectiu aquest ajut i demana a la Junta de Comerç quina li sembla que ha de ser la quantitat, perquè la vol treure dels seus fons, però la Junta respon per una banda que no sap quina quantia li ha de donar i per l'altra que no està d'acord que es tregui de la seva assignació, perquè aquesta és una qüestió més de beneficència que no pas de les seves funcions, que són el foment de l'agricultura, la indústria i el comerç, però no sabem si s'arriba a treure dels seus fons.[14] Finalment, el rei li concedeix una pensió anual de tres-cents ducats com a protecció reial pel seu talent a partir de 1829.

L'Ajuntament de Mataró també el protegeix com a músic, i el 1829 li dóna el càrrec d'organista perpetu de la parròquia de Santa Maria, i a partir de 1840 també ensenyarà a la nova Escola Municipal de Música.[15] D'aquesta època també tenim constància que el 1838 Isern fa un recurs a l'Ajuntament perquè l'eximeixi de pagar per no servir a la Milícia Nacional, que li és concedit. El 1844 participa en l'Exposició Industrial que se celebra a Barcelona arran de la visita d'Isabel II.[16]

Ja cap a la dècada dels trenta, quan és plenament capaç d'escriure amb cal·ligrafia per a vidents, vol llegir autònomament, ja que si bé pot escriure fàcilment fent que la lletra tingui relleu, li resulta gairebé impossible identificar les lletres en relleu, fins i tot les que ell ha escrit. És llavors quan coneix l'escriptura i la lectura a partir de línies rectes en relleu, que utilitza per a cada lletra un símbol, i que en donar la volta al paper reconeix perfectament; segurament és similar al sistema d'escriptura inventat pel professor de l'Escola Municipal de Cecs de Barcelona Pere Llorens. Posteriorment suposem que Isern, que està al corrent de les darreres novetats de l'ensenyament de cecs, en generalitzar-se el sistema d'escriptura i lectura amb punts inventat per Braille, adoptat com a oficial el 1854 al Reial Institut de Cecs de París, també l'empra.

Un cop aconseguida l'estabilitat econòmica[17] a partir dels encàrrecs municipals i els ingressos que li proporcionen les classes privades i/o particulars, contrau matrimoni amb la mataronina Carlota Vinyas, i tenen dos fills: Càndid i Carles (cec

14. BC, JC, lligalls: JC-LVI i JC-LXXIX.

15. El 18 de setembre de 1829 es fa una escriptura pública entre l'Ajuntament i Jaume Isern sobre el càrrec perpetu d'organista i la seva assignació. Posteriorment, per escriptura pública, el 14 d'octubre de 1840, a les obligacions del càrrec s'hi afegiran les d'ensenyar música a quatre nens de la ciutat necessitats, tenint preferència els cecs pobres, i no es podrà moure de la ciutat; a més, no podrà impartir classes en cap altre establiment (AMM, acords municipals de 19 de desembre de 1840 i 28 d'abril de 1852).

16. AMM, acords municipals de 15 de febrer de 1838. Joaquim Llovet, *Mataró, dels orígens de la vila a la ciutat contemporània*, Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana, 2000, p. 350.

17. En l'àmbit familiar també les seves germanes s'han casat (una a Màlaga i l'altra a Mataró amb l'advocat Josep Boter i Llauder), i els seus pares han mort.

com el seu pare).[18] Econòmicament, Jaume Isern va consolidant la seva posició i el 1852 tenim notícia que posseeix diversos béns, fins al punt que l'Ajuntament el considera un veí benestant i pretén retirar-li l'assignació d'organista, però finalment no l'hi treu.[19] Ara bé, a partir del naixement de Carles, Isern es dedica molt especialment a la seva educació, i el seu fill de seguida es manifesta com un geni musical: als tres anys i mig coneix l'harmonia, prop dels quatre anys aprèn sol a tocar el violí i el piano, i així fins a dominar més de vint instruments. També compon cançons, als catorze anys és professor i als divuit es considera un geni. Quan Carles és jove, la casa dels Isern es converteix en una acadèmia molt lluïda: reunions particulars, cenacle dels intel·lectuals més vitals de la ciutat i centre d'una distingida joventut d'ambdós sexes, a l'estil de salons de ciutats importants, on arriben les darreres composicions europees, es coneixen les òperes que s'estrenen a Barcelona i se'n segueix la vida musical. I també hi tenen cita el cant, la música i la poesia.[20]

Amb la mort prematura dels seus fills als disset i divuit anys, Isern es replega a una vida que gira al voltant de la religió, la música i l'estudi. Musicalment ara arracona el violí i la resta d'instruments, i es dedica només a tocar l'orgue, en especial cançons litúrgiques, cercant nous efectes de sonoritat, i arriba a assolir una gran perfecció tècnica. També comença a impartir nombroses lliçons de música pel seu compte i retorna al piano. I així fins als seus darrers anys de vida, en què a més fa treballs d'ebenisteria.

No obstant això, el continuen visitant homes eminents nacionals i estrangers, tant artistes com literats, segueix donant suport a iniciatives culturals ciutadanes: forma part de la Junta de l'Ateneu Mataronés (hi exerceix diferents càrrecs, entre els quals el de president i vicepresident; imparteix sessions literàries i musicals; també és fundador i vicepresident de la seva Biblioteca Popular), és un dels fundadors de la Caixa d'Estalvis local, participa en l'Exposició Agrícola i Industrial que se celebra a Mataró el 1865 —hi aporta diversos objectes de fusta construïts per ell—,[21] etc. I també es relaciona amb diverses institucions nacionals i interna-

18. Càndid neix el 3 d'octubre de 1841 i mor el 28 de desembre de 1858. Carles neix el 2 d'octubre de 1843 i mor el 3 de juliol de 1862.

19. Carlota Vinyas i Lastortas és filla d'una família amiga de la seva, i es casa amb Jaume Isern el 19 de desembre de 1840. Viuen al carrer Barcelona fins, almenys, al 1849. A partir de 1855 hi ha constància certa que viuen al carrer Moles, però podria ser que el 1852 ja hi visquessin, perquè quan el Consistori li vol treure l'assignació pel sou que cobra com a organista ja diu que té diverses possessions (Lluís Viladevall i Malgá, *Els Isern íntims*, p. 21 i 34-37; AMM, acords municipals de 26 i 28 d'abril, i 28 de maig de 1852; AMM, padró d'habitants GOB 53, 56/57, 63/64/65, 82/83/84 i 96/97).

20. Francesc Cortés, «Cent cinquanta anys de la missa de Mn. Blanch: una partitura viva», *150 anys de la missa de Mn. Blanch: una partitura viva*, Mataró, Gràfiques Solà, 1998 (text sense numerar).

21. L'Exposició Agrícola i Industrial se celebra a Mataró del 27 al 30 de juliol de 1865, i Isern hi exposa objectes de fusta que ha construït, entre els quals hi ha un violí, un flautí, una taula i una esfera (*Revista Mataronesa*, núm. 39 (6 agost 1865)).

cionals: és membre de la Reial Acadèmia de Ciències i Arts de Barcelona, soci i corresponsal de la Reial Societat Patriòtica d'Amics del País de l'Havana, i soci de mèrit de les societats econòmiques de Barcelona, Màlaga, Tortosa i Girona, etc., i vocal honorari de la Junta Directiva de l'Escola de Cecs de Barcelona.[22]

Fins al 1868 imparteix classes a l'Escola Municipal de Música, i després ho fa de manera privada i/o particular fins a finals del 1877, en què sofreix una ombra de feridura que li afecta el costat esquerre. El supleix en l'orgue el seu deixeble Lluís Viada. L'any següent es fractura una cama i Viada el torna a suplir a l'orgue, i ara també imparteix les nombroses lliçons de música que fa el seu mestre. El 18 de juliol de 1880 Jaume Isern mor víctima d'una hemorràgia cerebral.

De l'ensenyament com a cec de Carles Isern, no en tenim tantes dades com del seu pare, i la majoria d'estudiosos en destaquen el gran geni musical i la mort prematura als divuit anys.[23] Sabem que el seu pare es dedica a educar-lo des d'infant i que de ben petit ja demostra tenir una gran facilitat per a la música. Per tant, la seva formació inicial la fa a casa, de ben petit, basada en la música, i la fa de manera individual, sense assistir a cap escola.

Tenim constància que estudia i té bons resultats. En concret, als deu anys inicia els seus estudis reglats en els tres anys de llatinitat i humanitats, i tot seguit fa els estudis elementals de filosofia al Col·legi de Santa Anna dels Pares Escolapis de la ciutat, on segueix les classes i s'examina (els cursos de llatinitat i humanitats els fa del curs 1853-1854 al 1855-1856, i els estudis elementals de filosofia, durant el curs 1856-1857) dels nivells d'estudis superiors que s'imparteixen en aquest moment a Mataró i estan agregats a la Universitat Literària de Barcelona. A més, també assisteix a diverses càtedres.[24] No hi ha referències sobre si va a l'Escola de Cecs de Barcelona, que el seu pare elogia tant, però està clar que a partir dels deu anys també segueix les classes destinades a vidents.

Suposem que utilitza els invents del seu pare per escriure música, textos i fer aritmètica. Per llegir i escriure ens decantem a pensar que ja fa servir l'escriptura de relleu amb punts de Braille, que ja s'utilitza a l'Escola de Cecs de Barcelona, tot i que no és adoptada internacionalment fins el 1878.[25]

22. Lluís Viladevall i Malgá, *Els Isern íntims*, p. 39-41 i 51-52; *Diario de Barcelona* (18 agost 1857 i 9 setembre 1861).

23. Terenci Thos i Codina, *Biografies de D. Jaume Isern y Colomer...*; *Revista Mataronesa*, núm. 22 (3 juliol 1864).

24. AGHUB 22/4/4/11, 22/4/4/2, 22/4/5/12 i 22/4/5/13; Jaume Boter de Palau Ràfols, «Els primers anys de Jaume Isern», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), núm. 15 (desembre 1982), p. 5-15; Claudio Vilá Palá, *Escuelas Pías de Mataró: Su historial pedagógico*, Salamanca, Calatrava, 1972, p. 856.

25. Jaume Boter de Palau Ràfols, «Els primers anys de Jaume Isern», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), núm. 15 (desembre 1982), p. 5-15.

2. Les accions de Jaume Isern a favor de l'ensenyament de cecs

En general, l'ensenyament dels nois i noies discapacitats, ja sigui cecs com sordmuts, és vist com a beneficència, i ni les famílies ni la societat creuen que puguin dedicar-se a gairebé res, per tant, se'ls pot ensenyar poca cosa, i només en el cas dels cecs hi ha el convenciment que poden dedicar-se, amb més o menys profit, a la música.

La primera notícia documentada a Mataró de l'existència de cecs i sordmuts data de 1835, quan se'n fa una relació amb el nom, l'edat, la discapacitat (que s'anomena malaltia), per quin motiu la tenen i a què es dediquen:[26]

Nom i cognoms	*Edat*	*Discapacitat*	*Ocupació*
Jaume Isern	37	Cec	Organista de la parròquia de la ciutat, professor de solfeig, piano i violí. Sap treballar d'ebenista i torner. Ha inventat mecanismes per escriure, comptar i escriure música.
Fèlix Viñas	58	Cec	Ha construït una màquina de tòrcer cotó, que també utilitza.
Jaume Salvat	35	Cec	Toca el violí i resa salms.
Josep Llovet	30	Cec	Toca el violí i resa salms.
Josep Codina	24	Cec	Toca el violí i teixeix.
Miquel Alsina	17	Cec	Toca el violí.
Baptista Ribas	52	Sordmut	(Il·legible)
Francesca Roman	18	Sordmuda	Fa mitja, cus i broda perfectament.
Dolors Rosell	8	Sordmuda	Fa mitja.
Francesc Vilella	7	Sordmut	No fa res.
Narcís Padro	7	Sordmut	No fa res.
Secundina Freixas[27]	44	Cega	

26. Aquesta relació respon a la Reial ordre de 16 de gener de 1835; AMM, AH-224.

27. No consta en aquesta relació, sinó al padró d'habitants d'aquest any. És soltera, no en sabem l'ocupació i viu al carrer Sant Francesc d'Assís, núm. 6 (AMM, padrons d'habitants GOB 50/51).

Les darreres informacions que tenim en aquest sentit anteriors a 1868 són del cens de 1860.[28] De sordmuts, n'hi ha quatre homes i cinc dones. De cecs i impossibilitats, n'hi ha vint-i-quatre homes i catorze dones.

En aquest context, Isern fa diferents tipus d'actuacions per tal de potenciar l'ensenyament dels cecs en tots els àmbits i matèries possibles: invenció d'instruments per facilitar l'aprenentatge, divulgació de les possibilitats d'educació i avenços que es fan en altres ciutats, descripció de les vivències pròpies, etc. Però no sabem fins a quin punt exerceix el magisteri en alumnes cecs, i només tenim constància que es dedica molt especialment a l'ensenyament del seu fill Carles, cec de naixement, que segons els seus coetanis és molt semblant psicològicament al seu pare i, per tant, d'esperit inquiet per aprendre i amb grans dots musicals.

Quan es crea l'Escola Municipal de Música de Mataró el 1840 i Isern n'és el director i professor, hi ha quatre places per a alumnes pobres i hi tenen preferència els cecs. No sabem fins a quin punt Isern influeix en la decisió, però estem segurs que la seva decidida convicció del fet que és molt necessari ensenyar els cecs ha de ser fonamental en aquest sentit, ja que hi ha molts factors a favor seu: l'ensenyament d'aquests nens es veu com a beneficència, cinc anys abans es fa una relació de cecs i la gran majoria saben tocar el violí, i per tant tenen aptituds per a la música. La nostra afirmació és reforçada pel fet que quan el 1884 es reobre l'Escola Municipal de Música, aquesta preferència d'instrucció dels nens cecs ja no hi figura. En canvi, no hi ha constància que sigui alumne seu cap dels cecs que apareixen en la relació ni que cap dels seus alumnes gratuïts sigui cec, si bé és l'única oferta educativa a la ciutat adreçada a invidents de què tenim constància.[29]

La seva dedicació al magisteri directe amb alumnes cecs, en cas d'existir, havia de ser de poca rellevància i circumscrita a Mataró, ja que el contracte que signa Isern amb l'Ajuntament per a l'Escola Municipal de Música el 14 d'octubre de 1840 l'obliga a romandre a la ciutat i no anar a cap altre establiment. Així doncs, el lliga a Mataró, la qual cosa el limita a l'hora de poder exercir de professor en les escoles de cecs de Barcelona o Madrid,[30] però hi ha dades sobre col·laboracions i visites:

— Quan Ferran VII li concedeix la pensió de tres-cents ducats com a protecció reial pel seu talent, a canvi Isern ofereix comunicar els seus avenços al Reial Conservatori d'Arts mitjançant la Junta de Comerç de Barcelona, i també accepta la proposició de l'intendent: en cas d'obrir-se a Madrid una escola de cecs, ell ajuda-

28. AMM, AH-224.

29. AMM, AH-224.

30. AMM, acords municipals de 28 d'abril de 1852; *Diario de Barcelona* (9 setembre 1861); BC, JC, lligalls: JC-LVI i JC-LXXIX.

ria a establir-la, sempre que hi anés acompanyat i se li paguessin les despeses del desplaçament. Però no tenim constància que Isern hi anés.

— Els seus invents per a l'ensenyament de cecs, a partir de 1826.

— La Junta de Comerç sol·licita a Isern el 1834, de part del governador civil, informes sobre Antoni Mares, que vol obrir una escola de cecs. Però en demanar la protecció de la Junta de Comerç per costejar-la, això no és possible, i per tant sembla que no s'estableix.

— La Junta de Comerç es planteja seriosament obrir una escola de cecs el 1841, i demana a Isern que en presenti la planificació, el pla d'instrucció, els materials i el cost. No tenim constància si finalment l'estableix, ja que l'Ajuntament de Barcelona proposa que en subvencioni la seva, que ja funciona.[31]

— Visita l'escola de cecs i sordmuts de l'Ajuntament de Barcelona[32] i és vocal honorari de la seva junta directiva.

2.1. *Els invents per facilitar l'ensenyament de cecs per comunicar-se*

Jaume Isern, en la seva joventut, ja hem dit que construeix una sèrie d'aparells a partir de l'experiència com a alumne invident. Aquests invents tenen l'objectiu comú de facilitar que els cecs puguin comunicar-se mitjançant l'escriptura amb els vidents; no obstant això, no n'hem pogut trobar cap orientació pedagògica.

El primer enginy que inventa és per escriure música (1821), i el construeix el seu pare amb fusta seguint les seves indicacions. Per fer-lo és un gran ajut l'experiència com a músic i els instruments que van utilitzar els seus mestres, a més dels coneixements que té de física i matemàtiques, que li faciliten la comprensió i estructuració de l'espai: el mètode que va utilitzar Antoni Mitjans per ensenyar-li solfeig amb peces en relleu i les línies base de l'estructura de l'enginy utilitzat per Campderá per ensenyar-lo a escriure.

Aquest invent rep el 1826 la medalla gran d'argent de la Societat Filantròpica de la Reial Societat de Londres per al Foment de les Arts, Manufactures i Comerç. L'Institut de Cecs de Londres és el primer que el fa servir i el Govern li demana reproduir-lo. Pel que fa a l'Estat espanyol, l'invent primer és assajat i aplicat a l'ensenyament de cecs pel senyor Ricart a Barcelona, i després al col·legi de cecs, sords i muts de Madrid.[33]

31. BC, JC, llibre 202.

32. *Diario de Barcelona* (9 setembre 1861).

33. Terenci Thos i Codina, *Biografies de D. Jaume Isern y Colomer...*; Lluís Viladevall i Malgá, *Els Isern íntims*, p. 15.

A grans trets, consisteix en un marc de fusta amb un llistó amb dents que serveix de guia i unes planxes que llisquen amb uns sortints de llauna que indiquen les cinc línies de la partitura. Tot això amb una planxa de llauna que a sota hi té un paper de calcar, a sota del qual hi ha un paper en blanc que queda escrit quan es fa servir el punxó. Amb aquest invent es poden escriure fins i tot partitures amb dues o més veus, i assenyalar-hi el compàs.[34]

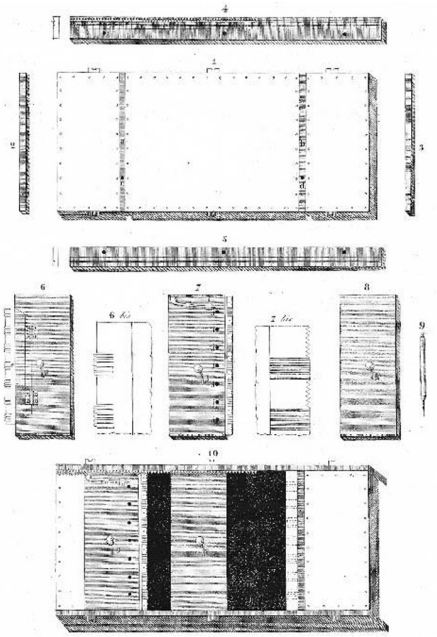


FIGURA I. Atuell per escriure música.

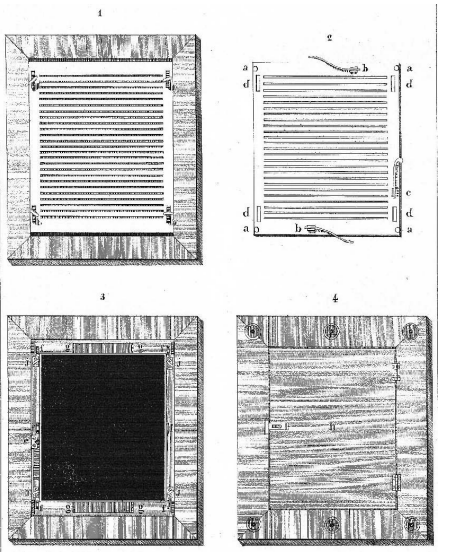


FIGURA II. Atuell per escriure lletres.

Després inventa i perfecciona instruments per a l'escriptura, un altre per a l'aritmètica i un altre per jugar fent servir nombres. Són aparells molt semblants als que fa servir Campderá per ensenyar-lo a escriure i l'aritmètica. El primer és un marc de fusta amb unes pautes a sota de les quals posa un paper de carbó i el paper en blanc per escriure; i l'enginy per a l'aritmètica consisteix en una caixa on hi ha els números en relleu i uns forats on encaixar-los per efectuar les operacions. El darrer invent és per jugar al quinto fent servir els nombres.

34. Francisco CAMPDERÁ CAMIN, *Descripciones de algunos instrumentos para enseñar a los ciegos...*, p. 11-21.

Preocupat per facilitar als cecs l'escriptura en qualsevol situació, durant la dècada dels anys trenta Isern fa algunes modificacions al seu invent original, i proposa fer-lo servir sempre que ja es tingui una certa pràctica a escriure amb l'atuell inicial.

2.2. *Publicacions i escrits que fa per potenciar i divulgar l'ensenyament de cecs*

Com ja hem dit, hem de tenir en compte que en aquesta època l'ensenyament de cecs és vist com a beneficència fins i tot pels mateixos mestres, la Junta de Comerç o els ajuntaments. A més, hi ha la creença generalitzada que gairebé només poden aprendre nocions rudimentàries de música potenciant-ne el sentit de l'oïda.[35]

Jaume Isern, com a cec, té una posició completament diferent d'aquestes actituds generalitzades, i les escriu. Es publiquen al *Diario de Barcelona* al setembre de 1861. El text no és gaire extens, però el redacta des de la pròpia experiència com a alumne i com a mestre. En l'escrit anima que s'ensenyi els cecs, desmenteix molts dels estereotips creats respecte a ells i fonamenta cada una de les seves afirmacions,[36] tot i que ell també descriu els cecs com a persones desgraciades. Isern fa aquest escrit responent a un deure seu envers els seus mestres, especialment el doctor Campderá, i la línia argumental que segueix és la següent:

— Fins a final del segle XVIII els cecs són considerats injustament persones inútils, i per tant s'abandona el seu ensenyament. I els mateixos cecs es resisteixen a seguir els primers intents d'ensenyar-los.

— A principis del segle XIX, persones filantròpiques escriuen tractats sobre l'ensenyament de cecs i estableixen escoles, i s'avança molt en profit d'aquesta classe desgraciada de la societat, però encara hi ha molta feina a fer.

— Els cecs són iguals que els que hi veuen, amb l'única diferència que els manca el sentit de la vista. Per tant, les seves facultats intel·lectuals es poden desenvolupar igual que ho fan els altres: poden estudiar llengües, història, poesia, ciències, literatura, etc., i assistir a les classes públiques amb algú que els llegeixi (tasca que pot fer fàcilment algun company de la classe).

— No tots tenen aptituds per a l'estudi, i llavors cal saber per a quin ofici o art són més hàbils i ensenyar-los a desenvolupar les seves facultats. Sense la vista es poden exercir molts oficis: cisteller, espardenyer, sabater, terrissaire, torner, fuster, forner, confiter, etc.

35. Lluís Viladevall i Malgá, *Els Isern íntims*, p. 15.

36. L'escrit original està fet utilitzant l'atuell per a escriptura inventat per ell (*Diario de Barcelona* (9 setembre 1861)).

— Ell només dedicaria a la música els cecs que tenen bones aptituds, predisposicions i són genis creadors, ja que són els que poden arribar a ser organistes o concertistes. Creu que és un error pensar que tots els cecs poden dedicar-se a la música, perquè la dificultat de no poder llegir les notes sumada a la d'executar un instrument són obstacles perquè els que no són gaire hàbils en música puguin guanyar-se bé la vida.

— L'objectiu final de l'ensenyament de cecs és proporcionar-los un mitjà per treballar i que els permeti viure amb una certa independència, i això es pot aconseguir ensenyant-los algun ofici o una de les ocupacions que hi ha a les indústries o al comerç.

— Inicialment els cecs, quan fan un treball manual, semblen poc hàbils, perquè no han vist mai com es fa el que han d'imitar, però amb la pràctica adquireixen una destresa admirable; per tant, convé començar l'educació des d'infants.

— És important que els cecs no coneguin l'oci perquè a més de no desenvolupar els sentits, fa néixer mals hàbits que són difícils de superar.

— Els mitjans i la metodologia de l'ensenyament de cecs s'han de personalitzar en cada individu i s'han d'adaptar.

— Els col·legis per a cecs són molt útils per aprendre-hi el primer ensenyament, i si no aprenen res més és quan els trobem només cantant pel carrer.

— Com que és impossible que en un col·legi s'ensenyi tot el que poden aprendre els cecs, cal que la societat es convenci que poden aprendre i fer moltes coses, i llavors els artistes els admetran a casa seva per ensenyar-los el seu art o ofici.

És evident que aquest escrit, elaborat quan ja té seixanta anys i acumula una gran experiència, constitueix el reflex d'una labor pedagògica de conscienciació popular que de ben segur ha anat portant a terme, no només en la seva vida quotidiana ja de per si prou rica i diversa, sinó també en totes les institucions de les quals forma part, ja sigui en l'àmbit local, català, espanyol o fins i tot estranger.

2.3. *L'ensenyament dels cecs de la ciutat*

A Mataró no hi ha cap escola de cecs, i els ensenyaments que poden rebre estan molt condicionats per la classe social a la qual pertanyen. L'escola més propera a la ciutat és la de Barcelona, però només estarà a l'abast de famílies que tinguin prou recursos econòmics i tampoc tenim constància que cap mataroní hi assisteixi. Les possibilitats educatives dels nois de famílies més o menys benestants segueixen el patró dels Isern: aprenen amb professors particulars, ja siguin cecs o vidents amb sensibilitat per ensenyar a alumnes amb aquesta discapacitat, es dediquen majoritàriament a la música i també s'instrueixen en altres matèries de ciències o lletres. En canvi, els cecs de classes humils de la ciutat s'hauran de

formar a casa, a les escoles públiques, on se'ls pot intentar adaptar l'ensenyament, o tenen la possibilitat d'ocupar alguna de les quatre places gratuïtes que els ofereix l'Escola Municipal de Música.

3. El deixant de l'obra de Jaume Isern en el món musical

Una vegada analitzada l'obra de Jaume Isern en la seva faceta com a cec, ens aproparem a la seva influència en la vida musical mataronina del segle XIX.

3.1. *L'Escola Municipal de Música*

Un pas important per a la consolidació dels estudis musicals que imparteix Isern és quan l'Ajuntament de Mataró el protegeix com a músic el 18 de setembre de 1829[37] i li assigna el càrrec perpetu d'organista de la parròquia de Santa Maria, fent-ne l'excepció que no sigui clergue,[38] amb una assignació de quatre mil quatre-cents rals anuals pagats en quatre trimestres.[39] Aquest nomenament representa, en certa manera, el primer pas cap a l'establiment de l'Escola de Música, ja que es crea ampliant les competències que té aquesta plaça. En aquests moments podem considerar que Isern comença el seu magisteri musical d'una especial importància, que exerceix gairebé durant mig segle, però en tenim poques referències i només sabem que ensenya solfeig, piano i violí, amb bons resultats.

Finalment, el Consistori crea l'Escola Municipal de Música quan el 14 d'octubre de 1840, amb càrrec als pressupostos municipals, afegeix a les obligacions d'organista ensenyar música gratuïtament a quatre nens de la ciutat necessitats que l'Ajuntament designi, tenint preferència els cecs pobres; a més, obliga Isern a romandre a la ciutat i a no anar a cap altre establiment i, en no disposar de local propi, les classes es fan a casa seva.[40] Aquest canvi en les clàusules anteriors al

37. Data de l'escriptura pública del càrrec (AMM, acords municipals de 28 d'abril de 1852).

38. Sembla que a principis de segle ja s'havia plantejat alguna excepció quan el 1817, en morir el prevere Bonaventura Quintana, l'Ajuntament no troba cap músic de professió i natural de la ciutat, i proposa al rector si pot oferir places de músic de l'església parroquial a una persona d'alguna altra professió però de la ciutat (AMM, acords municipals de 18 d'agost de 1817).

39. AMM, AH-105, AH-175 i AH-177.

40. L'escriptura pública entre l'Ajuntament i Jaume Isern com a organista perpetu i l'assignació econòmica es fa el 18 de setembre de 1829. S'hi afegeixen les obligacions d'ensenyar música gratuïtament el 23 de novembre de 1840. La Diputació Provincial aprova la proposta d'escola i l'assignació el 23 de novembre de 1840 (AMM, acords municipals de 19 de desembre de 1840, 28 d'abril de 1852 i 5 de febrer de 1869; AMM, AH-105, AH-170 i AH-177).

càrrec d'organista són molt possiblement degudes al fet que el titular de la plaça, que és Baltasar Dorda, mor el 15 de novembre de 1839, i en guanyar l'oposició Isern ja pot exercir-hi amb caràcter definitiu.[41]

Amb les dades de què disposem no podem intuir fins a quin punt la creació de l'escola podria estar relacionada amb el fet que Isern ja està fent classes de música i el Consistori vol aprofitar l'avinentesa per aconseguir quatre places gratuïtes, ja que no tenim constància que se li assigni cap dotació especial i es limita a afegir aquesta obligació a les del càrrec que ja exerceix.[42]

La primera notícia que tenim de demanda d'admissió d'un alumne en les places gratuïtes és del 17 de desembre de 1840, quan Francesca Abat, vídua d'un capità, demana que el seu fill sigui un dels quatre alumnes que Isern ensenyi gratuïtament.[43] A partir de finals de 1840, l'Escola Municipal de Música comença a funcionar amb tota normalitat i el tema dels alumnes gratuïts que ha d'assignar l'Ajuntament es resol en els plens. Normalment les places tenen molta demanda i en alguns moments s'han de deixar nois fora.[44]

A partir de 1862, després de la mort dels seus fills, com ja hem dit, Jaume Isern es dedica només a tocar l'orgue i també imparteix moltes lliçons de piano pel seu compte.

L'assignació de quatre mil quatre-cents rals que li atorga l'Ajuntament a partir de 1829, quan el nomena organista de Santa Maria, no l'augmenta en assignar-li l'Escola Municipal de Música, i és el que continua cobrant mentre té l'escola a càrrec seu. Els cobraments són per trimestres, com la resta de mestres que cobren dels pressupostos municipals, i tenim constància que fins al curs 1866-1867 rep la mateixa quantitat, mentre que en 1867-1868 passa a percebre una mica menys, quatre-cents divuit escuts, tot i que el pressupost continua sent el mateix, i no sabem si a partir del curs següent aquesta dotació la segueix cobrant o bé es disminueix més, ja que al febrer de 1869[45] el Consistori, pel tal de rebaixar els pressupostos municipals, demana a la Diputació Provincial eliminar la partida dels 4.440 escuts que es paguen a Isern per invertir-los en obres públiques. I si bé no en sa-

41. AMM, acords municipals de 28 de febrer de 1820; MASMM, llibres de la Capella de Música.

42. AMM, AH-224.

43. AMM, acords municipals de 17 de desembre de 1840.

44. Queden alumnes fora sobretot els anys 1844, 1867 i 1868 (AMM, acords municipals de 17 de desembre de 1840, 25 de gener i 8 de març de 1841, 21 de novembre i 3 i 6 de desembre de 1844, 4 de març de 1845, 26 de febrer i 20 d'abril de 1847, 23 d'agost i 2 de desembre de 1850, 2 de juliol i 11 d'octubre de 1852, 19 d'agost de 1853, 27 de gener de 1854, 16 d'abril de 1855, 3 de juny de 1856, 10 de febrer de 1857, 3 de desembre de 1859, 19 de febrer de 1861, 28 de novembre de 1862, 19 de setembre de 1866, 25 d'octubre i 8 i 19 de novembre de 1867, i 26 de maig, 24 de juliol i 7 d'agost de 1868).

45. AMM, acords municipals de 5 de febrer de 1869.

bem la resolució tampoc tenim cap constància d'una assignació en els pressupostos municipals a partir del curs 1868-1869. És per aquest motiu que ens decantem a pensar que a partir d'ara les classes de música que imparteix l'escola de Jaume Isern, ja gran, són privades i sense cap subvenció municipal, i per tant sense l'obligació d'ensenyar cap alumne gratuïtament. Fins al 1877 Isern imparteix classes privades i/o particulars, però en sofrir la feridura, l'any següent, com ja hem dit, el supleix Lluís Viada.

L'estreta relació que Isern inicia el 1829 amb la Capella de Música de Santa Maria és en general bona, excepte quan durant els mesos d'abril i maig de 1852[46] a la parròquia hi ha alguna desavinença respecte a l'assignació econòmica que Isern rep de l'Ajuntament com a organista. Aquestes diferències s'acaben al cap d'un mes recordant el Consistori a Isern les seves obligacions com a organista i mestre d'orgue dels membres de la capella. A finals d'aquest mateix any Isern forma part del grup que examina els aspirants per ocupar la vacant de xantre de la capella de l'església parroquial, a qui donarà classe d'orgue.[47] També el 1864 torna a ser a la comissió per examinar dos candidats a la capella.[48] El 1842 el seu deixeble Manuel Blanch aconsegueix de l'Ajuntament una de les places de supernumerari de la Comunitat de Santa Maria, el 1848 ocupa una plaça de xantre d'aquesta parròquia, també dotada per l'Ajuntament, i el 1853 té el càrrec de mestre de capella.[49] Més tard dirigeix els treballs de construcció del nou orgue de Santa Maria i en costeja gairebé la meitat.[50]

Del període que va del 1869 fins al 1884 no tenim constància que existeixi cap centre sostingut pel Consistori que supleixi aquesta Escola Municipal de Música que dirigia Isern, on ensenyava gratuïtament a quatre alumnes. I quan el 1883 la premsa mataronina es fa ressò que es comença a parlar d'obrir una escola muni-

46. També se li recorda que en els actes que no hi hagi orgue tocarà el violí. Tampoc cobrarà quan la resta de membres de la capella no cobrin. Isern també té l'obligació d'ensenyar a tocar l'orgue als membres de la capella, i aquests tenen l'obligació d'aprendre'n (AMM, acords municipals de 26 i 28 d'abril, i 28 de maig de 1852).

47. Es dóna la plaça a Francesc Girban, i com que es recomana que aprengui a tocar l'orgue, Isern s'encarregarà d'ensenyar-lo gratuïtament, perquè com a organista de la parròquia té l'obligació de fer-ho (AMM, acords municipals de 13 de desembre de 1852).

48. La comissió la formen Manel Blanch i Martí Valls, i la plaça és per a candidat a supernumerari de la Capella de Música, els quals cal avaluar sobre els seus coneixements i dots musicals (AMM, acords municipals de 17 de novembre de 1864).

49. Exerceix el càrrec de mestre de capella a partir del 18 de març de 1853, en la vacant que deixa el difunt mossèn Jaume Roura, que també li havia fet classes de música. El 1851 s'ordena capellà (Francisco Mas Oliver, *Biografía del Rdo. D. Manuel Blanch Puig, Pbro*, Mataró, 1889); *Revista Mataronesa*, núm. 12 (12 març 1865).

50. *Revista Mataronesa*, núm. 47 (17 setembre 1865) i 52 (22 octubre 1865).

cipal gratuïta de música, afirma que fa molt temps que no n'existeix cap a la ciutat.[51] Durant aquests anys l'única entitat que organitza classes gratuïtes de música i que tenen continuïtat a partir de 1867 (almenys fins al 1886) és l'Ateneu Mataronés, que rep algun ajut municipal, i en certa manera podria omplir aquest buit. Cal tenir en compte que probablement Isern influeix en l'obertura d'aquestes classes perquè és soci de l'entitat i, després d'ocupar-hi alguns càrrecs, aquest any n'és el president.[52]

El 18 de desembre de 1883 l'Ajuntament aprova per unanimitat la creació de l'Escola Municipal de Música a partir de l'1 de gener de 1884,[53] però l'obre amb uns objectius clarament diferents, ja que el que es pretén és que sigui la base d'una banda municipal, i la seva obertura està envoltada d'una gran polèmica a nivell popular.[54] S'emplaça a l'edifici de La Fleca, al costat de l'Escola de Dibuix, també sostinguda per l'Ajuntament.[55] Finalment, aquesta escola s'incorpora a l'Escola d'Arts i Oficis, quan aquesta obre les portes el 1886, dins la secció de Belles Arts, i amb el mateix Gaspar Collet com a professor.[56]

3.2. *L'ensenyament de la música per Jaume Isern i els seus deixebles*

Ens és realment difícil separar els ensenyaments que fa Jaume Isern com a Escola Municipal de Música i els que imparteix de manera particular. Creiem que les diferències no poden anar més enllà dels alumnes a qui s'adreça, i és per això que

51. *El Nuevo Ideal*, núm. 7 (18 novembre 1883).

52. En obrir-se el 1884 la nova Escola Municipal de Música, l'Ajuntament redueix la seva assignació a l'Ateneu Mataronés.

53. La premsa local té dues opinions clarament oposades als objectius i procediment que s'ha seguit per obrir el centre i que s'exposen més endavant. En el Consistori, el senyor Mosella també exposa que s'hauria d'estudiar més la iniciativa, proposa un concurs oposició per ocupar la plaça de director i que no es rebaixin les subvencions als ateneus (*El Nuevo Ideal*, núm. 14 (6 gener 1884)).

54. *Semanario de Mataró*, núm. 31 (23 desembre 1883); *El Nuevo Ideal*, núm. 12 (23 desembre 1883) i núm. 14 (6 gener 1884).

55. L'Escola de Dibuix i la de Música municipals seran annexes a l'Escola d'Arts i Oficis quan obri el 1886 (provisionalment ho farà al carrer Nou, a l'edifici de l'antic Ateneu Mataronés, però el 1891 ja passarà a l'edifici de La Fleca). El reverend Pasqual Collet, com a director de l'Escola Municipal de Música, obsequia l'Ajuntament amb una serenata als patis de les Cases Consistorials el primer dilluns de gener de 1884 (AMM, acords municipals de 18 de desembre de 1883, 6 de maig i 30 de setembre de 1886, i 30 d'octubre de 1894); *Semanario de Mataró*, núm. 31 (23 desembre 1883); *El Nuevo Ideal*, núm. 12 (23 desembre 1883), i 14 i 6 de gener de 1884; *El Liberal* (20 gener 1884).

56. A partir dels dos dictàmens fets per les comissions de foment i especial de l'Escola d'Arts i Oficis s'aproven les bases del centre (AMM, acords municipals de 14 d'octubre de 1886; *El Mataronés*, any 11, núm. 21 (23 maig 1886) i núm 43 (17 octubre 1886)).

considerarem l'ensenyament que fa com un tot, sense fer-ne cap distinció independentment de si rep els honoraris procedents de l'assignació de l'Ajuntament o de particulars.

Un moment d'especial rellevància en el seu magisteri, tant musical com de l'ensenyament de cecs, és el naixement del seu fill Carles el 1843 i, com ja hem dit, és també invident, i gran geni musical.

Pedagògicament, les referències bibliogràfiques són que ensenya música amb «capacitat i bon zel», i que obté bons resultats. Els ensenyaments que imparteix són majoritàriament de solfeig, violí, piano i orgue.[57] Segons els informes del mateix Isern, la majoria dels seus alumnes gratuïts progressen adequadament en els estudis.[58] Les classes les fa a casa seva, ja siguin particulars o com a Escola Municipal de Música.

En els estudis gratuïts ensenya principis elementals de música i tenen una durada que podem fixar, per norma general, entre els quatre i els sis anys: amb quatre anys els alumnes han adquirit els coneixements necessaris per poder anar a treballar i al cap de sis anys han acabat els estudis.[59] Pensem que per als ensenyaments elementals de pagament podríem parlar d'uns continguts i d'una durada similars, als quals cal sumar estudis d'aprofundiment que molt probablement s'hi afegeixen. Creiem que és una excepció com a alumne gratuït el fet que el seu deixeble preferit, Lluís Viada, segueixi estudis gratuïts més d'onze anys,[60] durant els quals ja comença a tocar l'orgue públicament,[61] i és molt probable que després de deixar una d'aquestes places continués al costat del mestre durant molt més temps com a ajudant a les classes, i encara més tenint en compte que a partir de 1877 Isern queda parcialment impedit i Viada assumeix les seves obligacions tant d'organista com, l'any següent, també de les lliçons de música.

Pel que fa als alumnes i deixebles de Jaume Isern, a partir de les dades que tenim creiem que els podem diferenciar en diversos grups atenent a qui van adreçades, els nivells i matèries que imparteix:

— Professors de música i afeccionats mataronins rellevants pel seu renom posterior tant de l'àmbit local com català:[62]

57. AMM, acords municipals de 4 de març de 1845.

58. AMM, acords municipals de 13 de desembre de 1850.

59. AMM, acords municipals de 4 de març de 1845, 26 de febrer de 1847, 13 de desembre de 1859 i 5 de febrer de 1869.

60. AMM, acords municipals de 8 de novembre de 1867.

61. El 1864 Lluís Viada Castellà ha tocat l'orgue a les quaranta hores de les religioses carmelites, i anteriorment havia tocat al Casino Mataronés (*Revista Mataronesa* (30 octubre 1864)).

62. «D. Jaime Isern y Colomer», *Mataró: El Mataronés, suplemento artístico literario de mataroneses ilustres* (Mataró), any 1, núm. 1 (abril 1887), p. 2 i 5.

1. Manuel Blanch Puig (1827-1883), prevere, estudia piano i composició musical amb Isern, comença a compondre el 1844, als vint-i-un anys. Compon la *Missa de glòria per a quartet, solista, cor i orquestra*, el 1848, coneguda com *Missa de Les Santes*, influïda pels corrents estètics italians del seu temps. Mestre de capella de l'església de Santa Maria a partir de 1853. Compon un *Miserere* el 1859, la *Missa de Rèquiem* el 1874, i fins a més de vint-i-quatre obres.[63]

2. Nicolau Guañabens Giralt (1826-1889), membre de la burgesia liberal, comerciant i metge, alhora que compositor de sarsueles, cançons, Te Deum, misses, etc. Seguidor de l'estil operístic italià. Autor de l'òpera *Arnaldo di Erill*, estrenada al Gran Teatre del Liceu de Barcelona.[64]

3. Lluís Viada Castellà, organista de Santa Maria.[65]

4. I afeccionats, fills de la classe benestant que estudien piano com a guarniment.[66]

— Membres de la Capella de Música de Santa Maria a partir de 1829. Com a organista ha d'ensenyar-los a tocar l'orgue.[67]

— Alumnes de les classes gratuïtes, on ensenya principis elementals de música: per les dades que tenim de funcionament de l'escola municipal i pel que fa a les quatre places gratuïtes disponibles, de 1840 a 1868 hi han passat un mínim de vint-i-cinc alumnes, tots ells considerats per l'Ajuntament com a necessitats, sovint fills de vídua, amb una mitjana d'estada al centre d'entre quatre i sis anys.

— Alumnes cecs: no tenim cap constància que en tingui cap, i tampoc podem afirmar si els sis cecs que hi ha en el cens de 1835[68] i que saben tocar el violí han fet classes amb ell, ni si posteriorment en segueixen de gratuïtes o de pagament.

Terenci Thos i Codina, *Biografies de D. Jaume Isern y Colomer...*; Lluís Viladevall i Malgá, *Els Isern íntims*, p. 20.

63. La Missa de les santes Juliana i Semproniana (actuals patrones de la ciutat) s'estrenà el 27 de juliol de 1848, actual festa major (Francisco Mas Oliver, *Biografía del Rdo. D. Manuel Blanch Puig, Pbro*, Mataró, 1889). (Per a més informació sobre les seves obres, consulteu: Jaume González-Agàpito, «Esbós biogràfic i obra musical de Mn. Manuel Blanch i Puig», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), núm. 17 (juliol 1983), p. 13-20.)

64. Nicolau Guanyabens Calvet, «La música de Nicolau Guañabens i Giralt», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), núm. 15 (desembre 1982), p. 15-25.

65. Ja el 1874 és organista de la parròquia (Francisco Mas Oliver, *Biografía del Rdo. D. Manuel Blanch Puig, Pbro*).

66. Francesc Costa i Oller, *Mataró liberal 1820-1856: La ciutat dels burgesos i proletaris*, Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana, 1985, p. 15.

67. Entre els alumnes de rellevància també hi ha mossèn Martí Valls, mossèn Francesc Andreu Novell i mossèn Josep Gomis (AMM, acords municipals de 28 de maig i 13 de desembre de 1852; Lluís Viladevall i Malgá, *Els Isern íntims*, p. 20).

68. AMM, AH-224.

Sabem que Isern fa servir l'instrument que ha inventat per escriure música; en canvi no conservem partitures de les seves composicions, ni tampoc tenim constància que l'utilitzi pedagògicament, si bé podem suposar que també l'usa el seu fill Carles.[69]

Jaume Isern sap crear una escola al seu entorn, d'una manera paral·lela a la que s'havia format secularment en la clerecia de la Capella de Música de Santa Maria però més moderna, amb ambient de cenacle i tertúlia que està al dia tant de les darreres novetats de l'estètica musical com del pensament polític, gràcies als seus contactes forans, i on els seus deixebles més destacables (com Blanch, Guañabens i Viada) saben trobar l'estímul i l'al·licient a les seves inquietuds musicals.[70] A partir de la meitat del segle aquests cenacles privats són l'escenari on es conrea la música culta i on es fan recitals de piano com a instrument solista o acompanyat pel cant.[71]

3.3. *Altres escoles de música i ensenyaments musicals a la ciutat*

Tenim poques dades d'altres mestres de música que exerceixin a la ciutat en el període que ens ocupa, i no n'hi ha cap que tingui el ressò i la importància que té l'ensenyament d'Isern, ja sigui de manera particular o sota la protecció municipal. La majoria exerceix a partir de la dècada dels seixanta, alguns són deixebles d'Isern, i es dediquen al magisteri com a tasca complementària de les seves obligacions, sovint músics, afinadors o venedors de pianos.

Els músics que fan classes es dediquen majoritàriament a l'ensenyament privat, amb pocs deixebles, o particular a casa de l'alumne o del mateix mestre. Per tant, són classes destinades a un públic minoritari i benestant. Les dues iniciatives particulars que sembla que tenen una major envergadura, pel que fa a les classes que es proposen impartir i que tenen el magisteri musical com a tasca prioritària dins les seves ocupacions, són les de Vila el 1858 i les d'un altre músic, de qui no sabem el nom, el 1867.[72] Tots dos es plantegen un ensenyament que comprèn diferents graus i classes, i fins i tot el primer ofereix ensenyar gratuïtament a quatre joves pobres que l'Ajuntament designi, però en cap dels dos casos en tenim cap referència posterior. És també de destacar la iniciativa del músic Gabriel

69. MASMM, llibres de la Capella de Música.

70. Jaume González-Agàpito, «Esbós biogràfic i obra musical...», p. 13-20.

71. Francesc Costa i Oller, *Mataró liberal 1820-1856...*, p. 15.

72. En els padrons municipals d'aquests anys no hi ha el carrer de la Riera, i no el podem identificar (AMM, GOB 96/97).

Díez, que a partir de novembre de 1868 ensenyarà a senyoretes i altres alumnes, que és professor de piano, ve a viure a la ciutat i és deixeble del professor del Conservatori del Liceu de Barcelona, el senyor Biscarri.[73]

Com a institució, l'Ateneu Mataronés el setembre de 1864 inicia unes classes de música de pagament d'onze a dotze del matí, però no tenim constància de si finalment s'arriben a desenvolupar. Però a partir de setembre de 1867 comença a impartir-se música dins les classes gratuïtes nocturnes per a la classe obrera, que tenen continuïtat, a càrrec de Nicolau Guañabens, que n'és soci professor i deixeble de Jaume Isern, de solfeig, instrumentació i composició els dimarts, dijous i dissabte.[74]

Els col·legis privats grans també ofereixen estudis de música als alumnes, entre els quals el Colegio de Juan B. Viza a partir de 1854 com a opcional i de pagament, el Colegio Valldemia a partir de 1855 dins dels estudis artístics amb solfeig i piano inclosos en el preu, el Colegio Mataronés a partir de 1861 com a opcional i de pagament, el Col·legi de Nenes de Sant Josep a partir de 1853 com a assignatura opcional i de pagament, el Colegio de Señoritas de Ana Casañas des del curs 1864-1865 com a opcional i de pagament, i al Cor de Maria també hi ha la directriu de fer-ne, però no tenim constància que s'arribin a materialitzar. També a l'església de Santa Anna dels Pares Escolapis hi ha una escolania per al culte de l'església, i en els exàmens públics del col·legi hi ha una part musical, almenys en el període 1820-1823, però no hi ha constància que s'imparteixi aquesta matèria a l'escola fins al 1865, en què els pensionistes fan música però han de pagar les classes a part.[75]

4. Conclusió

La vida de Jaume Isern està marcada per la música i la seva condició de cec. En concret el seu magisteri musical l'exerceix ja sigui en classes particulars des de 1821, com també a la Capella de Música a partir del seu nomenament com a organista el 1829 o com a director professor de l'Escola Municipal de Música de 1840

73. AMM, acords municipals de 5 de març de 1858; *Crónica Mataronesa*, núm. 2, (13 gener), 31-33 (11, 18 i 25 agost), i 35 (8 setembre 1867); núm. 46 (8 novembre 1868).

74. *Crónica Mataronesa*, núm. 35 (8 setembre 1867) i núm. 37 (13 setembre 1868); *Revista Mataronesa*, núm. 34 (11 setembre 1864).

75. Joan Florensa Parés, *L'ensenyament a Catalunya durant el Trienni Liberal (1820-1823): El mètode dels escolapis*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996, p. 243-244; *Ejercicios literarios que ofrecen al público las aulas de Aritmética, Gramática, Oratoria y Poesía de las Escuelas Pías de la Ciudad de Mataró, en los días 10, 11, 12, 13 de julio de 1.821, a las 4 de la tarde*, Mataró, J. Abadal, 1821; *Diario de Barcelona* (25 juliol 1865).

a 1868, però també des de la creació del cenacle musical i literari que hi ha al seu voltant. Isern és cec però en l'art musical només utilitza adaptacions a causa de la seva discapacitat en els inicis dels seus estudis. Com a invident vol facilitar l'educació dels cecs i construeix diversos aparells per a l'escriptura musical, l'escriptura i el càlcul, i en promociona l'educació, entre la qual podem destacar que els alumnes cecs arriben a tenir preferència en les quatre places gratuïtes de l'Escola Municipal de Música.

El cas de Mataró és ben representatiu del procés que segueix l'art musical al segle XIX a Catalunya: fins al segle XVIII la Capella de Música té un mestre, organista, sis escolans, junt amb els ministrils que s'hi afegien amb la flauta, violins i baixó.[76] Després de la segona desamortització a la Capella es mantenen amb prou feines el mestre, l'organista i quatre escolans, a més dels xantres preveres, a qui ja no se'ls exigeix gaire formació musical.[77]

El moviment musical a Mataró al segle XIX no ha estat estudiat a fons, però hi ha un petit cenacle de literats i músics de cert rellau al voltant de Jaume Isern cap a la meitat del segle, molts dels quals són deixebles seus i aquí troben ressò les seves produccions musicals. Alguns dels seus membres són: Manuel Blanch, Nicolau Guañabens, Lluís Viada i el seu fill Carles Isern, tots ells músics i compositors destacables tant en l'àmbit local com català, i que estan al corrent de les darreres novetats musicals de Barcelona.

Pel que fa a la pedagogia musical a Catalunya, no és fins al 1838 que es crea a Barcelona el primer centre d'ensenyament musical, que fins aquells moments ha estat circumscrit a les esglésies, les catedrals i els monestirs, i impartit pels mestres de capella o per professors particulars. Aquest any el Liceu Philharmònic-Dramàtic Barcelonès, que després esdevindrà el Gran Teatre del Liceu, decideix crear una institució d'ensenyament musical i de les arts escèniques, i confia la música a Marià Obiols, deixeble de Giuseppe Mercadante,[78] que en aquells moments és l'únic espanyol que ha estrenat una òpera a l'Scala de Milà. S'ha d'esperar fins al 1886 per tenir un centre de caràcter oficial com el Conservatori Municipal de Música.[79]

76. A Mataró, ja durant el segle XVII, la Universitat de la vila paga un mestre de capella, que té l'obligació d'ensenyar als alumnes més aptes cant, i a llegir i a escriure (AMM, AH-21; Joaquim LLOVET, *Mataró: Dels orígens de la vila...*, p. 160-169).

77. En el concurs oposició es dóna la plaça de xantre de la Capella de Música de Santa Maria a Francesc Girban el 1852, i com que es recomana que aprengui a tocar l'orgue, Isern li ensenyarà gratuïtament perquè com a organista nomenat de la parròquia aquesta és una de les seves obligacions (AMM, acords municipals de 13 de desembre de 1852).

78. Marià Obiols (1808-1888). Giuseppe Mercadante (1795-1870).

79. Jaume BOTER DE PALAU RÀFOLS, «La música a Catalunya (1800-1875)», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), núm. 17 (juliol 1983), p. 25-29.

Així doncs, l'Escola Municipal de Música de Mataró que funda l'Ajuntament el 1840 apareix només dos anys després de la primera que es crea a Barcelona, però, a diferència d'aquesta, és d'iniciativa municipal i resta oberta només fins al 1868. Les escoles municipals de música de la rodalia de Barcelona, de Gràcia i Sant Martí de Provençals són molt posteriors a les de Mataró (1876 i 1892).[80] Amb tot el que hem dit fins aquí queda demostrat una vegada més l'empenta i iniciativa de la ciutat de Mataró, que al llarg del segle XIX assolí —no només en el camp de la indústria i manufactures, sinó també en el terreny cultural— un paper cabdal en la història de Catalunya. Pensem que la història de la família Isern i la tradició musical mataronina que hem apuntat ho il·lustra d'una manera inequívoca i fefaent.

Bibliografia

ALBERDI, Ramón. *La formación profesional en Barcelona: Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*. Barcelona: Don Bosco, 1980.

BOTER DE PALAU RÀFOLS, Jaume. «Els primers anys de Jaume Isern». *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* [Mataró], núm. 15 (desembre 1982), p. 5-15.

CAMPDERÁ CAMIN, Francisco. *Descripciones de algunos instrumentos para enseñar a los ciegos las primeras letras y la escritura en notas de música por D. Jaime Isern, ciego de nacimiento. Antecede una noticia bibliográfica del autor. Escrita por D. Francisco Campderá y Camin, socio corresponsal de la Real Academia de Ciencias Naturales y Artes de la ciudad de Barcelona, de la Sociedad Económica de Amigos del País de la misma y de la de Tortosa, etc. Con láminas*. Barcelona: Imprenta de D. Francisco Oliva, carrer de la Plateria, 1837.

CORTÉS, Francesc. «Cent cinquanta anys de la missa de Mn. Blanch: una partitura viva». A: *150 anys de la missa de Mn. Blanch: una partitura viva.* Mataró: Gràfiques Solà, 1998.

COSTA I OLLER, Francesc. *Mataró liberal 1820-1856: La ciutat dels burgesos i proletaris*. Mataró: Caixa d'Estalvis Laietana, 1985.

«D. Jaime Isern y Colomer». *Mataró: El Mataronés, Suplemento Artístico Literario de Mataroneses Ilustres* [Mataró], any 1, núm. 1 (abril 1887), p. 2 i 5.

Ejercicios literarios que ofrecen al público las aulas de Aritmética, Gramática, Oratoria y Poesía de las Escuelas Pías de la Ciudad de Mataró, en los días 10, 11, 12, 13 de julio de 1.821, a las 4 de la tarde. Mataró: J. Abadal, 1821.

FLORENSA PARÉS, Joan. *L'ensenyament a Catalunya durant el Trienni liberal (1820-1823): El mètode dels escolapis*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996.

GONZÁLEZ-AGÀPITO, Jaume. «Esbós biogràfic i obra musical de Mn. Manuel Blanch i Puig». *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* [Mataró], núm. 17 (juliol 1983), p. 13-20.

GUANYABENS CALVET, Nicolau. «La música de Nicolau Guañabens i Giralt». *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* [Mataró], núm. 15 (desembre 1982), p. 15-25.

80. Ramón ALBERDI, *La formación profesional en Barcelona: Política, pensamiento, instituciones 1875-1923*, Barcelona, Don Bosco, 1980, p. 344-425.

Guillié, S. *Essai sur l'instruction des aveugles*. París: Imprimé par les Aveugles, 1817.
Llovet, Joaquim. *Mataró, dels orígens de la vila a la ciutat contemporània*. Mataró: Caixa d'Estalvis Laietana, 2000.
Mas Oliver, Francisco. *Biografía del Rdo. D. Manuel Blanch Puig, Pbro*. Mataró, 1889.
Thos i Codina, Terenci. *Biografies de D. Jaume Isern y Colomer y D. Carles Isern y Vinyas: Solemnitat literari-musical de les Santes de 1889*. Mataró: Establiment tipográfich de Filiciá Horta. Carrer d'Argentona, núm. 3, 1889.
— «Necrología de D. Carlos Isern y Vinyas». *Mataró: Revista de Catalunya* [Mataró] (15 juliol 1862), p. 348.
Vilá Palá, Claudio. *Escuelas Pías de Mataró: Su historial pedagógico*. Salamanca: Calatrava, 1972.
Viladevall i Malgá, Lluís. *Els Isern íntims*. Mataró: Impremta Minerva: Publicacions del *Diario de Mataró*, s. d.

Periòdics

Crónica Mataronesa (1867-1868)
Diario de Barcelona (1857, 1861 i 1865)
El Liberal (1884)
El Mataronés (1884 i 1886)
El Nuevo Ideal (1883-1884)
Revista Mataronesa (1864 i 1865)
Semanario de Mataró (1883)

Documents diversos

Arxiu General Històric de la Universitat de Barcelona [AGHUB]. Documents 22/4/4/2, 22/4/4/11, 22/4/5/12 i 22/4/5/13.
Arxiu Municipal de Mataró [AMM]. Acords municipals dels anys 1817 al 1820, del 1838 al 1869, 1883, 1886 i 1894.
Arxiu Municipal de Mataró [AMM]. Padrons GOB 50/51, GOB 53, GOB 56/57, GOB 63/64/65, GOB 82/83/84 i GOB 96/97.
Arxiu Municipal de Mataró [AMM]. Arxiu Històric [AH]. Lligalls AH-21, AH-105, AH-170, AH-175, AH-177 i AH-224.
Biblioteca de Catalunya [BC]. Fons de la Junta de Comerç [JC]. Lligalls JC-LVI, JC-LVI, JC-LXXIX. Llibre 202.
Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró [MASMM]. Llibres de la Capella de Música.

DOI: 10.2436/20.3009.01.11

ESTUDIS

Colònies escolars: anàlisi històrica d'una aventura pedagògica (1876-1920)

School summer camps: historical analysis of a pedagogical adventure (1876-1920)

Juan Andrés Cambeiro
Inspecció Educativa

RESUM

Les colònies escolars, aparegudes amb l'objectiu bàsic de millorar la salut d'un sector de la població urbana, esdevingueren, a finals del segle XIX, un aspecte educatiu d'abast considerable i d'acceptació unànime. La seva extensió per molts països d'Europa es va produir en un curt període de temps, tot i que no sempre van gaudir del necessari suport oficial, com és el cas d'Espanya. Al nostre país es van iniciar de la mà d'institucions privades, municipis i d'altres, amb el suport, poc més que testimonial, de l'Estat. Quan el 1911 s'amplien els ajuts estatals a les colònies, la seva presència, que era ja un fet, no farà més que incrementar-se. En aquest article s'estudia el naixement de les colònies a Espanya, la seva implantació i consolidació fins als anys trenta del passat segle XX, les iniciatives que les van promoure, el sistema de finançament i la seva organització i regulació normativa.

Paraules clau: colònies escolars, higiene, salut, educació física, educació en la natura.

ABSTRACT

School summer camps, which arose with the basic objective of improving the health of a sector of the urban population, became a unanimously accepted educational aspect of considerable scope at the end of the 19th Century. They rapidly spread to other European countries, although they did not always enjoy the necessary official support, as was the case of Spain. In our country they were implemented with the help of private institutions, municipalities and other organisations, with a purely token state support. When the state subsidies were extended to summer camps in 1911, the latter began to spread. This article stu-

dies the birth of these camps in Spain, their implementation and consolidation until the nineteen thirties, the initiatives they promoted, the funding system and how they were organised and regulated.

KEY WORDS: school summer camps, hygiene, health, physical education, education in nature.

1. El naixement de les colònies escolars[1]

Dins la preocupació higienista del segle XIX van tenir cabuda totes les accions que milloraven l'estat de salut dels nens i dels joves. Escassos de mitjans farmacològics i de coneixements sanitaris, si els analitzem des dels nostres dies, es van buscar pal·liatius als pocs recursos de què disposaven en no poder evitar les situacions de fet que mantenien una important massa de la població —fonamentalment urbana— en condicions poc saludables. En la concepció més àmplia de l'educació física estaven aquells recursos que intervenien en el manteniment i la millora de la salut de la infància. L'aparició de les colònies escolars es va presentar —a la vista dels resultats— gairebé com una panacea. Van ser elogiades amb unanimitat i la seva expansió per Europa va ser extraordinàriament ràpida, i arribaren també a l'Estat espanyol pocs anys després de la seva creació.

1.1. *L'origen de les colònies*

1.1.1. Walter Bion: el creador de les colònies escolars

La institució de les colònies escolars entronca directament amb el naturalisme educatiu que podria tenir els seus orígens en autors com Rabelais o Comenius i més endavant en Rousseau, per prendre carta de naturalesa en els educadors dels segles XVII i XVIII. Pestalozzi, Basedow o Salzman, entre d'altres, incloïen entre les seves activitats escolars: excursions, jocs a l'aire lliure i sortides al camp, com a elements fonamentals de la seva educació. No era l'activitat física l'únic objectiu; l'aprenentatge per la vivència directa i les experiències dels alumnes completaven el sentit de les activitats fora del recinte escolar.

1. Atès que la recepció d'aquest article és anterior a l'aparició de l'obra en tres volums d'Enric PUIG JOFRA i Josep M. VILA VICENS, *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1993)*, publicada al desembre de 2005 per la Fundació Pere Tarrés i l'Editorial Mediterrània, l'autor no ha pogut tenir en compte el seu contingut. (Nota de la redacció.)

Per a Pereyra (1982, p. 151) el naturalisme és una constant històrica que es manifesta en l'educació «cuando ha predominado en ella el formalismo o el excesivo intelectualismo». A finals del segle XIX no només existien aquests elements sinó també d'altres que, com la idea de la regeneració patriòtica i l'higienisme —que cobrava importància a mesura que es feien nous descobriments en les ciències biològiques—, van produir un renaixement del naturalisme més gran del que havia provocat l'humanisme. Aquesta tendència finisecular va oferir manifestacions diverses, alguna de les quals va tenir gran influència en institucions docents del segle XX —colònies, excursions, escoles a l'aire lliure, esports, etc.—, altres es van establir en la societat de manera definitiva —alpinisme, acampada, esquí, clubs excursionistes, etc.—; no obstant això, l'origen de les colònies escolars no va estar en l'aplicació d'aquestes idees. Per al seu fundador, el primer, i d'alguna manera únic, objectiu era el terapèutic.

El pastor Walter Bion, després del seu trasllat d'un airejat i muntanyós poble a la industrial i populosa Zuric, va observar com la salut física i psicològica dels seus cinc fills es va deteriorar. La seva determinació de retornar-los a l'ambient natural durant un estiu li va permetre constatar la millora de la seva mainada. Portat per la seva filantropia va considerar que, si tal acció havia beneficiat els seus fills, la salut de molts dels nens pobres de la ciutat podria beneficiar-se de la mateixa manera.

L'any 1876 va traslladar al cantó d'Appenzell seixanta-vuit nens amb un grup de mestres que es van quedar allà algunes setmanes. L'any següent el nombre de colons es va incrementar en trenta. L'experiència va ser del tot positiva, de manera que altres ciutats suïsses, com Basilea, van seguir l'exemple, i el 1883 el nombre de colons oscil·lava en aquest país entre mil dos-cents i mil tres-cents. Alemanya va instituir les colònies el 1878, a Frankfurt, i arribà en pocs anys a setanta-dues ciutats i deu mil nens; a Àustria van començar l'any 1880, a Viena, i després en altres ciutats; Milà el 1883; i avançada la dècada, s'hi van afegir Holanda, Suècia, Bèlgica i altres països europeus, a més dels Estats Units (Sela, 1887, p. 227). En conseqüència, podem concloure que l'expansió de les colònies es va produir en un espai de temps molt curt, i afectà un elevat nombre de ciutats de diferents països.

1.2. *Les colònies: concepte i fins*

1.2.1. En què consisteixen

Si prenem com a referència un dels primers escrits que es van fer a Espanya sobre les colònies escolars, podríem dir que:

> Se da este nombre á la residencia en los mejores puntos de la montaña, durante las vacaciones de estío, de los niños débiles o convalecientes que asisten á las escuelas urbanas, y pertenecen á familias poco acomodadas (Ontañón i Costa, 1882, p. 249).

Podem, amb aquesta definició, aproximar-nos al que són les colònies però de manera parcial. Serveix el concepte anterior per definir, en tot cas, el que va ser la primera colònia del pastor suís Bion, l'experiència del qual no només es va estendre per les ciutats sinó que també es van diversificar els punts de destí i es va atendre un altre tipus de participants.

Per ampliar el concepte, i sobretot per fer-ho en el que van arribar a convertir-se les colònies, hauríem de considerar que la «residència» no es limita a la muntanya sinó a qualsevol paratge, a l'aire lliure i sa. Els colons van ser durant molts anys, per simples raons de prioritat, febles o malalts —el que va conferir a les colònies un caràcter terapèutic—, però amb el pas del temps es van convertir en un element educatiu més, vàlid per a qualsevol individu, sobretot d'ambient urbà.

Tampoc hem de restringir les colònies a l'estada en un lloc sa i airejat. Des del primer moment aquest era l'aspecte fonamental a considerar, després venia una bona alimentació, els passeigs i excursions pel camp i la platja, els banys, els jocs i altres activitats físiques, sense oblidar els aspectes intel·lectuals i de convivència que en totes elles estaven presents. No van faltar colònies escolars amb fins específics: higiènics, culturals, esportius, naturalistes, etc. Les possibilitats es van multiplicar per abastar qualsevol mena d'objectiu educatiu, lúdic o ideològic.

Potser per la influència del terme en altres idiomes —*Ferienkolonien*, *Country Hollidays*, *Colonias de Vacaciones*— i per tenir lloc la majoria de les vegades en el període no lectiu estiuenc, se les va denominar «colònies escolars de vacances». Sens dubte, per als colons participants suposaven en molts casos les millors vacances de la seva vida, però no era així per als qui les dirigien ni per als organitzadors: divertir-se sí, però alhora aprendre i millorar la salut mental i física.

Els participants en les colònies eren infants extrets de les classes més desafavorides, de salut deteriorada per les males condicions de vida i habitació. Aquests participants provenien de zones urbanes on l'amuntegament i una alimentació deficitària perjudicaven la seva precària salut. Les condicions de la població infantil de les zones rurals no era en molts casos millor, però en la seva situació, les colònies no haurien resolt el problema ja que no era la manca d'aire net i vida en l'ambient natural el que els faltava.

Per a la consecució dels fins que es proposaven havien de complir-se una sèrie de requisits entre els quals es trobava la seva durada. Els efectes sobre la salut dels

nens no es farien perceptibles sense un mínim de permanència en un lloc idoni. La idoneïtat de l'emplaçament no sempre s'aconseguia en la proximitat de les ciutats de procedència, amb la qual cosa s'afegia la dificultat del transport. Un altre aspecte important era trobar l'aixopluc adequat per quedar-s'hi, en bones condicions, un número considerable de persones i, finalment, la disposició de mestres i d'altre personal que pogués fer-se càrrec, durant aquests dies, d'un grup de nens que necessitaven atenció constant.

El principal problema que es plantejava en l'organització de colònies consistia en el seu finançament. Limitats els recursos públics, es va recórrer a col·lectes populars, a entitats filantròpiques i a l'altruisme d'organitzadors i mestres. Van haver de transcórrer molts anys perquè la participació dels poders públics a Espanya es fes càrrec del finançament de tan lloables institucions, i quan ho van fer va ser parcialment.

1.2.2. Finalitat de les colònies

En un principi el que es pretenia amb aquestes activitats era el manteniment o millora de la salut dels participants, amb la qual cosa l'objectiu fonamental de les colònies era higiènic o terapèutic. Els que van iniciar la seva organització s'adonaren que durant el temps de permanència, els colons haurien d'ocupar-se en aquelles activitats que potenciessin la saludable acció de l'entorn, per això es planificaren excursions, jocs i activitats a l'aire lliure.

Es van minimitzar les activitats intel·lectuals per considerar-se, en molts casos, excessiva la seva presència en les tasques escolars. En aquest sentit les colònies van plantejar una ruptura, el mateix que les excursions o l'educació física escolar, ja que en els centres educatius es pretenia una formació acadèmica formalista que no sempre s'aconseguia pels mètodes tradicionals. En el fons es tractava d'ampliar l'exclusiva metodologia del manual i la lliçó magistral amb l'experiència viscuda i el coneixement directe de les coses. Ras i curt: substituir la instrucció mental per l'educació integral.

Si l'objectiu primordial de les colònies era, segons paraules de Cossío (1888, p. 207), la «higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias y de los más pobres entre los más débiles», no quedaven exclosos altres fins, o d'altra manera tot l'esforç, com diu aquest autor, corria el perill d'aconseguir bons resultats però incomplets.

En aquest sentit el director del Museu Pedagògic, i impulsor de les colònies a Espanya, continua assenyalant que les ocasions són propícies en les colònies perquè, a més de les millores físiques, aconsegueixin els alumnes, mitjançant el contacte amb la naturalesa, desenvolupar els seus sentiments de llibertat i responsa-

bilitat, d'aprendre de manera intuïtiva aspectes de la geografia, l'agricultura, la història natural i altres ciències.

Les colònies escolars han sobreviscut al pas del temps, fins i tot després d'haver-se superat el problema de la salut i la higiene, motiu primer de la seva creació. Si en els seus començaments tenien una tendència prioritàriament higiènica, avui dia no tindria sentit la seva existència de no haver ampliat els seus continguts cap a aspectes merament educatius o d'esplai. No van faltar moments i circumstàncies en els quals, sota un pretès sentit humanitari, van servir també per a la instrucció ideològica dominant.

1.2.3. Els diferents tipus de colònies

No consideraríem autèntiques colònies aquells desplaçaments i estades d'escolars urbans en cases de pagès, que tanta importància van arribar a assolir en algun dels països europeus. Certs autors de l'època van denominar aquestes accions colònies individuals o colònies en famílies. No podem negar que els efectes sobre la salut dels desplaçats podien ser els mateixos, però no estaríem parlant d'una institució escolar pròpiament dita, si existia aprenentatge era per impregnació, no per una acció educativa concreta. D'altra banda el terme «colònia» implica grupalitat o assentament grupal.

No totes les colònies escolars es van realitzar, ni es realitzen, allunyades de les poblacions. En alguns casos es desplaçava grups de nens als parcs o a les platges de les ciutats i als seus voltants, per dur a terme, durant el dia, activitats similars a les que realitzarien en un assentament allunyat i amb els mateixos plantejaments, i tornaven a les seves cases a dormir. Es tracta de les denominades colònies urbanes.

D'aquesta manera es produeixen menors efectes en els participants, que queden compensats per la possibilitat de perllongar el temps de participació. D'altra banda, s'abarateixen els costos en eliminar el transport, i els problemes d'allotjament s'eviten. Era una fórmula per aconseguir tractar un major nombre d'individus amb una despesa menor.

Considerant que moltes de les malalties, potencials o reals, que patien els nens estaven relacionades amb el sistema respiratori, i que el que es buscava era l'aire lliure i el sol, es podia optar per la muntanya o per la platja, donant lloc a les colònies de muntanya o a les colònies marítimes, respectivament. L'opció podia afegir factors motivadors; potser molts nens mesetaris van recuperar la salut i van veure el mar, per primera vegada, gràcies a una colònia escolar.

Amb fins merament terapèutics es van instal·lar colònies en llatzerets i hospitals, es van crear assentaments estables en les serres i es van condicionar vells edificis per allotjar pobres desafortunats. No hem trobat notícia que al segle XIX

s'haguessin utilitzat campaments de fortuna per a colònies escolars; aquesta modalitat, que assolí el seu punt culminant a la primera meitat del segle XX, no sembla que fóra utilitzada en el passat.

1.3. *Colònies espanyoles al segle XIX*

1.3.1. El naixement de les colònies escolars a Espanya[2]

És indiscutible el paper que va tenir la Institución Libre de Enseñanza —creada l'any 1876— en l'entrada de noves idees i plantejaments científics i pedagògics. La influència de la Institución en els àmbits de poder no sempre va gaudir de fortuna, fins i tot hi ha qui manté que no va transcendir els seus membres o el cercle d'aquests.

No entrarem a discutir la importància de la seva intervenció en les institucions públiques perquè no és aquest l'objecte dels nostres plantejaments, però sí que podem assegurar que en l'àmbit de l'educació física no hi ha lloc a la discussió: les aportacions de la Institución van ser fonamentals, encara que no sempre es van dur a terme.

És en les colònies escolars on el paper de la Institución cobra major importància; s'inicien al nostre país a instàncies d'homes que hi estaven vinculats i les primeres disposicions legals que sobre això es publiquen tenen una evident inspiració institucionista.[3] Pensant en les línies de treball que defensava, no poden sorprendre iniciatives d'aquesta índole.

L'any 1882 apareix un article en el BILE, al qual ja ens hem referit (Ontañón i Costa, 1882), que introdueix al nostre país una instància educativa que ja estava assentada en moltes nacions d'Europa. En van seguir molts d'altres, i es va man-

2. Hem de manifestar certa discrepància amb Miguel Pereyra (1982) quan afirma que «los trabajos sobre colonias escolares realizados en España con anotaciones históricas sobre las mismas son todos referidos a Cataluña». Tot i ser cert l'elevat nombre de publicacions sobre aquest aspecte d'àmbit català, la producció bibliogràfica és tan àmplia que una afirmació d'aquest tipus pot pecar de parcial, malgrat considerar que la major part de publicacions que podem trobar tenen un caràcter descriptiu.

3. Sobre la contribució de la Institución Libre de Enseñanza a les colònies es pot veure el número monogràfic del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, segona època, núm. 55 (octubre 2004), que inclou un total de tretze treballs sota el títol genèric de «Naturaleza y educación. Veinticinco años de las colonias de la Institución Libre de Enseñanza (segunda etapa)». Com és ben sabut per a la pedagogia institucionista, l'educació es trobava tant dins com a fora de les aules, de manera que les excursions i les colònies es van projectar amb la intenció que els alumnes aprenguessin a reconèixer a l'aire lliure els principis de la ciència, de les arts i de les humanitats, sota el principi de l'experimentació, sense perdre de vista el contacte amb la natura i la vida amb els companys.

tenir aquesta preocupació de manera permanent. Els homes més significats de la Institución van atendre a les colònies i alguns d'ells hi van participar activament, sent la Corporació d'Antics Alumnes un dels primers grups que va fundar, de manera estable, una colònia escolar, que es va iniciar el 1894 a Miraflores.

Noms vinculats a la Institución, com ara Bartolomé Cossío, Ricardo Rubio, Concepción Arenal, Sama, Torres Campos, González Linares, el mateix Giner, a més d'Eduardo Vincenti estan per sempre més lligats a la creació a Espanya de les colònies escolars.

1.3.2. San Vicente de la Barquera: l'assentament de la primera colònia

És a l'estiu de 1887 quan un grup de prop de vint nens madrilenys es dirigeixen cap a l'atractiva vila muntanyenca de San Vicente de la Barquera, per encàrrec del Museu Pedagògic, i sota la tutela del seu director Manuel Bartolomé Cossío, en el que seria la primera colònia escolar de vacances de l'Estat.

Els nens eren alumnes de les escoles públiques de la capital i havien estat seleccionats pels doctors Campillo, Simarro i Salillas d'entre quaranta que van ser examinats, molts dels quals encara no havien completat la dentició als dotze anys i el seu pes oscil·lava entre vint-i-dos i vint-i-sis quilos, cosa que, segons l'inspector metge en cap de les escoles, es corresponia amb la mitjana de la població pobra que assistia a les de Madrid (Sela, 1887, p. 227).

La colònia va tenir un mes de durada i es va instal·lar en una casa situada en la part alta de la població, que havia estat cedida per l'Ajuntament de la vila. Aquesta primera experiència va tenir el suport de particulars i institucions madrilenyes, i una part important del seu finançament es va aconseguir mitjançant subscripció popular oberta al Museu Pedagògic.

No va faltar en aquesta primera colònia el contingut pedagògic, del qual es va encarregar en tot moment el seu director. Si ja el viatge va ser una experiència per als colons, la seva arribada i estada al costat del mar va suposar, sens dubte, un conjunt de vivències que potser no tornarien a gaudir. Pensar que uns febles nens de famílies pobres poguessin, al segle XIX, fer un viatge de prop de sis-cents quilòmetres i gaudir d'un mes de vacances a la riba del mar era inimaginable si no es tractava d'una obra del tipus de les colònies.

Cossío va establir des del primer moment que els colons escrivissin un diari, aspecte que després es va estendre a altres colònies. Dedicaven a partir de les nou del matí una hora i mitja al «trabajo» —així es denominava la redacció de les sensacions i experiències que els nens sentien en cada jornada— i la resta de les activitats consistien en excursions, passeigs, jocs i contactes amb la naturalesa, en què recollien exemplars de minerals i plantes per col·leccionar. Segons descriu

Cossío,[4] cada acció servia com a element educatiu encara que no se li donés formalment aquest caràcter, des del menjar fins a les excursions en barca per la ria, o les festes populars, donaven peu a la reflexió i la formació, però sense oblidar l'objectiu fonamental de la colònia, que era terapèutic.

La participació del director del Museu Pedagògic al Congrés de colònies de Zuric el 1888, li va suposar el reconeixement internacional de la seva labor i elogioses paraules d'algun dels congressistes, com és el cas de Cottinet —divulgador de les colònies a França—, qui va assenyalar que Cossío havia superat els èxits assolits per altres organitzadors europeus amb més experiència.[5]

1.3.3. La moderada implantació

Malgrat el general reconeixement i valor, les colònies van tenir un lent desenvolupament al nostre país. Sense les necessàries aportacions de l'Estat, la seva realització es va veure relegada a iniciatives privades, filantròpiques o interessades i a les aportacions de les classes burgeses.

La primera i la segona colònies escolars que va organitzar el Museu Pedagògic van gaudir d'una subvenció estatal de mil pessetes, que no es va produir ni en la tercera i ni en les successives. L'aportació de la reina regent amb la mateixa quantitat va pal·liar la desatenció de la Direcció General d'Instrucció Pública.

El Museu Pedagògic va continuar amb la feina de les colònies any rere any i sense interrupció, però el seu exemple va trigar a cobrar cos en altres institucions i d'aquesta manera podem dir que fins a 1890 no apareix l'organització de colònies en altres ciutats.

És un patrimoni de Granada el mèrit de seguir amb la iniciativa en realitzar, sota el guiatge de Berta Wilhelmi i sota el patrocini de la Real Sociedad Económica de Amigos del País, la primera colònia escolar de la ciutat andalusa l'any 1890. Aquest assaig granadí presenta la novetat de ser la primera colònia mixta d'Espanya. Va seguir organitzant-se en anys successius amb notable èxit, i es convertí en la tercera ciutat espanyola quant a nombre de colònies i de participants.

4. El relat complet de la colònia va ser escrit en 1888 pel seu director sota el títol de *La colonia escolar de Madrid en 1887*, publicat a Madrid per l'Establecimiento tipográfico de Fortanet, en què es configura com la primera memòria d'una colònia escolar a Espanya. En l'obra *De su jornada (Fragmentos),* publicada el 1929 per la Impremta de Blass, es poden trobar interessants pàgines de l'obra original que mostren la dedicació i el bon fer de l'il·lustre pedagog, que regentà la primera Càtedra de Pedagogia establerta a Espanya, l'any 1904.

5. Cf. «(Las) Colonias escolares de vacaciones en el Congreso de Higiene (1898)», *La Escuela Moderna*, XIV, p. 344-349.

En 1893 correspon el torn a la ciutat de València, amb la intervenció de la Societat Protectora dels Nens, que a partir de 1896 va establir a Trillo un asil permanent amb aquesta finalitat. Del mateix any data la primera de les colònies de la ciutat de Santiago de Compostel·la, de la qual ens ocuparem més endavant.

També l'any 1893 apareixen les primeres colònies de Barcelona. Aquest any se'n van organitzar tres, la primera a la vila vallesana de la Garriga i les altres dues a les Corts i Sarrià, emplaçaments aquests últims inimaginables en els nostres dies ja que el creixement de la ciutat ha convertit aquests assentaments en zones plenament urbanitzades. Un total de seixanta-dos nens i quaranta-una nenes van tenir la fortuna de participar en l'incipient i irreversible món de les colònies escolars. Es va encarregar de l'organització de les primeres colònies de la Ciutat Comtal la Societat Econòmica Barcelonina d'Amics del País, que va arribar a crear una important estructura organitzativa i burocràtica, a més del gran desplegament de mitjans que van conduir a celebrar, l'any 1895, fins a sis colònies, que es deixaren de dur a terme tan sols, des del seu inici i fins a 1905, en 1898.

Balears situa a Santa Catalina, de la mà del mestre Miquel Porcel i Riera, la primera de les seves colònies en 1893, tasca que va continuar durant bastants anys.

La Institución Libre de Enseñanza inicia la seva feina en les colònies l'any 1894, quan la Corporació d'Antics Alumnes munta una colònia d'altura a Miraflores de la Sierra. Com que pel que sembla el primer intent no va ser del tot satisfactori, en anys posteriors es va prendre la decisió de fer colònies de platja utilitzant per a això la casa que el Museu Pedagògic posseïa a San Vicente de la Barquera, aprofitant l'època que aquest la tenia vacant. L'afecció de la Institución a la vila santanderina en va fer la seu de colònies permanents perquè, gràcies a diversos donatius, va aconseguir, iniciat ja el segle XX, la construcció d'una casa que es va utilitzar sistemàticament. Les colònies del Museu Pedagògic es van traslladar amb el pas dels anys a l'antic monestir de San Antolín de Bedón, a Astúries, en decidir les dues corporacions que l'ús compartit de la de San Vicente limitava les seves intencions (Espada, 1918).

Lleó crea la primera de les seves colònies en 1895 a Salinas. Bilbao ho fa en 1898 en l'Anteiglesia de Górliz i l'any 1899 ho fa Segòvia per partida doble, instal·lant-ne una en l'Espinar, que denominen «carpetana», i una altra de marítima a San Vicente de la Barquera. Oviedo, amb les seves colònies a Salinas, completa la nòmina de ciutats organitzadores de colònies a Espanya durant el segle XIX.

El número total no arriba al centenar i la quantitat de nens i nenes beneficiats

és inferior als dos mil. Xifres exigües si donem crèdit a les dades que ens ofereixen els encarregats de la selecció dels colons i les necessitats que, sens dubte, tenien els nens d'aquella època. Que les dificultats de finançament fessin seleccionar els més necessitats no vol dir ni que es cobrís l'objectiu ni que a un gran nombre de nens, que mai van arribar a assistir-hi, no els hauria resultat altament beneficiosa la participació en activitats d'aquest tipus.

1.3.4. Santiago de Compostel·la: un cas únic

Les primeres iniciatives de colònies escolars a Espanya —sense sortir del segle XIX— van néixer en ciutats populoses i capitals de província, almenys, i sense que això suposi un altre valor que el factual, és així, llevat del cas de Santiago. No podem establir cap tipus de causalitat entre el volum de població i l'establiment de les colònies, ni entre la categoria administrativa de les ciutats organitzadores amb el moment en què es pren la decisió d'implantar aquest tipus d'iniciativa. Els inqüestionables fets ens condueixen, no obstant això, a constatar que l'única població en la qual es va organitzar una colònia abans de 1900, que no fos capital de província, va ser Santiago. Aquesta colònia va ser a més la primera que es va dur a terme a Galícia, si bé no va tenir continuïtat.

Hi ha altres elements que donen a la primera colònia gallega un caràcter singular. Encara que es tracti d'una colònia de platja, és una activitat itinerant ja que el desplaçament no té com a fi exclusiu l'aproximació al lloc d'estada. El seu pretès higienisme queda desdibuixat per l'entrenament previ al qual se sotmeten els participants amb la finalitat de complir amb la comesa dels desplaçaments que hauran d'efectuar. El contingut científic que se li vol definir es dilueix en les motivacions polítiques que l'acompanyen i l'altruisme dels seus organitzadors no passa de ser un aparador publicitari. Tot això, que faria discutible la finalitat aparent, no elimina el que té de vàlida la iniciativa quant a l'oferta que suposa per als participants. Tal vegada es podria dir el mateix de moltes altres colònies que es van organitzar per aquells temps; l'extrapolació hauria, en tot cas, d'argumentar-la.

Amb la pretensió de donar compliment a la Reial ordre d'instrucció pública (RO 26/07/1892), la Sociedad Económica de Amigos del País va prendre la decisió d'organitzar una colònia escolar. Va nomenar una comissió perquè dictaminés sobre el tema i en els mesos de març i de maig de 1893 es van celebrar sengles reunions per discutir l'esmentat dictamen, que va ser aprovat per unanimitat. Es va nomenar la comissió organitzadora de la colònia, en la qual estaven presents nombroses i influents personalitats de la ciutat: el director de la Sociedad, el rector de la Universitat, l'alcalde, els directors de la Normal i de l'Escola d'Arts i Ofi-

cis, el de l'Escola de Veterinària, un canonge, el president de la Cambra de Comerç i diversos catedràtics i professors.[6]

El finançament va correspondre a la Sociedad Económica i van participar-hi, a més, l'Ajuntament, els claustres de la Normal i de Veterinària. Van rebre, a més, aportacions privades en moneda i en espècies. En la memòria es fa un ampli homenatge a tots els donants, fins i tot apareixen els noms de les dones —totes elles vinculades a la Sociedad— que van cosir i van brodar els uniformes, les motxilles i l'estendard.

Els colons van ser elegits, en nombre de trenta-dos, entre els alumnes de les escoles públiques o de les sostingudes per la Sociedad Económica. S'havia establert que tinguessin entre deu i tretze anys, que fossin dels més pobres i dels més febles i que sabessin llegir i escriure amb correcció. Se'ls va equipar amb un vestit de dril, un barret de palla, uns «borceguíes», unes espardenyes, una manta, un morral, un fusell simulat, útils de lavabo, un llapis i un quadern. Haurien d'aportar de les seves cases les camises, la roba interior, mitjons, mocadors, sabó i un escapulari.

Una actuació que dóna singularitat a aquesta colònia és l'entrenament previ al qual se sotmet els participants: exercicis militars que en menys d'un mes van permetre «presentarlos admirablemente» en aquestes ocupacions. Per això va decidir el president de l'Económica sol·licitar el concurs d'un alferes de la reserva, que va sotmetre els pobres nens a sessions d'hora i mitja d'exercicis militars. Per comprendre l'ànim dels organitzadors basten unes paraules extretes de la memòria de la colònia en les quals després d'exposar que la uniformitat s'havia aconseguit en el vestir, calia fer el mateix amb els «movimientos para facilitarles las marchas en las excursiones á pié, y para que en todo se destacase el orden que era tan necesario», ja que no havien freqüentat «las estaciones de ferrocarril i los wagones de los trenes».[7] En la p. 16 de la citada memòria podem llegir:

6. Per a un exacte coneixement de tots els aspectes que van envoltar la primera colònia gallega, pot consultar-se la memòria d'aquesta publicada l'any següent per la Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago sota el títol de *La Primera Colonia Escolar compostelana*. Es pot veure, a més, Miguel Pereyra (1982) i Carmen Pereira (1984).

7. Alguna cosa d'intenció oculta hi havia en aquesta colònia relacionada amb el tan desitjat ferrocarril a Galícia: la Sociedad Económica santiaguesa havia estat la promotora de la Sociedad del Ferrocarril Compostelano de la línia Santiago-Carril, i, a més a més, el cap de l'explotació, Tomás Martínez Grau, estava present a la Junta organitzadora. El president de la Sociedad Económica era Ramón Ramiro Rueda Neira, que va ser catedràtic de la Universitat de Santiago i de la Central de Madrid, autor entre altres obres de *Dictamen referente a la construcción de una línea férrea directa de Madrid á las provincias del Noroeste* (Santiago, 1879), *Exposición al ministro de Fomento sobre construcción de ferrocarriles en Galicia* (Santiago, 1883) i *Observaciones acerca del proyecto de red de ferrocarriles de Galicia* (Santiago, 1893). Cf. *Gran enciclopèdia gallega*, vol. 27, p. 131. En 1893 la longitud dels ferrocarrils a Galícia era d'uns 524 km i entre 1886, en què es va construir el Ponte Internacional do Miño, fins a 1897, no es va estendre ni un sol quilòmetre de via fèrria.

> La importancia de las marchas y de los trabajos de esgrima y guerrillas en el desarrollo físico de los niños ha sido por todos reconocida, y en su virtud hemos sustituido los ejercicios gimnásticos á que teníamos pensado someterlos por el ejercicio militar.

Costa entendre com en una activitat que pretenia ser «Higiénica, Médica y Científica», es va haver de preparar els participants perquè suportessin l'esforç d'una acció que hauria d'haver-los resultat profitosa per si mateixa. La colònia sembla més un fi que un mitjà. Es podia arribar a admetre que les marxes facilitarien l'hàbit i la capacitat dels desplaçaments dels colons, però l'esgrima i les guerrilles són difícils d'entendre si no es tenen en compte les motivacions que aquestes pràctiques podien suposar. No cal recórrer a procediments epistemològics per aclarir la contradicció entre els objectius de la colònia i els mitjans utilitzats per assolir-los. En la mateixa línia de plantejament i uns paràgrafs més endavant de l'abans citat, es fan explícites les intencions:

> La introducción del ejercicio militar en las Colonias escolares, sea practicado como medio de gimnástica-higiénica, debe ser en nuestro concepto considerado de grande importancia, pues no solo abarca la ventajosa organización en las marchas y paseos, sino que también comprende el salto y la carrera, proporcionando á los niños conocimientos, que habrán menester cuando en la edad adulta sean llamados á formar en las filas del ejército nacional.

L'assentament de la colònia es va realitzar al col·legi que els jesuïtes tenien a Camposancos, terme de La Guardia, però l'estada sembla el menys important ja que el viatge implicava en si mateix certs objectius que en el dir dels organitzadors eren tan importants com la permanència en un únic lloc.

Amb l'ànim de fer propaganda es van recórrer moltes de les poblacions de les Ries Baixes sense pràcticament seguir la línia de costa. Sortida de Santiago a Villagarcía en tren el 31 de juliol, parada en aquesta població fins al 10 d'agost i visites a poblacions pròximes que es realitzen a peu, el mateix que el viatge fins a Pontevedra —uns 25 km en una jornada—, una nova detenció en aquesta capital, des d'on es realitza un viatge a Lourizán, i no precisament per l'interès de la població sinó per efectuar una visita al director general d'Instrucció Pública Eduardo Vincenti, que fruïa d'unes vacances a casa del seu sogre Montero Ríos. Van seguir després fins a Tuy i Valença do Miño, ja a Portugal, i des de Caminha, travessant el Miño, fins a La Guardia. El retorn a Santiago es va iniciar el 24 d'agost passant per Tuy.

Una part considerable del recorregut es va fer a peu, igual que les visites a les diverses poblacions, la qual cosa, afegint a la calor de la canícula d'agost l'esforç físic que suposava, no sembla un volum d'activitat corporal adequat per a nens

d'aquella edat i estat físic, però l'aspiració dels organitzadors semblava ser-ne una altra: «cual era la de recorrer varias poblaciones, con objeto de que la primera Colonia gallega tuviese el carácter de propaganda en pro de la institución». En aquest aspecte el fracàs va ser rotund ja que van haver de transcórrer molts anys abans que es realitzés una altra experiència d'aquest tipus, i quan es va fer, no es va seguir el model de la que estem comentant.

Les activitats d'índole religiosa van ser una altra de les característiques de la colònia. A banda que tots els allotjaments es van fer en col·legis de religiosos, abans de partir, tots els nens es van confessar i van combregar, alguns per primera vegada, i van assistir a missa. Als cants ordinaris acompanyava sempre la Salve i les visites a institucions religioses van ser més que freqüents.

El contrast entre el plantejament d'aquesta colònia i les que organitzava el Museu Pedagògic és realment remarcable, i si les segones no només van continuar la seva feina sinó que van servir de model, la primera colònia escolar gallega no va suposar, malgrat tota la pompa amb què la van adornar els seus organitzadors, més que un rotund fracàs sense precedents ni parangó en aquella època. A Santiago no van tornar a organitzar-se colònies fins a 1924 i la segona colònia que es va celebrar a Galícia, de la qual tinguem notícia, data de l'any 1903 a la Corunya, tot plegat malgrat la pretesa propaganda de la Sociedad Económica compostel·lana.

Coincidim amb Carmen Pereira (1984) en el desconeixement real de la supressió de tal iniciativa, però ens atrevim a puntualitzar que no van ser raons de finançament. El plantejament militar i religiós de la colònia era excessiu per als fins que amb aquesta institució es pretenien, i encara que els resultats higiènics fossin positius, la desfilada d'uns nens amb fusell de fusta per la costa de Pontevedra en ple mes d'agost no deuria ser un espectacle que invités a la imitació. Queda per saber si l'Económica va satisfer, amb aquesta primera i única experiència, les seves fosques intencions i si tants homes bons com van formar la comissió organitzadora van reflexionar sobre l'encertat o erroni d'organització tan singular. Sigui com vulgui, el desafortunat experiment santiaguenc és, per fortuna de la institució de les colònies, únic.

1.4. *Les colònies en la legislació*

1.4.1. Normes orientadores

Els fons del Tresor no estaven per a gaires alegries i, malgrat el reconeixement general del benefici que reportaven les colònies als nens participants, l'Estat no

podia finançar aquestes activitats i per tant la seva intervenció, en els primers anys, va ser molt escassa. De fet, les colònies escolars van néixer a Espanya gairebé sense suport oficial, de la mà d'institucions privades o públiques d'àmbit local. La intervenció del poder central no apareix fins bastants anys més tard, en el moment que pot iniciar el seu finançament, encara que parcial.

Sense poder intervenir en l'organització, en el finançament i en el control de les colònies, no ha d'estranyar que les disposicions que es dicten en aquell temps tinguin més un sentit d'orientació i suport simbòlic, que d'autèntiques normes reguladores. Havent-se responsabilitzat de l'educació, encara que fóra parcialment, i a causa de l'auge que començaven a prendre les colònies escolars, l'Estat —a través de la Direcció General d'Instrucció Pública— no podia quedar-ne al marge i es va veure en la necessitat de dictar algun precepte que donés caràcter institucional a una acció escolar tan necessària i amb aires d'implantació generalitzada. Disposicions escasses en número, i de rang normatiu poc important, fins que ja iniciat el passat segle, la participació estatal en les colònies, com en diferents àmbits de l'educació, va millorar substancialment.

1.4.2. La primera norma espanyola sobre colònies escolars

Apareix en l'any 1892 la Reial ordre promotora de la creació de colònies escolars (RO 26/07/1892, ALIP 1892, p. 247-254, va seguida d'una circular de 28/07); el seu firmant fou el llavors ministre de Foment Linares Rivas. De fet, constitueix abans que res una declaració d'intencions i una crida a la sensibilització de les institucions perquè promoguin una acció que l'Estat considera inabastable per falta de recursos econòmics. En reiterades ocasions, lamenta la dificultat de finançar una obra de beneficència que, tal com s'expressa en l'ampli preàmbul, beneficia la salut i la integritat dels nens menys afavorits per la fortuna al temps que serveix d'instrument per a una educació sense càrregues intel·lectuals excessives, tan presents en el sistema escolar.

Gairebé al principi de l'exposició assenyala com a esperança que «mientras se consiguen los cuantiosos recursos» dels quals han gaudit altres nacions, es fa necessari que «se agite la opinión pública» per aconseguir tot allò que condueixi a la millora del desenvolupament físic dels nens i a combatre les malalties que la pobresa agreuja. Torna sobre el tema quan intenta cridar l'atenció sobre la importància de la institució de les colònies:

> Ya que el Gobierno de S.M. por la penuria del Tesoro no puede en estos momentos destinar grandes partidas al auxilio de las Colonias escolares, al menos se propone señalar su importancia y sus indudables resultados, y mediante esta

> sanción solemne procurar mover la opinión pública para que se decida y pronuncie resueltamente en su favor [...].

Il·lusionats per la millora dels paràmetres antropomètrics que s'observen després de participar en les colònies, els promotors de l'època veuen en aquestes gairebé una panacea del desenvolupament físic de la infància. Bé és veritat que la salut física, i el desenvolupament dels nens de finals del segle XIX, sobretot els més pobres, era molt deficient. L'atenció estava fixada en els àmbits urbans, però, en els pobles, malgrat gaudir de l'aire lliure i la naturalesa, la mortalitat infantil i les malalties no suposaven un problema menys important. L'amuntegament en habitatges reduïts i escoles sense condicions higièniques, a banda de la sobrecàrrega intel·lectual, conduïa un important sector de la població infantil a patir un nivell de desenvolupament i un estat de salut precaris i hipotecadors d'una vida adulta en ple rendiment físic i intel·lectual. Altres aspectes de la higiene, com la neteja escassa i la deficient alimentació, l'escassetat de robes i una vida lligada a la pobresa, eren factors tan determinants com la residència o l'intel·lectualisme. En molts pobles de muntanya, o de platja, llocs que per les seves característiques eren elegits com a assentament de colònies, deambulaven nens analfabets saturats d'aire lliure i brisa marina, però mancats d'allò més mínim quant a salut, cosa que no oferia una alternativa envejable per a molts dels nens de ciutat.

Amb tot això, no hem de menysprear el valor de les colònies, valor que la Reial ordre de 26 de juliol de 1892 no es cansa de repetir, ni tampoc deixa de lamentar que la positiva acció de participar en colònies no pugui abastar un nombre molt més ampli de la població. En la part expositiva es detecten tendències educatives poc freqüents en les escoles i que entronquen directament amb les línies pedagògiques marcades per la Institución Libre de Enseñanza. No hauria d'estranyar-nos que la participació de Cossío i Ricardo Rubio en la redacció de la norma fóra un fet, car ambdós havien iniciat pocs anys abans la tasca de les colònies i l'èxit immediat d'aquesta acció havia tingut ratificació internacional quan el primer d'ells va participar al congrés de Zuric. S'elogia el Museu Pedagògic i la feina encomiable de Berta Wilhelmi a Granada —úniques iniciatives respecte de les colònies en aquell moment—, alhora que es lamenta el que té de negligent la iniciativa particular, que no ha donat la resposta que es podia esperar.

En la mateixa línia, i en termes similars als de Bartolomé Cossío (1888), crida l'atenció la redacció de la Reial ordre sobre altres aspectes que poden millorar-se amb les colònies escolars, i d'aquesta manera recalca que sota la direcció d'un bon mestre no només es pot aconseguir un millor desenvolupament físic, que s'observa en les dades antropomètriques, i una notable millora de moltes de les malalties que els nens pateixen, sinó que, a més, l'acció de les colònies es completa

amb la millora de les condicions morals i intel·lectuals. L'aprenentatge de bons hàbits desenvolupats en convivència i el contacte amb la naturalesa són alguns dels mitjans que poden conduir a una labor integral de les colònies.

Hi ha una mena de temor que les colònies prenguin un altre camí que l'educatiu, ja que s'insisteix que la seva direcció ha de ser encomanada a mestres. Justifica aquesta recomanació el fet que són els que millor coneixen el nen i el tractament al qual cal sotmetre'l per obtenir el millor de cadascú. El que no considera són els hàbits escolars dels docents, sovint excessivament formals i disciplinats, que poden contrastar amb la necessària llibertat d'acció dels nens en les activitats externes a l'escola.

El que constitueix la part dispositiva de la Reial ordre són tres punts, o paràgrafs, a manera d'article sense numerar, que formalment disposa el ministre i que dirigeix a la Direcció General d'Instrucció Pública. El seu contingut és el següent:

> Que se signifique el interés y la complacencia con que S.M. verá cuanto el fomento de las Colonias escolares se refiera.
>
> Que se declare obra tan caritativa y patriótica digna de recompensa.
>
> Que se excite para que la presten su apoyo á las Corporaciones oficiales y á los particulares, recomendándolo con todo encarecimiento.

L'últim paràgraf encoratja el director general perquè procuri, en el compliment de la Reial ordre, els mitjans de promoció i de facilitació de la conveniència pública de les colònies en bé dels nens pobres i malalts. La Circular del director general, que s'insereix a continuació en l'ALIP i que té data de 28 de juliol, no fa més que corroborar l'exposat en la disposició precedent.

1.4.3. Instruccions pràctiques per a l'organització i règim de les colònies

Fins al febrer de 1894 no es publica cap altra disposició referent a colònies escolars. Es tracta en aquest cas d'una circular (C 15/02/1894) signada pel director general Eduardo Vincenti. L'esperit que va inspirar aquesta disposició manifesta la mateixa tendència que la Circular de 18 de març del mateix any, referida a l'ensenyament de la gimnàstica als instituts.

El contingut d'aquesta norma consta de tres parts ben diferenciades: la Circular pròpiament dita, unes «Instrucciones prácticas para la organización y régimen de las colonias escolares» i uns annexos en els quals s'exposen models de documents que faciliten l'aplicació de les instruccions. Vegem de manera resumida, atesa la longitud del text, els aspectes més importants d'aquesta disposició.

1.4.3.1. Notes fonamentals sobre les colònies escolars

El text de la Circular comença per felicitar-se de l'èxit obtingut per les colònies escolars a partir de la publicació de la Reial ordre de juliol de 1892. Encara que de manera moderada, a partir de llavors algunes entitats havien seguit el que en ella es proposava, recordem, no obstant això, que l'entusiasme que va acompanyar els primers promotors va tenir una acollida discreta: fins a 1894 no s'havien creat colònies més que en cinc o sis ciutats espanyoles, comptant amb les madrilenyes del Museu Pedagògic i les de la ILE.

Declara com a intenció el publicar unes notes que puguin servir de norma per als potencials organitzadors i així facilitar la possibilitat de rebre subvencions, ja que en els pressupostos d'Instrucció Pública d'aquell any s'havia consignat una partida per a aquesta fi.[8]

Els plantejaments innovadors pel que fa a l'educació física, en el sentit ampli, passen per la millora de les condicions del mobiliari i les condicions escolars, per l'aire lliure i la higiene i pel lliure exercici —es parla de gimnàstica i de jocs—, que no deixen de ser mecanismes per a la cura de les condicions físiques de la infantesa mentre resta a l'escola. Considera oportú anar més enllà del simple desenvolupament físic per arribar a la possible intervenció en els estralls produïts pel medi ambient i la degeneració hereditària.

En considerar que les condicions ambientals són pitjors en l'àmbit urbà que en el rural, es fa més necessària la intervenció sobre els nens de les ciutats que sobre els del camp. Si partint d'un grup de nens escrofulosos, anèmics, raquítics, mal alimentats i deambulants per carrers poc airejats i antihigiènics es forma un grup que, dirigit per un atent mestre, s'estacioni durant un mes, aproximadament, en una platja o en una muntanya, tindrem —diu si fa no fa el text de la Circular— una perfecta unió entre higiene i pedagogia, i haurem creat una colònia escolar de vacances.

Es remet als orígens de les colònies escolars per definir, amb tota precisió, el que ha d'entendre's per tal institució:

> [...] una obra esencialmente pedagógica y de higiene preventiva en favor de los niños débiles de las Escuelas públicas; de los más pobres entre los más débiles, y de los más necesitados entre los más pobres; pues su fin primordial es,

8. En efecte, en el capítol 7è, art. 2n, Fomento de la Instrucción popular, figuren, entre unes altres despeses, vint-i-cinc mil pessetes sota l'epígraf de «Colonias escolares, visitas y subvención á Sociedades no oficiales» (cf. ALIP 1893, p. 167). La quantitat era sens dubte molt escassa i pràcticament es destinava al finançament de les colònies del Museu Pedagògic, però va suposar la primera pedra d'un edifici que adquiriria importància amb el pas dels anys.

ante todo, procurar la salud por medio del ejercicio natural en pleno campo, por la limpieza, el buen alimento y la alegría.

En aquesta línia vol la Direcció General que es fomentin les colònies. Com més s'allunyi el seu plantejament d'aquests principis i finalitats, més lluny s'estarà del seu autèntic concepte pedagògic i higiènic. Tampoc es desaprofita l'ocasió per carregar contra alguna de les pràctiques habituals en els ambients escolars, que, segons el director general, no semblen agradar-li en excés. Ni les evolucions gimnàstiques, ni l'espectacle de nens i mestres, ni el militarisme poden formar part d'una colònia escolar.

Les «evoluciones gimnásticas», que poden ser beneficioses en altres circumstàncies, no convenen als colons, i els exercicis militars «están proscritos terminantemente de la Escuela y de todo lo que con ella se relacione». Quan assenyala que «hemos observado al revisar varias Colonias» exercicis militars, no podem oblidar que el director general va ser visitat a casa del seu sogre per la colònia de Santiago durant l'estiu anterior; potser en dir diverses, i no sent tantes les organitzades fins aleshores, es vulgui referir a aquesta, que —com hem deixat apuntat— no va tenir continuïtat i no devia causar bona impressió a l'il·lustre polític.

Deixant per a les instruccions pràctiques els aspectes d'organització, passa a centrar-se en dos apartats fonamentals: la formació de la colònia i la manera com han de ser elegits els participants.

En el primer apartat, referit a la formació de la colònia, planteja els següents aspectes:

a) No ha de constituir-se una colònia en la qual el mestre hagi d'encarregar-se de més de deu nens i és convenient, per evitar qualsevol contingència, que el grup sigui de vint alumnes i dos mestres, eliminant així qualsevol problema i que els nens puguin quedar desatesos.

b) Es declara a favor de les colònies mixtes de la mateixa manera que ho fa de l'escola. No es veu en això un altre problema que el que puguin plantejar els professors.

c) Les colònies han de realitzar-se, com el seu nom indica, en període de vacances i, en pro de la seva eficàcia, la seva durada no ha de ser inferior a trenta dies.[9]

9. Hem de manifestar abans el nostre desgrat pel terme «colònies de vacances», atès que el considerem poc afortunat ja que pot induir a pensar que són les vacances l'objectiu que es persegueix, i el fet que se celebrin «durant» o «en» les vacances, no ha de suposar que siguin «de». Creiem que hi hauria hagut prou amb denominar-les «colònies escolars». D'altra banda, si se celebraven en vacances era per raons òbvies: que els alumnes no abandonessin la formació en el període lectiu i que els mestres estiguessin disponibles. L'estació de l'any podria considerar-se un factor concurrent però no determinant.

Aquesta durada, recomanada llavors, pot ser massa curta per obtenir certs objectius fisiològics, i excessivament llarga per no suposar una sobrecàrrega psicològica.

d) S'obtindria una major efectivitat —diu la Circular— si els colons fossin d'una mateixa escola i acompanyats dels seus mestres. Es basa aquesta afirmació en la possibilitat de la durada del contacte i control per part del mestre, tant abans com durant i després de la colònia. Amb independència que aquest tipus d'agrupació tindria caràcter endogàmic, cosa que suposaria pèrdua de factors socialitzants, des del punt de vista organitzatiu planteja serioses dificultats.

Centrant-se ja en els principis que han de presidir els criteris de selecció dels participants, exposa el text de la Circular, en cinc apartats, aquests principis fonamentals:

1r. L'edat dels colons ha d'estar compresa entre els nou i els quinze anys. Només seran rebutjats aquells als quals els ho impedeixi la salut o pugui afectar la dels seus companys.

2n. Atendre els anèmics, febles i escrofulosos.

3r. Triar els més necessitats i no els més aplicats, que les colònies no siguin un premi sinó una necessitat.

4t. Preferir aquells amb possibilitat de millora més elevada per optimitzar-ne els resultats.

5è. Per arrodonir la feina, triar els que hi hagin participat i encara ho necessitin i, entre aquests, els que ofereixin més garantia d'èxit.

Podria semblar que aquests criteris pequen d'injustos per restringir-se a un sector molt reduït d'alumnes, però la intenció de les colònies —almenys en el pensament del redactor de la Circular— no és arribar a un número elevat de nens sinó arribar als que es pugui garantir un efecte positiu. Ben mirat, es busca l'eficàcia del resultat més que la quantitat de l'acció. En darrer terme, aquests plantejaments no responen a una altra cosa que la precarietat de mitjans, el plantejament de fons hauria de ser «el millor que es pugui a quants més millor» i per aquest ordre.

1.4.3.2. Formes d'organitzar les colònies escolars

En compliment de la Circular s'adjunten les «Instruccions pràctiques» per al seu règim i organització, que estan inspirades en les experiències obtingudes en les colònies del Museu Pedagògic —la influència de Manuel Bartolomé Cossío i de Ricardo Rubio hi és inqüestionable— i en l'informe publicat pel Comitè de París de 1888, almenys així s'indica en la introducció a les citades instruccions.

Encara que puguin discutir-se alguns dels aspectes que allà s'exposen, el que no pot qüestionar-se és que es tracta d'un perfecte manual escrit amb rigor i sòbriament argumentat. Si transliteréssim el seu contingut a nivells del llenguatge

actual, i introduíssim els avenços tecnològics que des de la seva publicació s'han produït, obtindríem un text perfectament vàlid per a qualsevol organitzador o director de colònies dels nostres dies. El sentit pedagògic i el pragmatisme dels seus redactors li concedeixen un cert sentit imperible. Per fortuna, la major part de les malalties i deficiències que patia la infantesa del moment en què es va redactar formen part dels annals de la medicina.

Les instruccions, que estan dividides en capítols, comprenen tots els aspectes d'una colònia escolar, des del seu plantejament previ fins al retorn dels nens amb les seves famílies. Una de les coses a destacar és sens dubte la dedicació dels mestres, des del moment en què s'inicia l'activitat fins a la conclusió; ho comparteixen tot amb els alumnes: viatge, menjar, son, jocs, excursions, i qualsevol altra acció que tingui lloc durant el mes de durada la realitzen junts mestres i colons. La influència que aquests esforçats docents podia exercir sobre els seus pupils era extraordinària; no sorprèn, doncs, que, quan es parla d'aquestes activitats, s'insisteixi que els directius siguin persones amb formació idònia per a tan delicada tasca.

Ens cenyirem als apartats de les instruccions per intentar donar una visió del que la institució de les colònies suposava en la mentalitat dels responsables de l'educació a finals del segle XIX. Insistir, no obstant això, que les normes publicades, de tipus indicatiu com ja hem dit, no pretenien més que col·laborar a l'extensió de les colònies i facilitar-ne l'organització. Al contrari del que va ocórrer amb els batallons escolars, les colònies no van crear controvèrsia i es fa difícil trobar manifestacions en contra seva. També va costar localitzar iniciatives per al seu establiment.

Definició i objecte

El primer dels apartats intenta, una vegada més, deixar clar que les colònies són institucions pedagògiques i d'higiene preventiva, dirigides als nens més febles de les escoles. En el text s'assenyala explícitament que els nens han de pertànyer a les escoles públiques, com si no poguessin organitzar-se colònies amb nens d'altres centres de titularitat privada. En realitat, sent un text normatiu que desitja incentivar l'organització de colònies, pretén cridar l'atenció als ens públics com a responsables de la feina social que aquestes comporten. Res no obstant això impediria la iniciativa d'entitats privades.

Assenyala que l'objectiu fonamental és la recuperació de la salut «por medio del ejercicio natural en pleno campo, por la limpieza, el buen alimento y la alegría».

Junta directiva

S'interpreta com a junta directiva el conjunt de persones que acompanyen els alumnes i dirigeixen totes les seves activitats. S'insisteix, com hem dit, que la junta estigui formada «únicamente por personas de carácter facultativo» perquè puguin cobrir les necessitats que es plantegen en la colònia, tant de tipus pedagògic com higiènic.

Preparació de la colònia

Propaganda. Estableix que s'ha de recórrer a totes les forces vives, mitjans de comunicació i qualsevol altre sistema que arribi a institucions i particulars que puguin afavorir l'organització de la colònia. El terme propaganda, al qual avui adjudiquem un sentit pejoratiu, està utilitzat aquí com a sinònim de divulgació.

Recursos. Redueix a tres les possibilitats d'obtenció de recursos; la primera font d'ingressos serien les institucions, entre les quals inclou l'Estat i els seus pressupostos generals; la segona, els productes obtinguts de festes que s'hagin organitzat amb aquesta finalitat, i la tercera, les donacions particulars. Creiem que podien assenyalar-se'n d'altres o, si més no, deixar la possibilitat oberta de qualsevol altre tipus i ingressos econòmics o recursos. Sembla que només es poguessin obtenir mitjans pels mecanismes assenyalats i es limités amb això qualsevol altra possibilitat; no obstant això, més endavant es té en compte la possibilitat dels colons de pagament, amb la qual cosa s'utilitzaria un mecanisme d'obtenció de recursos que no inclou en aquest apartat: les quotes dels participants.

Instal·lació de la colònia

Elecció del lloc. Es mantenen com a més convenients la muntanya i la riba del mar. No fa referència a un altre emplaçament. Que la colònia s'instal·li al mar o a la muntanya dependrà de la prescripció mèdica i de les càrregues econòmiques del transport. En referir-se a les colònies de muntanya que puguin organitzar-se des de Madrid, o des de poblacions similars pel que fa a la seva altitud, assenyala que, malgrat les altes cotes pròximes, ha de tenir-se en compte que ja es produeix una adaptació a l'altura en la vida quotidiana, i per això els efectes de la colònia poden veure's minimitzats.

Es desaconsellen les grans poblacions i els caserius o llogarets aïllats i es prefereixen poblacions de tipus mitjà. Indica uns quants exemples tant de mar com

de muntanya, tots ells situats a la costa cantàbrica o als voltants de Madrid. Amb això s'evidencia que les instruccions tenen un clar fonament en l'experiència adquirida en colònies ja realitzades i no plantegen pràcticament altres alternatives. Fins i tot cenyint-se al mar i a la muntanya, podien trobar-se altres molts llocs d'excel·lents característiques que ni tan sol es tenen en compte.

Casa. Intentant afavorir l'estalvi, es considera prioritari recórrer a la cessió de les corporacions, o dels particulars, abans de fer-ho mitjançant lloguer. Algunes de les experiències realitzades a Espanya van utilitzar col·legis o escoles, com es fa en altres països europeus, i cita algunes de les possibilitats d'aquest tipus. No estableix, amb caràcter general, que es facin servir escoles públiques, cosa que solucionaria el problema de l'estada a molt baix cost; potser l'escassetat de centres, el seu emplaçament i les seves condicions no aconsellaven una solució d'aquest tipus.

Partint de la base que els colons no utilitzaran la casa més que per menjar i dormir, es considera que no cal que reuneixi grans condicions. Com a instal·lacions indispensables s'estableixen el dormitori i el menjador; aquest servirà a més com a sala de treball. Es fa imprescindible la cuina quan el menjar vagi a càrrec de la colònia.

Sorprèn que no es faci cap referència a instal·lacions de fortuna, ni que sigui per temps parcial. En èpoques posteriors els campaments van permetre ampliar el nombre de participants en un contacte més íntim amb la natura i amb un cost molt reduït, si bé és cert que amb una organització més complexa.

Aixovar. No estableix grans necessitats en aquest aspecte. Taulats lleugerament separats del terra serviran de llit després de col·locar-hi a sobre una màrfega de palla o full de panotxa de blat de moro. Les taules poden ser també de construcció rústica. Tines de fusta i diversos trastos per a l'aigua, coberts de peltre o fusta i vaixella de la més barata i poques coses més es consideren necessàries. Cal tenir present no només la finalitat de les colònies, sinó l'extracció social dels participants; segurament molts d'ells no disposaven de moltes més comoditats a les seves pròpies llars. Altres elements de l'aixovar que no poguessin portar els nens des dels seus domicilis hauria de subministrar-los la colònia.

Menjar. L'alimentació hauria de tenir una importància cabdal si es considera l'objectiu primordial de les colònies. Indiquen les instruccions, en aquest aspecte, dues possibilitats: contracte o per compte propi. La primera de les solucions és, sens dubte, més cara però allibera els mestres d'aquesta responsabilitat. No recomana encarregar-se del menjar en les colònies de nens, per considerar que és difícil trobar una dona que dirigeixi el servei. Aquest inconvenient es considera superat quan els colons són nenes, com va ocórrer en la colònia de Granada de 1890, encara que el desconeixement del mercat i la desconfiança en el personal de servei no ho facin aconsellable. Deixant a una banda la discriminació entre sexes,

pròpia del moment, els redactors de les instruccions no es mostren gaire eficaços en aspectes d'intendència.

Com a nota anecdòtica informa que el cost mitjà de les colònies del Museu Pedagògic, que van funcionar pel sistema de contracte, va ser d'1,75 ptes. per persona, inclòs el rentat, la roba de taula, la vaixella i el servei. En la colònia organitzada a Granada l'any 1890, que es va encarregar del menjar, el preu va ser d'1,58 ptes., incloent-hi l'adquisició de la vaixella.

La cosa més convenient, segons les instruccions, és atenir-se als usos de la zona compensant els costums alimentaris amb carn o peix per enfortir els colons.

Servei. Es considera que s'ha de minimitzar al màxim i procurar que les tasques siguin realitzades per tots els participants. Només dues qüestions mereixen ser contractades, el rentat i apedaçat de la roba. També aquí apareix el sexe femení instrumentalitzat; el rentat i el cosit de la roba —diu el text de les instruccions— «puede simplificarse mucho, cuando no suprimirse en las Colonias mixtas», el mateix que altres ocupacions a les quals segons s'assenyala, «aunque sin fundamento», les nenes hi estan més acostumades. No es pretén que els nens aprenguin a rentar o a cosir perquè es creu que és un aprenentatge lent i la feina de fer-ho «excesiva». Vist així, aquelles nenes havien de tenir altres capacitats.

Formació de la colònia

Època. Res per afegir a l'assenyalat quant al fet que les colònies han de celebrar-se entre el 15 de juliol i el 31 d'agost. La durada recomanada no ha de baixar de trenta dies, no obstant això es considera la possibilitat de realitzar dos torns de tres setmanes en la mateixa instal·lació.

Colons de pagament. Té en compte aquesta possibilitat per a aquells nens que, pertanyent a famílies que puguin costejar la totalitat o part de la despesa, i necessitin l'assistència, no en quedin exclosos. No rebutja la possibilitat d'organitzar colònies de pagament sempre que les famílies sufraguin tan sols la despesa ocasionada, i el funcionament s'atingui a totes les indicacions de la Circular.

Més sobre l'elecció de colons. A més del que ja es va assenyalar a la Circular, es recomana en aquest punt que es prevegi un cert nombre de suplents per si de cas algun dels seleccionats no pogués assistir-hi. També afegeix que el mestre haurà de visitar el domicili dels seleccionats amb la finalitat d'assegurar-se de la seva precarietat de mitjans.

Permís dels pares. Tots els pares hauran de firmar una declaració de conformitat, model que es presenta a l'annex. Encara que en el text de les instruccions aques-

ta certificació s'estableix com a descarregada de responsabilitats davant de qualsevol contingència, en el model només hi consta la conformitat.

Full antropològic. Haurà de ser complimentat una vegada s'hagin seleccionat els participants. No es consideren imprescindibles per a les colònies totes les dades que en el model s'insereixen, però es pretén aprofitar l'ocasió per dur a terme un rigorós registre d'aquest tipus, que, per la seva complexitat, ha de quedar reservat a la tasca de professionals. Ja hem indicat que es tracta d'un registre de dades exhaustiu que potser no respongui en res a les necessitats del moment. Forma part, juntament amb el registre similar al que s'havien de sotmetre els alumnes de gimnàstica dels instituts, d'una tendència a incorporar dades objectivables amb la finalitat de donar a l'acció educativa un cert caràcter de ciència positiva.

Equip. Es relaciona, en els annexos, la roba d'ús personal i els objectes que hauran de portar els participants: mantes, llençols, tovalloles, tovallons, roba interior, calçat, etc. i, una cosa que no deixa de sorprendre tractant-se de nens pobres que van a viure a la natura, en la relació apareix «corbata, si la usa». Als útils de lavabo s'afegeix un quadern i un llapis. Assenyala algunes diferències quan es tracta de nenes. Tota la roba ha d'anar marcada.

Advertències per a abans del viatge. Abans de sortir un tallat de cabells al zero i un rentat amb sabó de tot el cos, menjar frugal per evitar mareigs i indigestions són les indicacions que s'hauran de fer a les famílies. Medecines que el mestre haurà de portar per al viatge, revisió d'equipatges i avís a les famílies de l'escola, on s'enviarà un telegrama després d'arribar a la colònia, són el conjunt d'indicacions d'aquest apartat.

Viatge. A més de preocupar-se d'aconseguir les majors rebaixes en el bitllet de ferrocarril, les recomanacions d'aquest punt es refereixen exclusivament al viatge en tren. Penseu que de no fer el viatge en aquest mitjà de locomoció s'havia de fer en carro o en semovents. Assenyala que l'acció educadora comença en el mateix viatge amb activitats d'observació del recorregut, tant d'aspectes geogràfics o climàtics com de qualsevol altre tipus.

En la colònia

S'exposen en aquest apartat aquelles accions que configuren la genuïna activitat de la colònia, en el mateix to de recomanació dels apartats anteriors. En alguns casos poden semblar obvietats algunes de les coses que s'assenyalen, però cal considerar la cultura de l'època i el desconeixement, dels potencials organitzadors, de molts dels fets que suposa la vida en grup. Alguns aspectes i accions

que s'indiquen poden semblar-nos avui excessius per coneguts, però sens dubte eren llavors autèntiques innovacions.

Arribada. La primera actuació que havia de fer el mestre era una revisió de la instal·lació, distribuir els participants, completar l'adquisició de material i provisió d'aigua i comunicar l'arribada. Cal entendre que aquestes actuacions s'havien de realitzar en el moment de la incorporació, atès que ningú precedia els participants per disposar i organitzar la instal·lació, llevat de casos excepcionals.

Pla de vida. No diu res més que cal aixecar-se aviat, tant com a les sis del matí. Ens costa entendre que els nois d'ara poguessin sotmetre's a un horari així; llavors la cosa més lògica era funcionar amb un horari lligat a la llum solar; l'hora de ficar-se al llit era també primerenca per als nostres hàbits actuals.

Endreç. Sens dubte un dels aspectes al qual es presta més atenció i més insistència: rentat diari amb aigua i sabó —que no era gens freqüent— i clares indicacions de com realitzar tots els aspectes de la higiene sense excedir-se en els luxes sinó en el rigor i constància de la neteja. Si els colons han de fer-se el llit i netejar les habitacions, es considera que tot plegat necessitarà d'hora i mitja a dues hores. No és gaire temps pensant que han de rentar-se en gerres i sense aigua corrent, tret de la proximitat d'algun riu.

Esmorzar. Seguint amb l'horari, el primer refrigeri haurà de tenir lloc de dos quarts de vuit fins les vuit. Un quartà de llet i 175 grams de pa es consideren els components més còmodes i millors per a la primera ingesta del dia. A continuació joc a l'aire lliure.

Treball. Malgrat no pretendre que en les colònies es desenvolupin tasques escolars, s'estableix una hora i mitja, a partir de les nou del matí, dedicada a un tipus d'activitat intel·lectual que consisteix fonamentalment en la redacció del diari. Es pretén fugir de la rigidesa dels esquemes escolars. Durant aquest temps els alumnes reflecteixen en els seus quaderns les experiències viscudes i les observacions realitzades, amb la finalitat de mantenir actives les seves ments. La idea dels redactors de les instruccions és que els alumnes escriguin lliurement en els diaris i que la intervenció dels mestres consisteixi exclusivament a despertar la imaginació i orientar en els aspectes formals que han de respectar-se en aquest tipus de relats.

Bany de mar. Es vol palesar en aquest punt l'experiència de les colònies realitzades pel Museu Pedagògic, ja que altres que no havien estat instal·lades en la proximitat de la platja no permetrien tal activitat o, en tot cas, ho farien en aigües interiors.

Recomanacions sobre l'hora —entre deu i dotze— i la durada del bany —que no arribi a excedir els deu minuts— són les indicacions més importants d'aquest apartat. Recomana també no fer-ho en dejú i sí després d'haver paït l'esmorzar. Aconsella extremar la vigilància i la lliure activitat dels nens descalços en la plat-

ja. Aquesta activitat es considera tonificant i despertadora de la gana, cosa certa, encara que en aquella època l'opinió general no ho considerés així.

Dinar. Indica a manera d'exemple unes quantitats de producte per colon que comencen per 350 g de sopa, 450 g d'escudella, carn cuita —al voltant de 180 g—, 100 g de carn o peix, 150 g de fruita o 50 g de formatge, 175 g de pa i 0,15 l de vi. Els mestres mengen amb els nens i els mateixos productes.

El dinar es considera una ocasió ideal per a l'educació de certs hàbits i costums i un bon moment per establir relacions amigables i disteses, que ajudaran a la formació dels alumnes.

En referència a dades obtingudes de la memòria del Museu Pedagògic, assenyalem les diferents apetències dels nens pel que fa als diversos aliments. Així, diu que no era del seu gust, en general, la carn rostida, al principi, que no els resultava apetible el peix; el gust per altres aliments era divers. Esmenta que, amb insistència i bones maneres, s'aconseguia que al final tots mengessin de tot i fins i tot arribava a agradar-los el que a l'inici avorrien, el que es considera un èxit de l'educació dels hàbits. Aquest aspecte no ha de sorprendre ja que molts dels aliments eren desconeguts per als colons o no estaven habituats a consumir-los.

Jocs. No assenyalen les instruccions cap descans després del menjar. Acabat el dinar i rentades les mans i la boca, aniran nens i mestres a jugar al camp. Els mestres participaran en els jocs aprofitant així els contactes més lliures per conèixer els seus deixebles i millorar les seves conductes.

Es recomanen jocs de lluita i destresa, en els quals participin molts jugadors. Es creu important la participació dels mestres, encara que al principi, i per falta de costum, es pugui inhibir la lliure actuació dels nens.

Passeigs. S'estableix per a aquesta activitat una finalitat concreta, un objectiu prefixat, no caminar pel simple fet de fer-ho. La visita a un paratge concret, la recol·lecció de minerals o altres objectes i qualsevol motiu per nimi que sembli, ha de ser present en cada passeig per mantenir l'interès dels participants. La progressió és un altre dels factors que s'ha de tenir en compte, més curts al principi i deixant per als últims dies els d'un recorregut més gran.

Es rebutgen les formacions per a la marxa i es prefereixen els passeigs lliures, fomentant sempre que es pugui el cant, tan poc arrelat en els nens de l'època.

Sopar i son. Entre dos quarts de nou i les nou s'iniciarà el sopar, que consistirà en dos plats, una «ensalada cocida» d'uns 450 g i uns 250 g de carn, peix o similar; la resta com en el dinar. Després de rentar-se, i cap a dos quarts de deu, a dormir. Els mestres ho faran quan els colons estiguin ja adormits.

Es persisteix, com a mesura higiènica, a mantenir, durant la nit, el dormitori ben ventilat per evitar al màxim l'aire viciat. Tractant-se d'època estiuenca, no ha de plantejar cap problema.

Altres ocupacions. El pla de les colònies que presenten aquestes instruccions té quelcom de monotonia que hauria de trencar-se, suposem que amb les excursions o els passeigs. Un règim de vida tan rígid durant un mes podria fàcilment fer que els colons caiguessin en l'avorriment si els mestres no utilitzaven tota la seva imaginació per variar les activitats que es duien a terme.

Quan en les instruccions es parla d'«otras ocupaciones» no es donen activitats alternatives que trenquin la potencial monotonia diària, ni s'obre la possibilitat a altres activitats que diverteixin els colons. Aquí es tracta d'incloure activitats que facin compliment de certes obligacions o compromisos, com escriure a les famílies una vegada per setmana, assistir a missa els dies de precepte acompanyats dels mestres i realitzar setmanalment una pesada de tots els colons.

Retorn

Les mateixes consideracions que es van fer per al viatge d'anada tenen valor per a la tornada. Es fa necessari avisar els pares, amb antelació, del dia i hora de l'arribada. L'endemà d'arribar, es presentaran tots els participants a la seu de l'organització de la colònia per procedir al reconeixement mèdic que pugui servir per a la valoració dels resultats físics obtinguts. Els mestres s'encarregaran de reflectir en la memòria els èxits en l'àmbit intel·lectual, moral o psíquic, així com un diari de tot l'esdevingut des que es va iniciar la colònia fins a la seva fi.

Es planteja mantenir la feina iniciada amb la possibilitat que els colons tinguin un lloc on acudir una vegada acabada l'activitat. En aquests centres podrien rebre aliments supletoris, banys o activitats i jocs a l'aire lliure, per contrarestar l'ambient on viuen, i amb el temps, modificar-lo. La intenció era bona, els mitjans, però, no permetien massa excessos en aquest sentit.

Acaben les instruccions assenyalant que els mestres i organitzadors de colònies han de seguir-les en l'essencial, però hauran d'adaptar-les a cada circumstància concreta sempre que amb això no es perdi el sentit pedagògic que en tots els seus apartats es vol establir.

Documents i models

Segueixen a les instruccions de la Circular de 15 de febrer de 1894, una sèrie de models i documents orientadors als quals es fa referència en el seu text.

El primer és una autorització que firmen els pares perquè el seu fill pugui participar en la colònia. No hi ha en aquest model una declaració explícita, com ja

hem dit, de lliurament de responsabilitats als organitzadors, encara que així s'assenyali en el text de les instruccions, quan es parla d'aquest aspecte.

El segon model és el full antropològic, dades que complimentaran els facultatius abans i després de la colònia i que serviran de referència per determinar els resultats obtinguts. Es tracta d'una fitxa detallada que, a més de les dades identificadores, conté una àmplia sèrie de paràmetres antropomètrics i fisiològics.

L'equipatge que han de portar els nens que assisteixen a les colònies consta en el model número tres, al qual ja hem fet referència en tractar aquest punt en les instruccions.

En el model quart s'exposa, de manera àmplia i detallada, un qüestionari indicatiu dels aspectes que han de tenir-se en compte a l'hora de realitzar el viatge d'anada i tornada o les excursions durant la colònia. Pretén ser una guia de tots els elements que poden ser observats i tinguts en compte pels mestres i els nens per enfortir les experiències en els diferents desplaçaments. Qualsevol cosa que pugui suposar una reflexió o un aprenentatge hi està inclosa, però encara que, en la majoria de les colònies, no es podrà gaudir de moltes de les coses que allà s'assenyalen, ofereix indubtable valor com a guia per als mestres.

El cinquè model és en realitat una llista de llibres que poden utilitzar-se per complementar les activitats de la colònia. Aquí cal reconèixer que els manuals sobre la natura o aspectes dels llocs pels quals pot moure's la colònia escassegen, i la llista, no gaire extensa, no deixa de ser una relació de llibres d'aventures, i poc més.

Finalment s'exposa la fitxa model de recollida de dades fisiològiques que inclouria a tots els participants. S'hi recullen, a més del nom de cadascun dels colons, la seva edat, el seu pes —a l'anada, a la tornada i en les tres pesades que es realitzen en la colònia—, la dinamometria, pressió sanguínia, estatura, circumferència mamil·lar i umbilical. Totes aquestes dades seran preses a l'anada i a la tornada, el que sens dubte permetia un bon estudi comparatiu de l'estat dels nens abans i després d'haver participat en la colònia.

1.4.4. Publicitat dels resultats

Després que el Museu Pedagògic comuniqués a la Direcció General d'Instrucció Pública els resultats de la vuitena colònia, realitzada el 1894 i dirigida per Ricardo Rubio, es va prendre la decisió de publicar-los en la gaseta mitjançant una ordre (28/10/1894).

L'objectiu que es pretén aconseguir és servir d'estímul a les corporacions que van organitzar colònies i un reconeixement al Museu Pedagògic. D'altra banda en l'Ordre s'estableix que totes les colònies que hagin estat subvencionades amb fons

del pressupost d'Instrucció Pública hauran d'enviar els resultats perquè es puguin apreciar els progressos obtinguts.

S'adjunta l'informe emès pel secretari del Museu, i director de la colònia, Ricardo Rubio, en el qual s'indiquen les variacions en el pes, estatura i perímetre toràcic dels participants. Tret del pes, que ofereix un increment mitjà de 2.292 grams, enfront dels 291 grams per mes que estableix Quételet per a aquestes edats, l'estatura i el perímetre toràcic, que també s'han incrementat, presenten resultats de precisió qüestionable ja que s'aprecien en mil·límetres i l'error de mesura en magnituds d'aquest tipus és més que probable. Els resultats s'indiquen sense precisar la unitat de mesura i la confusió de l'informe en aquest sentit és considerable. En parlar de l'estatura s'expressa en els següents termes:

> En cuanto á la estatura, que en esta edad tiene un crecimiento medio de cuatro milímetros por mes, el de los colonos ha sido de 0,10 milímetros como media, que se reparte de este modo: un colono ha crecido 0,056; otro 0,036; otro 0,020; dos, 0,012; dos, 0,011; uno 0,010; uno 0,09; uno 0,08; siete, 0,06; uno 0,05; tres, 0,04; uno, 0,03, y dos, 0,02.

Tal com s'expressa sembla que els colons van créixer una mitjana de «0,10» mil·límetres, és a dir una desena de mil·límetre, cosa que seria sorprenent ja que la participació en la colònia els hauria endarrerit el creixement de manera alarmant. La distribució de les dades sembla estar expressada de major a menor però no és així: 0,09 > 0,056 i 0,020 = 0,02, per prendre només dos exemples. Si efectuem la mitjana aritmètica de les dades expressades obtenim 0,041, xifra no coincident amb els 0,10 mil·límetres indicats.

Permetem-nos una abstracció matemàtica i establim que els participants de la vuitena colònia del Museu Pedagògic van incrementar la seva estatura en 10 mm, més del doble de l'establert com a mitjana normal, que és de 4 mm. Si en el repartiment de dades obviem els zeros anteriors a la coma que indica el decimal i prenem com a valor absolut les xifres que apareixen a partir de les centèsimes —és a dir: 56, 36, 20, 12, 11, 10, 9, 8, 6, 5, 4, 3 i 2— i considerem aquestes xifres com mil·límetres, en calcular la mitjana obtenim 10,375 mm, cosa que coincidiria amb la xifra mitjana indicada si també se suprimeixen els decimals. En resum, el colon amb més increment en la seva estatura hauria crescut 56 mm i el que menys, 2 mm. Amb aquest procediment aclarim l'exposició de les dades però no es resol el problema de la precisió de la mesura, que amb l'instrumental utilitzat difícilment podria apreciar l'estatura en mil·límetres, cosa que fins i tot avui dia i amb mecanismes sofisticats és de poca fiabilitat.

La mateixa anàlisi podríem aplicar als resultats del perímetre toràcic exposats en el següent paràgraf de l'informe per concloure que aquells colons van tenir un

increment de 28 mm enfront dels 16 mm considerats normals. En aquest apartat les xifres tampoc reflecteixen amb exactitud els resultats, i la confusió, comuna a tot l'informe, és, si pot ser, encara més gran. No ens ha de conduir, no obstant això, la falta de rigor estadístic a considerar que les colònies escolars no complien amb la finalitat proposada.

1.4.5. Participar en les colònies: un mèrit per als mestres

Llevat de la propaganda que podien obtenir de la seva organització, els dirigents i organitzadors de les colònies no aconseguien un altre benefici que el servei prestat. Els mestres i personal assistent havien de renunciar a les seves vacances per dur a terme una tasca que els suposava major esforç i dedicació que les pròpies activitats docents, i sense cap retribució. Davant d'aquest panorama, el president de la Societat Econòmica d'Amics del País de Barcelona es dirigeix, a l'octubre de 1894, al ministre de Foment i li comunica els resultats de les tres colònies realitzades en aquella capital, alhora que demana que els mestres que han atès les colònies rebin el reconeixement de la seva tasca i els serveixi de mèrit per a la seva carrera.

Després de la consulta a l'inspector general, el Consell d'Instrucció Pública emet dictamen en el sentit de mostrar agraïment a la Societat Econòmica de la Ciutat Comtal i establir, tal com es demanava, que el fet d'haver participat en les colònies serveixi als mestres de mèrit en la seva carrera. El Consell informa positivament ja que amb això pot incentivar-se la participació dels mestres —cosa que no deixava de plantejar dificultats— i, a més, aquest reconeixement no suposa cap càrrega econòmica per als pressupostos (RO 26/06/1895).

Hauria pogut incloure's en la Reial ordre el reconeixement general a tots els qui haguessin participat en alguna de les colònies que s'havien celebrat, però se cenyeix estrictament als que havien format part de les tres que en l'últim estiu s'havien organitzat a Barcelona, com s'havia sol·licitat.

Es tracta de l'última disposició significativa que es publica al segle XIX referida a colònies. Cal esperar bastants anys perquè les iniciatives dels poders estatals realitzin altres esforços a favor d'aquestes institucions escolars.

2. L'expansió de les colònies escolars

Encara que sense el suport de l'Estat, les colònies escolars, que amb tanta il·lusió van arrelar al nostre país, van continuar desenvolupant-se en els primers anys del passat segle de la mà d'organitzacions privades i públiques, mantenint

l'esperit altruista que va caracteritzar els seus primers intents a finals del segle XIX.

El gran desenvolupament de les colònies es produeix quan els crèdits permeten subvencionar-ne l'organització, en paral·lel a la millora dels transports, que va facilitar el desplaçament dels colons, i a la conscienciació de persones i institucions, que van veure en aquest tipus d'activitat una important tasca higiènica i social per a un ampli sector de la nostra població. És en la segona dècada del segle quan s'experimenta el major increment en el nombre de colònies organitzades i quan els poders públics destinen més mitjans a la seva organització. La línia ascendent es manté en el que suposa el total assentament d'una activitat educativa inqüestionable.

Es van multiplicar els articles sobre aquest tema en les publicacions pedagògiques, es van incrementar els crèdits de les entitats i el nombre de colons va experimentar un creixement singular amb el manteniment i continuació de les colònies realitzades ja en els finals del XIX, i amb la creació de moltes altres. No es van pal·liar així els mals de la nostra infància, però molts dels nostres escolars van fruir d'estades beneficioses per a la seva salut i la seva educació.

2.1. *Etapa de manteniment i desenvolupament*

Si seguim amb l'observació de les moltes colònies que en les diferents ciutats espanyoles es van crear a partir de 1890, podem comprovar que la majoria de les iniciatives aparegudes en els deu últims anys del segle XIX es van mantenir i van augmentar en la primera dècada del següent, al temps que se n'anaven sumant noves realitzacions amb l'addició de noves ciutats i la participació d'institucions públiques i privades. El gran impuls es va produir quan l'Estat, a més de les declaracions de bones intencions, va començar a regular l'activitat i a dotar majors quantitats pressupostàries per a subvencions.

2.1.1. Continuïtat i creació de colònies

A Barcelona van deixar de celebrar-se colònies l'any 1898; a partir de llavors i fins a 1906, en què l'organització va passar a dependre de l'Ajuntament, la Societat Econòmica Barcelonina d'Amics del País va seguir amb la seva feina any rere any, i va incrementar el nombre d'assentaments i el de participants. L'Ajuntament de Bilbao va crear en 1902 una cartilla sanitària per a colònies i va aprovar l'any 1904 un reglament administratiu i un altre de pedagògic per a l'organització i el règim de les que duia a terme. També el Museu Pedagògic va continuar la seva

obra i al final va desplaçar l'assentament de la colònia de San Vicente a Astúries; en la mateixa línia es van mantenir les colònies organitzades per la Corporació d'Antics Alumnes de la Institución Libre de Enseñanza, i moltes d'altres.

No és el més important que es mantinguessin la major part de les colònies ja iniciades abans de 1900, sinó el significatiu increment que es produeix en els primers anys del segle i la seva estabilització.

El 1901 s'afegeix als organitzadors de colònies la província de Càceres a instàncies del governador civil. La Corunya, l'any 1902, és la capital gallega que recupera la institució de les colònies organitzant-ne la primera a prop de Gandarío, lloc que es va convertir en mite atesa la seva continuïtat; en aquells paratges existeix encara un dels campaments juvenils de més renom dels instal·lats a Espanya. Al seu torn, Vigo en va seguir l'exemple alguns anys després.

La colònia de Laviana, organitzada per primera vegada el 1901 per la Universitat d'Oviedo, es va convertir amb el temps en una de les més prestigioses, el mateix que la instal·lada a la platja de Salinas; cosa semblant va ocórrer amb l'anomenada Príncipe de Asturias de Sevilla, que va iniciar la seva llarga trajectòria en els primers anys de la mateixa dècada o, ja posteriorment, la de Cerro Muriano, a Còrdova. Podríem continuar amb la llista, que amb el temps es va fent més llarga i arriba a més i més poblacions. Serveixi el que hem dit com a senzilla mostra d'una realitat que cada vegada adquiria més importància en la societat espanyola, encara que el suport estatal —en l'àmbit econòmic— no fos el desitjable.[10]

2.1.2. Les colònies a Madrid i Barcelona

És normal considerar que els nuclis de població més importants tinguessin, a més d'una major necessitat, més disponibilitat de mitjans per a l'atenció als seus ciutadans, i també per a les colònies. Encara que no sempre fos així, ja que algunes de les colònies importants van sorgir de poblacions de tipus mitjà, és cert que Madrid, Barcelona i Bilbao van destacar per damunt d'altres ciutats en nombre de colons i en pressupost (Comas i Correas, 1935, p. 56).

10. Per a una major informació de les colònies realitzades a Espanya en els primers anys, pot consultar-se l'obra del Museu Pedagògic *Bibliografía y material de enseñanza: Educación física: Higiene escolar,* publicada a Madrid el 1915. En aquesta obra es dóna una àmplia referència bibliogràfica i ressenya de les principals memòries de les colònies organitzades fins a 1914. Es pot també consultar la bibliografia. Un estudi interessant, des del punt de vista de la participació estatal en les colònies, pot fer-se seguint les disposicions mitjançant les quals es concedeixen subvencions, especialment a partir de 1912.

2.1.2.1. Les colònies madrilenyes i els sanatoris marítims

De Madrid van sortir a colònies els primers participants espanyols i d'aquesta capital en van ser la majoria.[11] Més d'una institució de la capital va organitzar colònies escolars; ja coneixem les del Museu Pedagògic i les de la ILE i podríem afegir-ne alguna altra, però l'Ajuntament va prendre la responsabilitat de l'organització a partir de 1912 amb disponibilitats pressupostàries creixents i amb una alternativa poc emprada a Espanya, encara que bastant freqüent en altres països, com era la utilització de sanatoris.

No van tenir gran èxit, a la capital de l'Estat, les colònies urbanes, segons sembla pel poc entusiasme que van manifestar els mestres en la seva participació, malgrat les possibilitats que oferien els afores de la ciutat. Considerant l'elevat nombre de nens que podien necessitar l'assistència a colònies de mar o muntanya, el cost s'elevava en excés. Sense prescindir de les colònies convencionals, es va optar per la utilització de sanatoris de l'Estat. Aquest tipus d'instal·lacions, pràcticament desaparegudes, allotjaven, en molts casos, persones amb patologies respiratòries i per aquesta raó estaven emplaçats en zones d'aire net, a la muntanya o a les ribes del mar. Durant alguns anys, grups de nens madrilenys es van instal·lar per torns en el sanatori d'Oza (la Corunya) i Pedrosa (Santander) aprofitant moments de poca ocupació o concertant-ne la utilització. D'aquesta manera s'aconseguien fins a sis expedicions de seixanta dies cadascuna, des de la primavera a la tardor, superant els set-cents participants per any.[12] Aquest tipus de colònia, fonamentalment terapèutica, plantejava pocs problemes d'organització i l'atenció dels participants estava garantida. Aquesta idea, que va arribar a realitzar-se en altres instal·lacions que les assenyalades, no va aconseguir generalitzar-se encara que aquests equipaments fossin utilitzats per altres corporacions, i és difícil trobar plantejaments genèrics d'aquest tipus malgrat el baix cost que suposen en comparació amb les instal·lades en altres llocs.

En el sanatori marítim d'Oza la pensió completa per cada nen ascendia a 2,25 ptes. diàries en els pavellons quirúrgics —a Pedrosa la quota era de 2 ptes.— i en els pavellons generals es va establir una quota d'1,75 ptes. l'any 1917 (RO 23/03/1917); en les citades quotes estaven inclosos tots els serveis, amb excepció dels equips personals i les despeses de desplaçament. A l'any següent aquestes quotes pujaren

11. Juan Félix Rodríguez Pérez, *Las colonias escolares municipales madrileñas (1910-1936)*, tesi doctoral presentada l'any 2004 a la Facultat d'Educació de la Universitat Complutense i dirigida pel doctor Francisco Canes Garrido.

12. Cf. Ajuntament de Madrid, *Instituciones escolares creadas y sostenidas por el Ayuntamiento*, Madrid, Imprenta Municipal, 1921, p. 12.

a 2 ptes. per a les estades temporals i a 2,50 ptes. per a les indefinides (RO 11/04/1918). El cost d'aquestes estades va passar a ser de 3 ptes. diàries a partir de 1925.

En la campanya de 1924 els colons d'Oza, en nombre de vuit-cents quatre, van costar als organitzadors de Madrid 3,93 ptes. cadascun. A 3,75 ptes. va resultar l'estada de cada participant a Predrosa, on van acudir quatre-cents nens. Els desplaçats a les instal·lacions de Cercedilla, encara considerant la proximitat a la capital, van suposar un import individual de 6,87 ptes. i el seu número va ser de seixanta-quatre. El cost més alt d'aquell any el van experimentar els cent alumnes que van participar en la colònia d'intercanvi entre Madrid i Barcelona, amb 10,66 ptes. Cal considerar que a la xifra de Cercedilla no se li van afegir les 2.170 ptes. de les obres d'aquell any en els tres hotels que eren, des de 1921, propietat de l'Ajuntament. La referència a la colònia d'intercanvi té poc valor ateses les seves característiques i la significació política que va assolir.[13]

Segons aquestes dades, podem consignar que el pressupost de l'Ajuntament madrileny destinat a colònies escolars va ascendir en 1924 a més de 400.000 ptes., xifra que, comparada amb la destinada en 1912, suposa una evolució ascendent no igualada per cap altra ciutat. Vegem, en la taula següent, les xifres destinades a colònies entre 1912 i 1921:[14]

Taula I

Any	*1912*	*1913*	*1914*	*1915*	*1916*	*1917*	*1918*	*1919*	*1920*	*1921*
Ptes.	10.000	15.000	25.000	40.000	50.000	50.000	150.000	150.000	200.000	200.000

2.1.2.2. *Colònies i «semicolònies» a Barcelona*

Les colònies de l'Ajuntament de Barcelona es van iniciar a instàncies del president de la Comissió de Govern D. Hermenegildo Giner de los Ríos, que va proposar el 1906 al Consistori la institució del servei de colònies.[15] Aquell mateix any se'n van

13. Cf. el fullet *Primera colonia escolar de intercambio Madrid-Barcelona*, publicat el 1925 per l'Ajuntament de Madrid, p. 90-91. Aquesta colònia d'intercanvi, criticable des de molts punts de vista, va suposar la culminació d'una labor encomiable mantinguda durant molts anys per les dues ciutats, que en aquells anys dedicaven a aquesta tasca partides pressupostàries importants.

14. Cf. Ajuntament de Madrid (1921, p. 8-9).

15. Sobre la figura d'Hermenegildo Giner de los Ríos es poden veure, entre altres, els següents treballs: 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. I, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998, p. 379-391; A. Pérez-Bastardas, *Barcelona davant el pressupost extraordinari de Cultura de 1908*, Barcelona, Mediterrània, 2003.

instal·lar sis, amb un total de cent vint participants, a raó de vint places cadascuna. Les de nois es van emplaçar a Collbató, Sant Celoni i Llinars del Vallès, i les de noies, a Sant Feliu de Codines, Caldes de Montbui i Vilassar de Mar. El pressupost va ser de 15.000 ptes., que l'any següent es va duplicar.

Des de 1906 fins a 1931 van rebre escolars de Barcelona en règim de colònies un total de cent cinc poblacions catalanes, això sense comptar amb els intercanvis amb Madrid, les enviades a Burgos, Granada i al sanatori de Pedrosa.

Taula II

Any	*Alumnes*	*Import ptes.*	*Any*	*Alumnes*	*Import ptes.*
1906	120	15.000	1919	768	101.444
1907	300	30.000	1920	887	114.600
1908	525	52.000	1921	1.113	196.430
1909	550	55.000	1922	1.460	322.556
1910	600	62.500	1923	1.543	363.495
1911	669	65.000	1924	1.428	358.047
1912	698	65.000	1925	1.536	428.825
1913	694	65.000	1926	1.227	383.966
1914	700	65.000	1927	1.179	359.175
1915	584	65.000	1928	1.228	264.297
1916	647	65.000	1929	1.259	281.260
1917	747	80.643	1930	2.601	403.352
1918	808	92.765	1931	3.283	609.000

Ens dóna idea de l'evolució de les colònies barcelonines la taula adjunta, obtinguda d'una publicació municipal de 1932.[16]

En aquesta taula s'inclouen els alumnes que van participar en una original organització denominada «semicolònies», que van funcionar el 1913, 1915, 1921, 1922, 1923, 1930 i 1931. Malgrat els resultats obtinguts en aquestes semicolònies —en alguns casos els paràmetres antropomètrics van millorar més que en les

16. Cf. Ajuntament de Barcelona, *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906-1931*, Barcelona, Comissió de Cultura, 1932, p. 9.

colònies pròpiament dites—, l'exemple no es va estendre i aquesta interessant organització no va tenir ni la continuïtat desitjada ni va ser seguida per altres poblacions, tret de casos aïllats. Encara que la denominació adjudicada sigui la de «semicolònies», es tracta, ni més ni menys, del tipus d'organització conegut com a colònies urbanes, així definides anys abans pel Museu Pedagògic i que tan escassa implantació van tenir en el nostre país, i això malgrat l'abaratiment de costos que podien suposar, sense minvar la qualitat dels resultats.

Les primeres d'aquestes colònies es van organitzar l'any 1913 i estaven situades a Montjuïc, el Guinardó i Font de la Mina; els participants van ser vuitanta-cinc nois en la primera i dues-centes noranta-set noies en les altres. En 1915, vuitanta-set nois van assistir a les Escoles de Bosc de Montjuïc i vuitanta-tres noies van estar en el Guinardó.

Aquest tipus d'activitat queda en suspens fins l'any 1921, quan s'organitza la primera de les anomenades semicolònies de platja. La idea sorgeix d'una activitat iniciada en 1918 que eren els banys de mar i que no es va interrompre. Consistia a traslladar grups de cinquanta nens entre vuit i tretze anys des d'un lloc de concentració, a la ciutat, fins a la platja, on realitzaven exercicis gimnàstics, prenien el sol, jugaven i es banyaven, i després d'esmorzar tornaven al lloc de concentració, sempre acompanyats per mestres. La durada de l'activitat era de dues hores aproximadament, entre les vuit i les deu del matí, i el transport era gratuït.[17]

Les semicolònies de platja van incrementar les activitats i el temps d'estada des del matí a la caiguda de la tarda i no es van celebrar durant els anys de la dictadura de Primo de Rivera. Es van realitzar dos torns cadascun dels tres primers anys, un de nois i un altre de noies amb uns totals de cent participants en 1921, dos-cents noranta-set en 1922 i tres-cents vuitanta en 1923. En reiniciar-se les activitats el 1930, van afectar quatre-cents vint-i-sis alumnes i mil cent u el següent any; aquí cal incloure, a més dels participants en les activitats de platja, els participants en dues altres semicolònies de bosc que l'Ajuntament tenia en les muntanyes que envolten la ciutat.[18]

17. Cf. Ajuntament de Barcelona, *Banys de mar per als alumnes de les escoles de Barcelona*, Barcelona, Comissió de Cultura, 1920. Les dades d'aquest fascicle, que es considera esgotat, es recullen en el publicat en 1932: *L'obra de Colònies escolars, banys de mar...* (vegeu la nota anterior). No obstant això, un altre opuscle de trenta-dues pàgines publicat a l'octubre de 1912 a la mateixa Barcelona per Gustavo Gili i titulat *Escoles del Districte VI: Història: Organisació: Mètodes pedagògics*, presenta dades sensiblement diferents, car situa l'inici dels banys l'any 1911 i els denomina «Gimnasia Sueca en la playa». El professor Langlois du Feu va impartir el curs, el primer any, entre l'11 de juliol i el 23 d'agost a cent quaranta nens; l'activitat s'iniciava a les vuit i acabava a dos quarts de dotze. A l'any següent el professor fou Martí Serra Molins, redactor de l'opuscle al qual ens referim. No tenim constància de la seva continuïtat fins a 1918.

18. Cf. Ajuntament de Barcelona (1932, p. 141-153).

2.1.2.3. Les colònies: pragmatisme o política d'imatge?

Si un dels objectius fonamentals de les colònies era la millora de la salut física de la infància, va quedar demostrat que els resultats obtinguts per l'opció madrilenya de desplaçar nens als sanatoris marítims van ser, amb freqüència, superiors als de les colònies convencionals i a un cost menor. També es va demostrar eficaç, almenys en algunes de les realitzades a Barcelona, el tipus de colònies urbanes o semicolònies, amb un cost òbviament menor.

Es pot pensar que l'estada en sanatoris havia de ser necessàriament beneficiosa per a la salut, ja que aquest era l'objectiu de la seva existència. Sens dubte, cert tipus de patologia havia de remetre amb les atencions degudes; si els alumnes se seleccionaven amb rigor, aquells que resultessin escollits sortirien beneficiats amb seguretat i sense que això suposés una despesa important. Un altre tipus d'alumnes potser necessitava d'estades i activitats diferents; el que sembla clar és que els bons resultats en la salut física dels colons responia fonamentalment al canvi del medi ambient, a l'alimentació i a l'exercici físic. En quina mesura intervenia cadascun dels elements és difícil de determinar, però si els resultats de les colònies urbanes eren iguals, i fins i tot superiors, als de les convencionals, potser s'hauria pogut revisar el plantejament que els nens mesetaris havien de realitzar colònies a la riba del mar i els de zones baixes acudir a la muntanya, sense que amb això vulguem negar els beneficis d'un i un altre emplaçaments. Podia ser suficient separar els malaltissos dels ambients insalubres, encara que fóra algunes hores al dia, millorar la seva alimentació i sotmetre'ls a exercicis físics adequats, perquè s'allunyessin dels perills de la malaltia.

Si el que acabem de dir és cert, encara que sigui en part, es podien aconseguir resultats més generalitzats construint escoles àmplies i ventilades i sotmetent els alumnes a treballs físics regulats i adaptats a les seves necessitats i, quan calgués, a colònies de mar o de muntanya o, fins i tot, a atenció mèdica. Aquest aspecte es va tractar en els sanatoris marítims, als quals en principi havien d'assistir nens tuberculosos o pretuberculosos, i en els quals, a causa de la llarga estada que havien de mantenir, es va establir la presència de professors que poguessin tenir cura de la seva educació en aquest període (RO 06/06/1913; 17/06/1914; 08 i 10/07/1914; 14 i 22/06/1915, i 01 i 10/07/1915). Vagin aquestes disposicions com a mostra de la situació que encara avui dia es manté per a nens amb estada hospitalària llarga.

Ningú no dubta que tot i ser important la cura i millora de la salut, les colònies escolars oferien altres oportunitats educatives, ja manifestades pels homes del Museu Pedagògic en les seves primeres realitzacions. Diguem que, superades actualment les deficiències higièniques i sanitàries de la nostra infància, l'existència de colònies escolars continua i de manera important; tan sols s'han variat els ob-

jectius. En certa mesura les colònies escolars van significar unes accions d'assistència social promoguda per les classes acabalades, encara que això no resta gens ni mica el seu valor ni la dedicació de la majoria dels mestres que hi van participar. Darrere d'objectius socials importants es van amagar sovint interessos de grups més o menys influents del món productiu, de la política, de les idees religioses o fins i tot de satisfaccions personals. Al cap i a la fi els colons pobres seguien sentho a la tornada, encara que haguessin augmentat la seva capacitat toràcica, la seva estatura o el seu perímetre cranial.

2.2. *L'impuls institucional de les colònies*

Hem dit, amb reiteració, que l'obra de les colònies escolars va correspondre més a iniciatives privades, o públiques d'àmbit local, que a l'Estat. La consignació pressupostària —capítol VI, art. 3r— de 10.000 ptes. per a «colonias escolares y material pedagógico» es destinava gairebé en la seva totalitat a la colònia que organitzava el Museu Pedagògic. El fet de no aportar mitjans per a la seva realització dificultava forçar les institucions públiques i privades que ho fessin. Les escasses disposicions que es van dictar entre 1892 i 1895 tenien, com ja hem assenyalat, un caràcter orientador i no impositiu. La realitat és que des de 1895, quan es va publicar la Reial ordre de 26 de juny per la qual s'agraïa a la Societat Econòmica d'Amics del País de Barcelona l'organització de colònies i es consignava que servís de mèrit als mestres la seva participació, fins a 1911 no hi ha pràcticament disposicions de cap tipus.

Hem d'assenyalar que l'any 1902, en organitzar les juntes provincials, es fa menció a les colònies, entre moltes altres competències que s'atorga a aquests organismes. Les referides juntes provincials van ser regulades per Reial decret (RD 02/09/1902); en l'art. 15, ap. 24 d'aquest decret s'indica que els correspon «fomentar el establecimiento de Cajas escolares, colonias escolares para las vacaciones de la canícula...».

Uns quants anys més tard les juntes provincials van ser objecte d'una nova regulació (RD 20/12/1907). Es reprodueix aquí, gairebé amb literalitat, l'expressat l'any 1902 en referència a les colònies. En l'art. 15, ap. 15 d'aquesta disposició, quan es parla de colònies se substitueix la paraula «canícula» per la de «estiu»; la resta del contingut és pràcticament idèntic.

Aquests decrets es van mostrar poc eficaços perquè l'organització de les colònies seguia necessitada de mitjans. En no aportar-los l'Estat i no mostrar excessiva preocupació les diputacions provincials, les iniciatives quedaven en mans municipals i privades. La tasca de les institucions organitzadores va ser important però escassa en relació amb les necessitats.

2.2.1. Un punt d'inflexió: el Reial decret de 1911

Després de molts anys d'immobilisme creditici per atendre les colònies escolars, en el pressupost de 1911 es va incloure un substancial increment que va suposar passar de les 10.000 ptes. a les 25.000. La quantitat pot semblar petita però va ser suficient per treure la institució de les colònies escolars del seu ranquejant caminar.

La millora pressupostària va estar acompanyada d'una norma, potser la més important referida a les colònies, que pretenia fomentar-les i alhora regular l'aplicació del crèdit recentment consignat (RD 19/05/1911); va correspondre l'honor de firmar-la al ministre Amalio Gimeno.

En l'exposició es comença per justificar la publicació del decret d'acord amb la necessitat de dictar les regles necessàries per al millor aprofitament del crèdit disponible, que defineix com a «relativamente crecido». Es lamenta del lent desenvolupament que ha tingut a Espanya una institució de tan alt valor «pedagógico, higiénico y social» i fa una encesa lloa del treball realitzat pel Museu Pedagògic i per alguna altra institució: ajuntaments de Barcelona i Bilbao i la Universitat d'Oviedo.

El decret, que intentarà respectar iniciatives anteriors, pretén augmentar les dotacions materials, controlar la selecció dels assistents i dels mestres, fixar els pressupostos i construir edificis que evitin la contingència dels lloguers. Per unificar les accions s'atribueixen a la Direcció General de Primera Ensenyança les responsabilitats de la gestió. Aquest aspecte queda fermament definit en l'exposició i en l'art. 1r, on a més s'estableix que les funcions de la Direcció General es regiran per les normes contingudes en el mateix decret, que continuaran vigents mentre figuri en el pressupost el crèdit corresponent.

En l'art. 2n dóna suport a iniciatives anteriors —tant si han gaudit com si no de subvenció estatal— creant una llista per comprovar que d'acord amb els resultats obtinguts se'ls pot confiar l'organització de noves activitats sota l'empara de l'Estat. Quan la decisió sigui positiva s'expediran les ordres oportunes, en les quals constarà: l'entitat encarregada, el nombre de colònies, el de nens i nenes, el crèdit concedit, les dates de celebració i el lloc i les remuneracions del personal que hi participi. Es reserva la Direcció General la potestat del nomenament de mestres i personal subaltern d'acord amb l'entitat organitzadora (art. 3r).

Per ampliar el nombre de colònies es podrà confiar l'organització a persones o entitats que ofereixin suficients garanties, encara que no tinguin experiència prèvia. Es pretén una distribució geogràfica de les colònies per abraçar el major nombre de comarques possible, especialment les que no hagin gaudit de l'activitat (art. 4t).

Conscient el legislador de les limitacions financeres, aprova a l'art. 5è la participació conjunta de l'Estat amb les corporacions, sense que amb això es prescindeixi de la seva intervenció en el nomenament dels responsables i la possible pre-

sència d'algun funcionari. De la mateixa manera s'actuarà en el cas de les colònies que ja funcionaven, si l'entitat organitzadora té intenció de seguir participant en el seu finançament.

Les responsabilitats que es derivin de les colònies correspondran a l'entitat organitzadora, i aquesta també assumirà l'ús correcte i la justificació dels crèdits concedits. La justificació de despeses la lliurarà a la Direcció General, per a la seva aprovació, el director de la colònia, adjuntant comptes detallats i comprovants. Es podrà intervenir mitjançant responsables de la selecció dels colons, de l'establiment i vida de la colònia o de qualsevol altra circumstància que es consideri oportuna. En aquest article, el 6è, s'estableixen, doncs, les responsabilitats de la gestió directa i es crea la possibilitat d'inspeccionar les colònies, si bé el terme utilitzat és «fiscalizar».

L'acció inspectora, plenament justificada com a vetlladora dels interessos públics, ja havia estat exercida en les colònies amb anterioritat. Per una Reial ordre (RO 05/06/1909) es van concedir subvencions de 700, 300 i 350 ptes. a les colònies d'Oviedo, de Laviana i a la de la Societat d'Orfes del Magisteri, respectivament. En la mateixa disposició es recordava que totes les colònies fossin visitades a la partida, i al retorn, per l'inspector de Primera Ensenyança, que donaria compte del resultat a la Junta Provincial respectiva. Aquesta pràctica es va mantenir i es va ampliar amb visites a les colònies durant la seva realització.

En l'art. 7è s'indica que una part del crèdit haurà de ser utilitzat en la compra i construcció d'edificis, prioritzant aquelles poblacions que s'hagin mostrat com a idònies pel seu emplaçament o perquè facilitin o cedeixin terrenys. En els articles 8è i 9è s'incideix en aspectes regulats amb anterioritat, en concret el contingut de la Circular de 15 de febrer de 1894 per la qual es regiria l'organització i el funcionament de les colònies, art. 8è, i es reconeix la participació dels mestres com a mèrit en la seva carrera.

Acaba la part dispositiva creant l'embrió del que amb el pas del temps es convertirà en el servei de colònies. El director general de Primera Ensenyança tindrà a les seves ordres un metge nomenat pel Ministeri, que serà remunerat amb càrrec a la partida pressupostària de les colònies.

No hi ha dubte que el decret precedent va tenir un efecte positiu, circumstància que va ser afavorida per la major disponibilitat econòmica, ja que durant els anys següents es va incrementar notablement el nombre de colònies i en els butlletins oficials van començar a aparèixer les ordres a què feia referència l'últim paràgraf de l'art. 2n. Per acabar, cal assenyalar que aquestes ordres no sempre incloïen amb exactitud tots els aspectes que allà s'indicaven, alguns dels quals eren obvis.

2.2.2. Regulació de les subvencions

Com a complement al Reial decret de 19 de maig de 1911 es van dictar unes instruccions per facilitar la gestió de les subvencions (O 15/07/1912). El document té un caràcter formalista i procedimental que comença per indicar el tipus de documentació que caldrà tramitar per aconseguir la subvenció, les gestions per a la seva percepció, si és que es concedeix, i el mecanisme de justificació de les quantitats rebudes. Són una sèrie d'instruccions de tipus economicoadministratiu que no afegeixen aspectes concrets a l'organització i el funcionament. Poc es va afegir al llarg dels anys al contingut de la Circular de 15 de febrer de 1894, cosa que significa que les instruccions contingudes allà estaven elaborades amb la suficient perspectiva per poder ser adaptades a les canviants circumstàncies que suposava el pas del temps; potser, com ja hem dit, el gran avanç de les colònies es va deure, a més de l'increment dels crèdits, al desenvolupament dels transports que, com en altres àmbits de la vida social i econòmica, van unir pobles escurçant distàncies i temps. Des de la nostra perspectiva actual es fa difícil entendre la forma de desplaçar grups nombrosos, sense disposar d'autobusos, a llocs allunyats d'estacions de ferrocarril, que, sigui dit de passada, tampoc cobria en les acaballes del segle XIX i primers anys del XX tota la geografia espanyola.

És a la primera de les instruccions, com dèiem, on s'estableix la documentació que cal adjuntar a l'hora de sol·licitar ajut per a la realització d'una colònia. En primer lloc s'enviarà una instància, o un ofici si el centre depèn del Ministeri, que subscriurà el director, gerent o responsable de l'entitat i en què hauran de constar les dades següents: nom de l'entitat o centre, nombre de colònies i nombre de nens i nenes de cadascuna, quantitat que se sol·licita, dates de celebració i durada, lloc d'assentament, seu social del centre sol·licitant i domicili particular del firmant.

S'adjuntarà també un pressupost formulat en els termes que allà s'estableixen i que, de manera resumida, ha d'incloure els següents conceptes: despeses de transport individuals i totals, manutenció, despeses del local —lloguer o adaptació— i remuneracions del personal directiu i auxiliar, indicant-ne el número i assignació proposada. Les associacions o centres no oficials adjuntaran a més un exemplar dels estatuts, reglament o disposicions, pels quals es regeix el seu funcionament.

Si es tracta d'un centre o organització que hagués realitzat colònies en anys anteriors, indicarà en quin moment va presentar la corresponent memòria en la qual es detallen els resultats. A la memòria es refereix l'última de les instruccions; per tant, els qui es trobin en la situació d'haver de realitzar-la, es farà com allà s'indica, atès que podria ser que molts dels organitzadors no públics no haguessin redactat la memòria, ja que no hi estaven obligats si no havien rebut

subvenció. L'obligació de presentar les dades de les colònies, o el que és el mateix, la memòria, va quedar establerta en l'Ordre de 28 d'octubre de 1894. Encara que la majoria de les colònies que es realitzaven plasmaven les seves accions en algun document, les escasses subvencions no obligaven a presentar-la més que a uns pocs.

Si la concessió de la subvenció es duia a efecte, el sol·licitant havia d'instar mitjançant ofici dirigit a la Direcció General el lliurament de les quantitats corresponents amb una anticipació mínima de quinze dies, indicant el preceptor i la capital de província. Aquests requisits, fixats en la segona de les instruccions, eren imprescindibles perquè l'abonament s'efectués. Els responsables de l'entitat, i el perceptor, quedaven obligats, segons s'establia en la tercera de les instruccions, a la utilització correcta dels fons rebuts i a la seva adequada justificació.

A la justificació de les quantitats rebudes, a les quals ens referíem en el paràgraf anterior, es dediquen les set instruccions que segueixen a continuació, és a dir, des de la quarta a la desena, ambdues incloses. En la primera d'aquestes es fixa el termini de presentació davant la Direcció General dins d'un temps que no excedirà els tres mesos comptats a partir de la rebuda de la subvenció. La justificació consistirà en un compte de despeses detallat i per partides que ha de comprendre la relació de despeses, els rebuts de cadascuna d'elles i les cartes de pagament dels impostos retinguts. Es reitera la necessitat d'agrupar els conceptes de la forma abans descrita en la instrucció sisena, remetent a més a un model d'imprès que s'adjunta a l'Ordre; aquest model és un autèntic document comptable, més propi de serveis econòmics que no d'entitats amb l'objectiu de millorar l'educació i salut dels nens.

En la instrucció setena s'estableixen d'una manera detallada les formalitats que ha de reunir cadascun dels justificants de pagament, des dels bitllets de ferrocarril a les despeses generals, i des dels imports dels arrendaments a les remuneracions personals. Per si això no fos prou, i en estricte compliment de les disposicions regidores de les despeses públiques s'especifica, en l'apartat 8, l'escala amb l'import dels timbres que han de reintegrar-se als rebuts en els quals hagi de figurar la cèdula del perceptor. A continuació es recorda que totes les despeses, excepte les de ferrocarril i salaris, estan subjectes a l'impost de l'1,2 % de pagaments a l'Estat; les retribucions dels directors o encarregats pateixen un impost del 12 % d'utilitats.

Els impostos retinguts han de ser ingressats en la delegació d'Hisenda on es va efectuar el lliurament de la subvenció, i la carta de pagament, o rebut, del seu abonament s'adjuntarà, com ja es va indicar, al compte de despeses. L'última de les instruccions és la referida a l'obligació del director de la colònia de redactar

una memòria detallada en què s'adjuntin gràfics, dades i fotografies que es considerin necessaris per poder valorar els resultats obtinguts en l'activitat.

Tot aquest complicat procediment burocràtic, propi de la comptabilitat pública, ens sembla excessiu, les quantitats que es deslliuraven no eren tan elevades perquè calgués establir un sistema tan complex. És cert que els procediments comptables de l'època no podien disposar dels mitjans tecnològics d'avui dia, però es podrien haver simplificat, més encara si considerem que, llevat de la desaparició dels timbres i el canvi en els imports i denominació dels impostos a retenir, actualment qualsevol tipus de lliurament de diners públics presenta processos similars.

Es dóna, en el contingut de totes les instruccions, un excés de control, a vegades innecessari. Si per demanar la subvenció havia d'adjuntar-se un detallat pressupost de totes les despeses, podia concedir-se l'ajuda sense haver d'insistir en la petició del lliurament, de manera que bastaria que en la documentació s'indiqués, com s'obliga en la instrucció 2a, el lloc i el perceptor. D'aquesta forma, en cas de ser concedida, l'ordre o disposició que disposés les subvencions podia establir, i d'una sola vegada, la concessió i el lliurament. Amb els requisits previs que s'exigien, podia haver-se optat per lliuraments en ferm, i no a justificar, llevat que es tractés de quantitats importants en inversions, però no va ser així, i els directors o responsables de les colònies, a més de preocupar-se de l'organització, de l'atenció als nens i de la marxa de la vida en la colònia, tenien l'encàrrec supletori d'administradors i comptables.

2.2.3. Les subvencions es generalitzen

Malgrat els inconvenients burocràtics als quals ens hem referit, el Reial decret de 1911 i l'Ordre de juliol de 1912 van tenir un immediat i positiu efecte. Al cap de poc temps de la seva aparició van començar a publicar-se en el butlletí oficial del Ministeri disposicions, amb rang d'ordres o reials ordres, referides a subvencions econòmiques a diferents colònies escolars. No entrarem a discutir els criteris amb què les subvencions eren concedides, però pel que sembla no sempre van imperar els motius estrictament pedagògics, i en molts casos, les raons polítiques van estar per damunt de qualsevol altra consideració. Sigui com vulgui, el nombre d'ajudes va créixer sensiblement i el volum de nens que es van beneficiar de les ajudes estatals va augmentar.

Després de tants anys d'instauració de les colònies escolars a Espanya, el Ministeri va començar a assumir aquesta indiscutible activitat educativa com a pròpia i les accions conduents al seu desenvolupament es van fer palpables. A més del nomenament d'un metge que assessorés el director general en els aspectes hi-

gièmics, els creixents requisits administratius van fer necessària la creació d'una mínima estructura que pogués atendre de manera específica el servei. Justificant la necessitat per «el extraordinario desarrollo alcanzado» i de la mateixa manera que s'havia nomenat un metge, es crea una plaça d'auxiliar que serà retribuïda amb la quantitat de 3.000 ptes. (RO 30/01/1912). En la mateixa data es publica una altra norma del mateix rang, derivada d'aquesta, en la qual es procedeix al nomenament de l'auxiliar expressat. Quan els interessos eren importants, les accions legals i administratives no eren un obstacle per a la regulació immediata; en cas contrari, les normes no acabaven de publicar-se, i aspectes importants de l'educació quedaven, per diferents motius, a l'espera de suport legal.

Encara que no fos estrictament necessari importar experiències d'altres llocs, dins d'aquesta lloable preocupació que l'Estat va començar a mostrar, es van permetre comissions a l'exterior per recollir dades i informació del que s'estava fent en altres països en els quals, a diferència del nostre, les administracions públiques hi havien prestat important atenció. En aquesta línia es va comissionar a la mestra Eloísa López Álvarez perquè a partir del 20 de juliol de 1912 es desplacés a Suïssa amb la finalitat d'estudiar l'organització i el funcionament de les escoles d'estiu i les colònies en aquell país. Cal dir que la comissió s'efectuava sense percebre cap retribució (RO 08/07/1912).

Dins del mateix any de publicació de l'Ordre que establia la manera de regular les subvencions, però abans de la seva publicació, ja se'n van concedir algunes, com en anys anteriors. Segurament sense atenir-se en tot el disposat i mantenint, d'altra banda, l'atenció d'aquelles organitzacions que havien estat considerades com a solvents. En qualsevol cas, al maig de 1912 es va concedir la no menyspreable xifra de 3.000 ptes. a una entitat tan poc vinculada a les tasques educatives com ho era la premsa de Madrid (RO 09/05/1912).

Una quantitat notablement superior es va concedir a la Universitat d'Oviedo, de contrastada tradició en l'organització de colònies, un total de 8.000 ptes. per a la realització de tres torns de vint-i-cic participants cadascun a Salinas. D'aquest import, 6.000 ptes. van ser destinades a despeses generals, 1.000 ptes. a reparació i reposició de mobiliari i les restants a la terminació de l'edifici. En l'art. 1r de la Reial ordre es fa reconeixement exprés del grat que la tasca de la junta organitzadora d'aquestes colònies produeix (RO 27/06/1912). En l'art. 3r d'aquesta mateixa Ordre s'accedeix a les tres primeres peticions relacionades amb la colònia de l'Arbós i expressa la voluntat del Ministeri d'Instrucció de sol·licitar al de Foment l'autorització per instal·lar una colònia a «La Collada», al director perquè pugui procedir a la compravenda i a la Junta Provincial per poder construir; d'aquesta manera es disposaria d'un assentament a la platja —Salinas— i un altre a la muntanya. Amb decisions com aquesta, que no és ni de bon tros l'única d'aquelles da-

tes, es comença a donar compliment al contingut del primer paràgraf de l'art. 7è del Reial decret de maig de 1911. No hi cap dubte del reconeixement que les colònies d'Oviedo tenien en els centres de poder.

No va experimentar el Museu Pedagògic despreocupació per les seves colònies des de la Direcció General i va seguir gaudint, com no podia ser menys, dels crèdits necessaris per continuar la seva obra primigènia. Serà en aquest any de 1912 quan un centenar de nois i noies, repartits en dos torns de vint-i-un dies cadascun, des del 15 de juliol al 31 d'agost, disposaran d'un crèdit per torn de 6.625 ptes. per gaudir d'una colònia a San Vicente de la Barquera o «qualquier punto cantábrico» (RO 28/06/1912).

En dates posteriors a la publicació de les instruccions que regulen les subvencions per l'Ordre de 15 de juliol, un nombre important de ciutats i corporacions reben aportacions, cosa que ens indica els favorables efectes de l'empenta que l'Estat va donar a les colònies escolars a partir de 1911.

Seria llarg i prolix, fins i tot excessiu, el relat de totes i cadascuna de les reials ordres que es van dictar subvencionant colònies escolars a partir de l'estiu de 1912. Potser un treball monogràfic sobre aquest tema seria bo per precisar tot aquest tractament. Ara bé, pel que fa al nostre objectiu considerem suficient la dada de la publicació d'almenys disset reials ordres —l'any 1912— concedint subvencions a més d'una trentena de colònies per un import de 67.750 ptes. Aquestes subvencions, a més de les assenyalades, van anar a Granada, Màlaga, Balears, València, Valladolid, Carmona, Jaén, Saragossa, Sevilla, Terol i Vigo, entre altres poblacions i entitats.

Aquesta relació, no exhaustiva, podria mantenir-se i fins i tot incrementar-se si seguíssim fent el recompte d'anys posteriors. Un nombre similar de disposicions trobem a l'any següent, la qual cosa assenyala una tendència clara al major desenvolupament de la institució. Segons el resum estadístic d'Instrucció Primària publicat en l'any 1917 per una Reial ordre de 21 de maig d'aquell any, en el quadre resum de les institucions complementàries de les escoles nacionals, el nombre de colònies escolars existents arriba a les cent vint-i-set i es distribueixen per districte universitari de la forma següent (vegeu taula III).[19]

No ens diu la taula si l'estadística es refereix només a colònies de centres públics o inclou les d'iniciativa privada, però en tractar-se d'una recollida de dades d'escoles públiques i assimilades, hem de pensar que el nombre de colònies del quadre de la pàgina següent inclou totes les activitats d'aquest tipus que es van realitzar durant l'any 1916.

El nombre i volum de les subvencions no va disminuir, ans al contrari, puix si ens situem uns quants anys més endavant, per exemple el 1922, observem que el

19. Cf. Victoriano F. Ascarza (1924, p. 516-517).

Taula III

Madrid	4
Barcelona	32
Granada	15
Múrcia	?
Oviedo	28
Salamanca	2
Santiago	13
Sevilla	4
València	9
Valladolid	13
Saragossa	7

nombre de concessions es duplica respecte a l'any 1912, i l'import que hem pogut comptabilitzar supera les 82.000 ptes. Quantitats similars es troben el 1923, any en què, amb l'inici de la dictadura, es produeix un lleuger estancament. Aquestes xifres, que poden semblar exigües, han d'estimar-se en la seva justa mesura, car són l'índex de participació de l'Estat en les colònies escolars, el major suport econòmic no venia per aquest camí, només cal comparar el crèdit de les cent mil ptes. del pressupost estatal amb les quantitats que en els anys vint dedicaven corporacions locals com la de Madrid o Barcelona i que una d'aquestes administracions locals dedicava per si sola fins a quatre vegades l'equivalent de tot el crèdit disponible de la Direcció General de Primera Ensenyança. Si altres entitats organitzadores mantenien la dedicació financera similar a les de Madrid o Barcelona —proporcionalment considerada—, ens podem fer una idea aproximada de la importància que van arribar a assolir les colònies escolars.

Les publicacions de llibres i articles relacionats amb les colònies escolars es van mantenir paral·leles al desenvolupament de tan apreciada institució, que a més veia incrementada la seva propaganda amb la publicació, pels ens organitzadors, de les corresponents memòries. No es va fer necessari normalitzar la seva organització després dels preceptes ja citats. Únicament cal destacar una Reial ordre de 1920 per la qual es recorda que en el termini de dos mesos després d'haver finalitzat s'hauran de remetre, a més dels comptes i justificants, les dades dels resultats obtinguts, o el que és el mateix, la memòria. De no complir-se aquest tràmit, no es

concediran noves subvencions: s'insisteix, per altra banda, en el preceptiu compliment de totes les obligacions que preveia el Reial decret de 19 de maig de 1911 (RO 07/07/1920).

3. A tall de cloenda

Poques aventures pedagògiques han rebut, al llarg de la història, una acceptació més generalitzada que les colònies escolars. Serà difícil trobar veus en contra seva o que les posin en qüestió. Aquest generalitzat posicionament no va ser suficient per mobilitzar els recursos econòmics que es podien necessitar, en una evident demostració de la limitació de recursos que els aspectes educatius van patir durant bona part de la nostra història recent, i fins i tot actualment.

Malgrat que l'objectiu primer de les colònies era higiènic, o terapèutic, el seu valor educatiu és inqüestionable i així ho van interpretar els més prominents dels seus defensors. Les llargues estades dels alumnes en un lloc poc habitual, convivint el dia sencer dirigits per mestres, no pot menys que afavorir els valors de la socialització, la col·laboració, les noves experiències dins del grup i de l'entorn, a més de la millora de la salut.

No van faltar, és obvi, instrumentalitzacions, defensa d'interessos i intencions proselitistes. Potser les menys, i no suficients per discutir l'autèntica vàlua de tan profitosa activitat. Cal reconèixer que amb el decurs dels temps i la millora de les condicions socials i econòmiques, i dels avenços mèdics, l'objectiu primordial de les colònies escolars —la salut— va perdent importància a favor d'altres finalitats. No hem d'oblidar que, amb canvis i modificacions, les colònies escolars són, actualment, un fet freqüent, i que molts dels nostres alumnes, sobretot de primària, continuen sortint dels centres amb els seus mestres, tot i que amb intencions més lúdiques que higièniques.

La millora dels transports i dels recursos materials van donar a les colònies elements d'ampliació i noves possibilitats, no sempre ben aprofitades; els canvis socials i la millora de la qualitat de vida han facilitat altres alternatives i han minvat la seva importància, però en cap moment han posat en perill la seva presència en tota la nostra geografia. Es podria afirmar que l'organització de les primitives colònies va evolucionar i en incorporar altres elements es van transformar en activitats diferents; així, en incrementar-se el nombre de participants i en fer servir instal·lacions de fortuna van aparèixer els campaments. Quan les colònies van tenir altres objectius van donar lloc a camps de treball, a estades esportives, a camps d'aprenentatge, a activitats a la natura, a esports d'aventura i, fins i tot, a camps d'acollida.

Els canvis socials han provocat nous reptes en l'àmbit educatiu que poden ser escomesos amb activitats com les colònies o les seves variants. Un d'aquests reptes passa per la necessitat, cada cop més present, de l'educació i la recuperació de la natura, la concentració de població en espais urbans les fa necessàries i el retorn a l'aire lliure i a l'entorn no modificat és una demanda social en alça. Determinats aspectes de l'educació de la convivència, la solidaritat, l'acollida de nouvinguts o el tractament a la diversitat dels nostres infants poden tenir un espai obert en aquesta més que centenària institució pedagògica; només cal la voluntat i la intenció política que donin suport a iniciatives diferents a les desenvolupades en l'àmbit de l'escola. La iniciativa privada, en l'àmbit empresarial, està oferint instal·lacions i activitats diverses, des d'esports a crèdits de síntesi. Molts centres i alumnes les utilitzen i els poders públics les aproven i accepten, només cal plantejar-se aquestes activitats com un recurs més per al tractament de les noves necessitats educatives i considerar-les, des dels poders públics, com un element més del sistema de formació dels nostres alumnes.

Bibliografia

ADEFLOR. «Unas horas en la colonia escolar Príncipe de Asturias». *La Escuela Moderna*, XXXVIII (1928), suplement 3.308, p. 1284-1285.

AJUNTAMENT DE BARCELONA. *Banys de mar per als alumnes de les escoles de Barcelona*. Barcelona: Comissió de Cultura, 1920.

— *Escoles a l'aire lliure al Parc de Montjuïc*. Barcelona: Comissió de Cultura, 1921.

— *L'obra de les colònies escolars i banys de mar*. Barcelona: Delegació de Cultura, 1930.

— *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona*. Barcelona: Comissió de Cultura, 1932.

— *Escola del Mar*. Barcelona: Conselleria Regidoria de Cultura, 1938.

AJUNTAMENT DE MADRID. *Instituciones escolares creadas y sostenidas por el Ayuntamiento*. Madrid: Imprenta Municipal, 1921.

— *Primera colonia escolar de intercambio Madrid-Barcelona*. Madrid: Imprenta Municipal, 1925.

ALONSO MARAÑÓN, P. Manuel. «Notas sobre la higiene como materia de enseñanza oficial en el siglo XIX». *Historia de la Educación*, VI (1987), p. 23-41.

Anuario Estadístico de Instrucción Pública [AEIP]. Anys consultats: 1889, 1890, 1891, 1900-1901, 1906-1907 i 1909-1910.

Anuario Legislativo de Instrucción Pública [ALIP]. Anys consultats: de 1889 a 1907.

ARMAND-DELILLE, F. «Intervención de las colonias de vacaciones en la lucha contra la tuberculosis». BILE, LVI (1923), p. 213-218.

ASCARZA, V. F.; SOLANA, E. *Cuestiones pedagógicas*. Madrid: El Magisterio Español: Imp. Helénica, [s. a.].

— *Diccionario de legislación de primera enseñanza*. Madrid: Magisterio Español, 1914. [Consultada, a més, la 3a ed., de 1924]

Bastons, C. «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. I. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998, p. 379-391.

Blanch y Blanch, P. «Las colonias escolares de Barcelona». *Revista de Educación*, I (1911), p. 804-806.

Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública [BOMIP]. Anys consultats: de 1910 a 1936.

Canes Garrido, F. «Los orígenes de las Colonias Escolares de Vacaciones en Valencia (1893-1912)». A: *Actas del VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación: Educación Popular*. La Laguna: Universidad de La Laguna, 1998, p. 129-143.

Carbonell Sánchez, M. «Las colonias escolares». *Revista de Educación*, I (1911), p. 472.

Castro de la Jara, N. «El baño en la escuela». *La Escuela Moderna*, XL (1918), p. 783-786.

Celada Perandones, P. «Tres calas en una institución complementaria de la escuela: las Colonias Escolares Leonesas (1895, 1896 y 1936)». *Tierras de León*, 114 (2002), p. 105-141.

«(Las) Colonias escolares de vacaciones en el Congreso de Higiene». *La Escuela Moderna*, XIV (1898), p. 344-349.

«(Las) Colonias escolares en Barcelona». *La Escuela Moderna*, XLII, p. 459-467.

Comas, J.; Correas, D. *Cantinas y colonias escolares*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935.

Cossío, B. «Las colonias escolares de vacaciones». BILE, XII (1888), p. 205-210.

— *De su jornada (Fragmentos)*. Madrid: Imp. de Blass, 1929.

Dearborn, G. V. N. «Notas sobre la higiene escolar». BILE, XXVIII (1914), p. 13-17, 49-53.

Diputació de Barcelona. *Guia de les institucions científiques i d'ensenyança*. Barcelona: Publicacions del Consell de Pedagogia, 1916.

Escoles del Districte VI: Historia: Organisació: Mètodes pedagògics. Barcelona: Gustavo Gili, 1912.

Escribano, Aguado. «Consideraciones higiénico-sanitarias de las colonias escolares de Cerro Muriano». *La Escuela Moderna*, L (1928), p. 174-182, 271-276, 325-334.

Espada, Gonzalo J. de la. «Las colonias de vacaciones de la C. A.». BILE, XLII (1918), p. 157-159.

Fournié, Emilio. «Las escuelas al aire libre desde el punto de vista pedagógico». BILE, LII (1928), p. 33-37.

Giner de los Ríos, F. «Los problemas de la educación física». BILE, XII (1888), p. 157-158.

— «La higiene de las vacaciones». BILE, XVI (1892), p. 83-89.

Kett, Carlota. «Las colonias de vacaciones». BILE, LI (1927), p. 161-169.

Mallart, José. *Colonias de educación*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.

Marquès, Salomó. «Les colònies escolars: més de cent anys d'història». *Crònica d'Ensenyament*, 72 (1995), p. 47-49.

Moreno, P. L.; Viñao, A. «Higienismo y educación. Las primeras colonias escolares de vacaciones de Cartagena (1907)». *Anales de Pedagogía*, 16 (1998), p. 59-100.

Moreno Martínez, P. L. *Educación, salud y protección a la infancia: Las colonias escolares de Cartagena (1907-1936)*. Cartagena: Aglaya, 2000.

Museo Pedagógico Nacional. *Bibliografía y material de enseñanza: Educación física: Higiene escolar*. Madrid: R. Rojas, 1915.

Ontañón, J.; Costa, J. «Colonias escolares de vacaciones». BILE, vi (1882), p. 249-251.
Ortiz Novo. «Colonias escolares». *La Escuela Moderna*, l (1928), p. 316-324.
Otero Urtaza, E. [*et al.*]. «Naturaleza y educación. Veinticinco años de las colonias de la Institución Libre de Enseñanza (segunda etapa)». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, ii època, núm. 55 (octubre 2004). [Número monogràfic que inclou un total de tretze treballs]
Pereira Domínguez, Carmen. «La primera colonia escolar de Galicia». *Historia de la Educación*, ii (1984), p. 199-208.
Pereyra, Miguel. «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias en España». *Historia de la Educación*, i (1982), p. 145-168.
Pintado Arroyo, Sidonio. *Las colonias escolares de vacaciones*. Madrid: Magisterio Español, [s. a., 1924?].
Ponce de León, P. «Los baños de mar para los niños». BILE, x (1886), p. 154-156, 168-172.
Primera colonia escolar en la Coruña (1902). Madrid: R. Rojas, 1903.
Rodríguez Pérez, Juan Félix. *Las colonias escolares municipales madrileñas (1910-1936)*. [Tesi doctoral inèdita presentada l'any 2004 a la Facultat d'Educació de la Universidad Complutense i dirigida pel doctor Francisco Canes Garrido]
Santacruz, Pascual. «Una visita a la colonia escolar de Calvete». *La Escuela Moderna*, xxxvi (1914), p. 848-851.
Sela, A. «Las colonias escolares de vacaciones». BILE, xi (1887), p. 225-228.
Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago. *La primera colonia escolar Compostelana*. Santiago: Imp. de José M. Paredes, 1894.
Vila, Pablo. «Importancia social de las colonias escolares». *Revista de Educación*, ii (1912), p. 282-286.
Vilanou, Conrad. «Higiene i educació física a les colònies». *Actes del Col·loqui Universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*. Universitat de Barcelona, 20, 21 i 22 d'octubre de 1994, p. 181-206.

DOI: 10.2436/20.3009.01.12

ESTUDIS

Les biblioteques i cases de cultura de "la Caixa" a les Illes Balears (1929-1999)

The libraries and cultural centres of "la Caixa" in the Balearic Islands (1929-1999)

Maria Immaculada Pastor Homs i Maria del Carme Fernàndez Bennàssar
Universitat de les Illes Balears

RESUM

En aquest article pretenem donar a conèixer la història de les biblioteques i cases de cultura de "la Caixa" a les Illes Balears des de la seva fundació el 1929 fins al tancament de la darrera biblioteca de Palma, el 1999, tot emmarcant-les dins l'anomenada Obra Social de "la Caixa". Per a aquesta tasca ens hem fonamentat, entre d'altres, en fonts documentals escrites i orals, mecanografiades i/o fotocopiades, procedents de l'Arxiu Històric de "la Caixa" de Barcelona.

Paraules clau: lectura, biblioteques, Balears, "la Caixa".

ABSTRACT

In this article we try to explain the work and story of the Libraries and Cuktural Centers of the Bank "La Caixa", since their foundation in 1929 until 1999, year in that the last Library was closed. All these Institutionspartoke in the called "Social Action" of "La Caixa". For this article we have work with oral and writen documents, typed or photocopied, from the Historic Archives of the Bank in Barcelona.

Key words: reading, libraries, Balearics, "la Caixa".

Introducció

A Catalunya la Caixa de Pensions per a la Vellesa i d'Estalvis esdevingué una realitat el 1904 en arrelar les idees avançades del fundador, Francesc Moragas. En

aquest any, a les Illes, i més concretament a Palma, es vivien una sèrie de fets importants, com l'esbucament de les murades, el treball de Gaudí a la catedral o la construcció del Gran Hotel. Segons expliquen A. Manresa i J. M. Roque,[1] tres personatges illencs impulsaren l'obra fundacional de "la Caixa": Antoni Maura, ministre aleshores del Govern espanyol, el poeta Joan Alcover i l'escriptor i periodista Miquel dels Sants Oliver.

El inicis del segle XX varen ser els de la creació de sindicats i societats obreres amb els quals tingueren contacte els promotors per estendre la idea de la previsió i l'estalvi per al futur. A Balears hi havia una escassa previsió per als treballadors, que amb la presència de l'entitat social i assistencial s'activà; també nasqueren les mutualitats escolars i els homenatges i llibretes de suport a la vellesa.

Al mateix temps que es promovia l'hàbit de l'estalvi es contribuïa a l'accés a la cultura mitjançant les biblioteques públiques gratuïtes, la creació de l'Institut de la Dona que Treballa, amb els seus dispensaris sanitaris, escoles d'infermeria i clíniques mèdiques. Finalment, s'establí una xarxa de cases i camps agrícoles i experimentals.

"La Caixa", des dels seus inicis, donà gran importància a la seva Obra Social, que passarem a analitzar al següent apartat en el seu vessant cultural (vegeu figura I).

1. L'Obra Social de "la Caixa". Les biblioteques i cases de cultura

Catalunya i Balears foren territori d'actuació de "la Caixa" des del 1910, quan es va signar el primer conveni amb l'INP (Institut Nacional de Previsió). El marc contractual obligava l'entitat a tenir una sucursal a cada província en un termini de

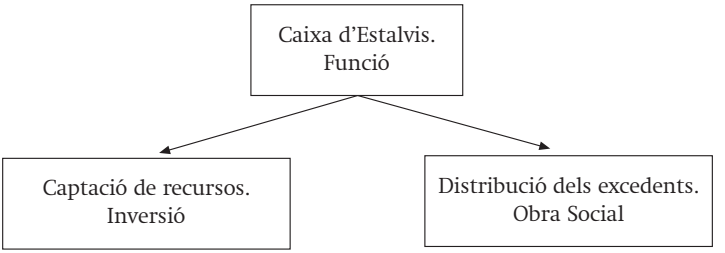


FIGURA I

1. M. A. MANRESA i J. M. ROQUE, *"La Caixa": Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*, Barcelona, Edicions 62, 2004, p. 13.

dos anys; així, "la Caixa" va representar l'INP a les Balears des d'un any després de la creació de l'Entitat oficial asseguradora, però no va ser fins tres anys més tard, el 1913, quan es va inaugurar la primera seu a Palma, al carrer d'en Quint, cap de cantó d'en Brossa, prop de la plaça de Cort.

L'acte oficial d'inauguració d'aquesta sucursal a Palma va ser un esdeveniment institucional i social rellevant. La celebració fou al Saló de Sessions de l'Ajuntament de Palma, a les onze del matí del 23 de novembre de 1913. Un eminent intel·lectual i religiós assistí a la inauguració de la seu, el poeta i canonge Miquel Costa i Llobera, segons consta a la carta del bisbe de Mallorca, P. J. Campins, que deia en comunicació a Moragas que considerava que «l'acció illenca serà beneficiosa pels interessos socials». Amb els anys, la biblioteca de Palma de l'entitat seria oferta a la memòria de l'autor del *Pi de Formentor*.[2] L'escenari del dinar de l'acte social de celebració va ser, precisament, el Gran Hotel de Palma.

Pel que fa a l'Obra Social, els excedents econòmics de 1976[3] eren de 1.026.000.000 pessetes, que es distribuïen entre Obra Social Lliure, Obra Social Nacional i Obra Social Pròpia (estava constituïda per les quantitats destinades a finançar obres socioculturals dins l'àmbit d'actuació de "la Caixa"). L'Obra Social Pròpia estava integrada pels següents apartats:

— Obra d'Homenatge a la Vellesa, que s'ocupà de la celebració d'aquests actes i del funcionament i creació de centres d'esplai (biblioteques especialitzades);

— Obra Escolar: en diversos centres d'ensenyament i biblioteques especialitzades;

— Obra d'Acció Social: amb les seves clíniques i dispensaris. A totes les clíniques també hi havia la seva biblioteca especialitzada corresponent;

— Obra d'Amor als Invàlids: en centres de rehabilitació i biblioteca braille per a cecs i impremta braille;

— Obra Antituberculosa: en dispensaris i biblioteques específiques;

— Obra Social Agrícola: amb el centre d'investigació agronòmica i biblioteca especialitzada agropecuària;

— Obra Cultural: amb la seva xarxa de biblioteques públiques i cases de cultura. També funcionaven biblioteques especialitzades.

En aquest article ens centrarem exclusivament en l'Obra Cultural desenvolupada a través de les biblioteques i cases de cultura, tal com queda sintetitzat a la figura II.

2. M. A. Manresa i J. M. Roque, *"La Caixa". Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*, p. 22-23.

3. M. C. Bertran, *Les biblioteques de "la Caixa"*, Barcelona, Associació del Personal de "la Caixa", 1979, p. 38-39, tesina mecanografiada.

Al quadre de Relacions Públiques Exteriors[4] s'especifiquen una sèrie de tasques que hauran de dur a terme els responsables de la biblioteca i que són les següents:

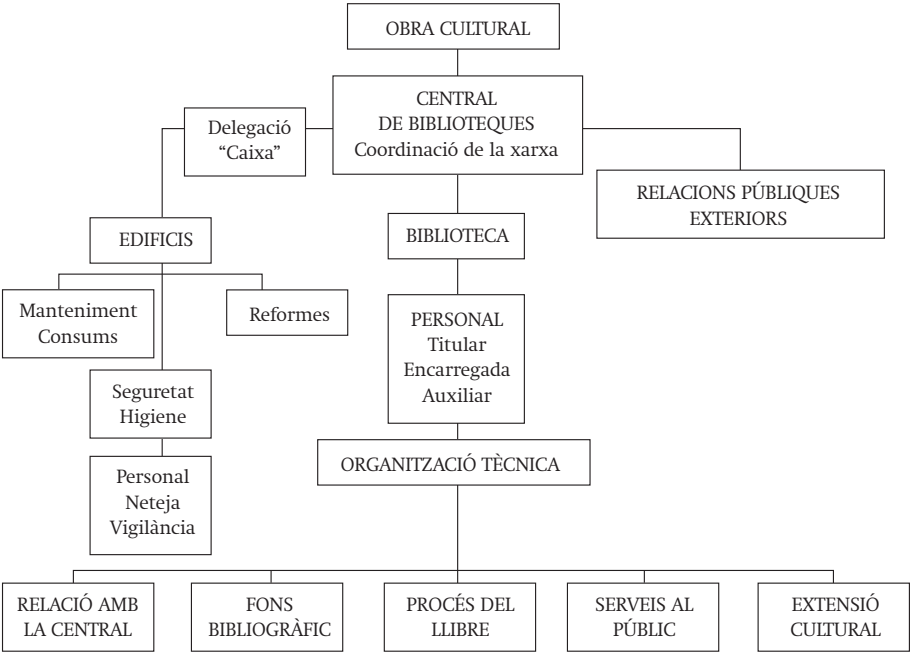


FIGURA II

— Mantenir relacions amb les autoritats locals i oficials.
— Mantenir relacions amb les següents institucions:
a) Centres culturals.
b) Centres d'esplai.
c) Centres informatius: ràdio o diaris locals.
d) Altres biblioteques. Reunions.
e) Pla de dinamització.

A més de les tasques anteriors, les bibliotecàries o encarregades tenien l'obligació de fer una «memòria anual» especificada per mesos, que constava de quatre grans apartats, que eren els següents: Dia, Lectors (homes, dones, nins i total), Matèries consultades i el seu total, i Observacions. En l'apartat d'Observacions, s'hi

4. M. C. BERTRAN, *Les biblioteques de "la Caixa"*, p. 190-A.

anoten els dies de vacances (cinc dies per Pasqua, quinze dies a l'estiu i vuit dies per les festes de Nadal), com també les festivitats religioses més importants (algunes de les quals la biblioteca romania oberta), així com algunes curiositats anotades per alguna bibliotecària, com per exemple la memòria de l'any 1937, que dóna compte que durant el mes de febrer la biblioteca tancà quatre dies (10, 11, 12 i 13) per «revisión de la Falange»; el 25-09-37 apareix anotada la «Caída de Santander»; el 1-11-37 apareix la «Proclamación Generalísimo», aquest dia la biblioteca va romandre tancada; el 21-11-37 apareix la nota «Caída de Gijón», etc.[5] Un altre tret que creïm que cal comentar és que a l'any 1937 la memòria està escrit en català, mentre que els altres anys ja sempre apareix en castellà.

2. Breu història de les biblioteques i cases de cultura de "la Caixa" a Balears (1929-1999)

2.1. *Aspectes generals*

La història de les biblioteques de "la Caixa" en el context de l'Estat espanyol començà a Santa Coloma de Farners l'any 1923,[6] mentre que la primera biblioteca de "la Caixa" a les Balears fou inaugurada el dia 20 d'octubre de 1929 a Sóller.[7] La presència de "la Caixa", com a entitat biregional (Catalunya, Illes Balears), prengué un fort impuls a partir de l'any 1930, en què va desplegar un teixit social, cultural, agrari i assistencial juntament amb la xarxa d'oficines, sucursals i agències bancàries que aquesta entitat va crear a pobles i ciutats de les Illes.

Segons Manresa i Roque,[8] durant 1930 i tota la Segona República (abril 1931-juliol 1936), "la Caixa" va ésser una entitat extraordinàriament dinàmica que va tenir una important influència econòmica, ideològica i social a les Illes, especialment als pobles més grans i entre les que avui podríem denominar famílies de classe mitjana benpensants. A més, estenia també una mentalitat de previsió i estalvi.

El que s'ha definit com l'Obra Balear era un concepte molt ampli que consistia a obrir oficines per afavorir l'estalvi, i aquestes noves sucursals gairebé sempre anaven acompanyades de biblioteques i sovint de dispensaris.

El darrer any de la dictadura de Primo de Rivera es pot qualificar d'extraordinari per a l'expansió de "la Caixa", pel nombre de sucursals que es varen obrir.

5. Caixa de Pensions per a la Vellesa i d'Estalvis, *Estadística anual de la Casa de Cultura de Palma 1937*, signada per la bibliotecària Carme Massaguer, arxiu particular, Palma.

6. *Xarxa de Biblioteques*, Fundació Caixa de Pensions, Central de Biblioteques, Barcelona, 1987, p. 1.

7. M. C. Bertran, *Les biblioteques de "la Caixa"*, p. 44.

8. M. A. Manresa i J. M. Roque, *"La Caixa": Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*, p. 37-39.

Després el ritme es va estabilitzar i no es va rellançar fins al 1934, quan Francesc Moragas[9] es va traslladar pràcticament a viure a Mallorca i es va dedicar de ple a l'Obra Balear per organitzar un nova «campanya mallorquina».

El 1930 a les Balears hi havia una població de 365.512 habitants, amb un índex d'analfabetisme encara del 43,7 %, tot i que des de principis de segle s'havia reduït a la meitat. Palma concentrava el 30,18 % de la població de Mallorca. Creixien barris perifèrics, com Santa Catalina o els Hostalets, i d'altres de residencials com el Terreno i Son Armadams.

Les col·laboracions amb els ajuntaments dels pobles de les Illes varen ser freqüents ja que la intenció de l'entitat era aconseguir préstecs hipotecaris, préstecs personals i préstecs socials per als ajuntaments, especialment per a edificis escolars i també per desenvolupar aquells serveis, infraestructures i organismes socials i benèfics, com els homenatges de la vellesa o les biblioteques gratuïtes.

En els anuncis sobre la inauguració dels locals d'Eivissa també es definia el concepte que "la Caixa" tenia de les biblioteques, les quals havien de seguir el criteri de les biblioteques populars existents als Estats Units, que «procuren que el lector que hi assisteix hi trobi, al mateix temps que un local còmode i una instal·lació acurada fins el més mínim detall, les màximes facilitats per escollir llibres».

A les biblioteques de "la Caixa", els llibres estaven classificats i catalogats segons el sistema decimal de Brussel·les, i estaven col·locats als prestatges a l'abast de tothom. Una bibliotecària o encarregada atenia les consultes del públic a la vegada que tenia cura del bon ordre i col·locació dels llibres. Per assistir a les biblioteques no s'exigia targeta d'admissió ni de presentació, eren biblioteques públiques i, per tant, hi podien accedir persones d'ambdós sexes, de totes les edats i de diferents classes socials. Únicament es pregava el respecte a tots, que es parlàs en veu baixa i que s'evitàs col·locar els llibres a fi d'evitar que es col·locassin malament i facilitar l'estadística dels llibres que, amb la de lectors, es feia mensualment.

"La Caixa" va mantenir excel·lents relacions amb la denominada Escola Mallorquina i els hereus de la Renaixença; Miquel dels Sants Oliver i Joan Alcover n'avalaren l'obertura a Mallorca.[10]

Francesc Moragas va decidir dedicar tots els esforços a Balears i deixà la gestió a Barcelona a les mans del seu segon, Josep Maria Boix. Durant aquesta època va instal·lar el seu despatx a Mallorca i hi va treballar fins que va contreure la ma-

9. M. C. Bertran, *Les biblioteques de "la Caixa"*, p. 34. Francesc Moragas va ser el director general de l'entitat des de 1904 fins al 27 de març de 1935.

10. M. A. Manresa i J. M. Roque, *"La Caixa": Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*, p. 55.

laltia que el duria a la mort el 27 de març de 1935. «Francesc Moragas va ésser el gran impulsor de l'economia de les Illes, preferia arribar a acords sobre absorcions amb les petites caixes afectades per la crisi del moment i crear dispensaris i biblioteques.»[11]

L'existència i el creixement de les biblioteques de la Fundació Caixa de Pensions sempre ha estat presidida per la voluntat d'oferir un servei útil als ciutadans en els seus contexts. Així, tant el seu perfil físic com la seva actuació han anat evolucionant gradualment per adequar-se a les necessitats culturals en cada època. Tot això ha permès la renovació i l'increment de les fonts bibliogràfiques, la instal·lació d'instruments informàtics de gran utilitat per a la consulta i la informació; i la realització del programa «Dinamització Cultural a les Biblioteques» han estat els principals elements que han fet que aquestes siguin una peça bàsica de la promoció cultural de cada localitat.

La totalitat actualitzada dels serveis que ha oferit "La Caixa" a les cent onze biblioteques[12] que han format la xarxa de la Fundació Caixa de Pensions en el territori nacional han estat:

— Col·lecció local.
— Secció infantil.
— Secció de revistes.
— Microfitxes.
— Servei de préstec.
— Servei de microteca.
— Guies de lectura.
— Dinamització Cultural a les Biblioteques.

Aquest darrer servei esmentat fou creat el 1978 amb la finalitat d'acostar els equipaments a les necessitats culturals de les diverses poblacions. El programa es va anar adaptant a les realitats i a les demandes de cada moment. Les exposicions que, de forma itinerant, recorregueren les nostres viles i ciutats eren diverses, des dels temes estrictament científics fins a altres d'englobats dins l'òrbita literària. Els continguts de les exposicions es complementen amb la publicació de catàlegs, l'edició de vídeos o bé amb la programació d'activitats paral·leles.

Pel que fa referència a les Illes Balears tan sols disposaren del servei de sala d'exposicions o auditori algunes biblioteques: Palma, Artà, Llucmajor, Manacor, Muro, Sóller, etc.

11. M. A. Manresa i J. M. Roque, *"La Caixa": Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*, p. 59.
12. *Xarxa de Biblioteques*, Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, Central de Biblioteques, 1987, p. 1-6.

2.2. *Les biblioteques de "la Caixa" a Balears (1929-1999)*

Sens cap mena de dubte, les biblioteques de "la Caixa", des dels seus inicis, han estat el centre cultural més important dels pobles i ciutats on s'emplaçaren. Prova d'això fou el nombre de lectors que tengueren, així com el nombre de volums llegits. No obstant això, les biblioteques, a més de ser seu de lectors, desenvoluparen altres activitats culturals, fonamentalment durant les festivitats i fires locals, com ara exposicions, concursos, concerts, etc., a les seves dependències.

Les biblioteques que se crearen a les Illes Balears des de 1929 a 1957 foren en total vint, de les quals, quinze estaven situades a Mallorca, quatre a Menorca i una a Eivissa capital (vegeu taules I i II).

Les primeres biblioteques s'emplaçaren a Mallorca a l'any 1929.[13] Poc sabem d'elles pels documents als quals hem tingut accés, no obstant això, la primera fou la de Sóller, que va ser inaugurada el 20 d'octubre de 1929 i va restar oberta fins al 1947, data en què, per motius de renovació i ampliació, es tancà i no obrí al públic fins el 1948. De nou va estar tancada des del 1977 fins al 21 d'agost de 1982, a causa de la construcció d'un nou edifici que albergava les oficines, biblioteca, sala d'exposicions i habitatges. La biblioteca es va tancar definitivament el 31 de desembre de 1994.

El 26 d'octubre de 1929, s'inaugurà la biblioteca d'Inca, que en el seu inici estava situada en el primer pis del carrer Joan Seguí, número 14. A l'acte de la seva inauguració assistiren Francesc Moragas, Marià Millan, el bisbe Josep Miralles, Bartomeu Maura, cooperador social de "la Caixa", i Mercè Pinyol, secretària general de l'Institut de la Dona que Treballa. A Balears, des del principi, es va seguir l'exemple d'oferir homenatges a les persones grans. Es varen repartir sis pensions vitalícies d'una pesseta diària i una plagueta d'estalvi de vint-i-cinc pessetes. Aquesta biblioteca va tancar el 1947 amb motiu de la construcció d'un nou local situat al carrer de Sant Domingo número 18. Restà emplaçada a la planta baixa del mateix edifici fins que va ésser tancada definitivament el dia 8 d'abril de 1998.

El 1930 fou un any prolífic en el sentit que es crearen quatre biblioteques, dues a Mallorca (Llucmajor i Manacor), una a Menorca (Maó) i una a Eivissa capital. Poc sabem de les dues primeres; de la biblioteca de Llucmajor sabem que fou inaugurada el 22 de juny de 1930, en el carrer Font, número 15; el 26 de maig de 1951 es traslladà a un nou local de la plaça Espanya i el 16 de juny de 1977 s'inaugurà l'ampliació i renovació de la biblioteca, restà emplaçada al primer pis, jun-

13. Document intern mecanografiat facilitat personalment a les autores d'aquest article per la directora de l'Arxiu Històric i Centre de Documentació de "la Caixa" de Barcelona.

Taula I

Pobles	*Dates*		*Edifici*		*Capacitat*		*Altres biblioteques*	*Nombre d'habitants*	*Font bibliogràfica*		
	Inici	*Tancament*	*Emplaçament*	*Immoble*	*m²*	*Seients*			*Inicial*	*1977*	*Revistes*
Alaior	1931	1995	Urbà	Baixos	35	–	1	5.000	749	3.161	24
Alaró	1948	1994	Urbà	Baixos	–	–	No	3.600	921	3.404	–
Andratx	1946	1994	Urbà	Baixos	44	16	No	5.800	264	2.519	–
Artà	1957	1994	Urbà	Pis	49	34	No	5.863	1.109	2.051	–
Capdepera	1945	1994	Rural	Pis	60	16	No	4.710	770	1.924	18
Ciutadella	1931	1995	Urbà	Pis	89	40	No	16.000	1.198	4.200	56
Felanitx	1931	1994	Urbà	Pis	90	40	1	14.420	1.619	4.515	28
Eivissa	1930	1995	Urbà	Pis	190	–	2	30.000	1.760	7.055	35
Inca	1929	1998	Urbà	Baixos	–	–	2	17.964	1.194	3.762	24
Llucmajor	1930	1998	Urbà	Pis	–	–	No	–	1.131	3.458	20
Manacor	1930	1994	Urbà	Pis	88	36	2	28.000	1.150	4.407	25
Maó	1930	1998	Urbà	Baixos	78	28	5	20.000	1.274	5.406	40
Mercadal	1955	1977	–	–	–	–	1	–	448	–	–
Muro	1933	–	Urbà	Pis	–	24	No	6.218	920	3.141	14
Palma	1931	1999	Urbà	Baixos	–	–	29	263.000	2.276	16.355	82
Petra	1934	–	Urbà	–	–	–	–	–	524	3.415	–
Sa Pobla	1953	1994	Urbà	Baixos	80	40	No	–	932	2.108	15
Sineu	1952	1993	Urbà	–	44	–	No	2.500	971	2.943	–
Sóller	1929	1994	Urbà	Pis	65	20	2	9.530	1.282	4.076	27
Son Servera	1934	1934	Urbà	Baixos	–	–	No	–	1.153	2.369	–

TAULA II

Pobles	*Habitants*	*Fons de la biblioteca*					*Lectors*				*Llibres llegits*	*Personal*		
		Inicial	*1977*	*Revistes*	*Diaris*	*Col·l. Espec.*	*Adults*	*Infants*	*Total*	*S P*		*T*	*E*	*A*
Alaior	5.000	749	3.161	24	2	Local	2.617 622	2.529 223	5.146 845	S P	8.075 1.094		1	
Alaró	3.600	921	3.404	12	2	–	3.383 384	8.104 19	11.487 403	S P	13.351 405		1	
Andratx	5.800	264	2.519	25	3	Local	2.526 93	4.309 –	6.835 93	S P	7.194 99		1	
Artà	5.863	1.109	2.051	24	2	Local	4.212 178	5.457 145	9.669 193	S P	12.277 237		1	
Capdepera	4.710	770	1.924	18	2	–	1.015 98	2.089 –	3.104 98	S P	3.554 113		1	
Ciutadella	16.000	1.190	4.200	56	3	Local	7.557 226	10.330 324	17.887 550	S P	28.974 673		1	
Felanitx	14.420	1.619	4.515	28	2	Local	4.987 215	5.573 –	10.520 215	S P	17.270 233		1	
Eivissa	30.000	1.760	7.055	35	3	Local	11596 530	12.084 –	23.680 530	S P	24.218 690		1	
Inca	17.964	1.194	3.762	24	2	–	4.674 95	4.090 29	8.764 124	S P	10.270 124		1	
Llucmajor	8.360	1.131	3.458	20	2	Local	1.368 136	1.535 125	2.903 261	S P	4.575 275		1	

TAULA II *(Continuació)*

Pobles	*Habitants*	*Fons de la biblioteca*					*Lectors*				*Llibres llegits*	*Personal*		
		Inicial	*1977*	*Revistes*	*Diaris*	*Col. Espec.*	*Adults*	*Infants*	*Total*	*S P*		*T*	*E*	*A*
Manacor	28.000	1.150	4.407	25	3	Local	1.578 222	3.317 5	4.895 227	S P	7.969 294		1	
Maó	20.000	1.274	5.406	40	3	Local	11.096 799	5.606 581	16.702 1.380	S P	22.454 1.921		1	
Mercadal	–	48	–	–	–	–	–	–	–	–	–		1	
Muro	6.218	920	3.141	14	2	Local	3.282 370	4.074 87	7.356 457	S P	11.111 457		1	
Palma	263.000	2.276	16.355	82	5	Local: Llull...	15.802 985	7.326 –	23.128 985	S P	31.160 985	1	–	1
Petra	6.300	524	3.415	–	–	–	1.771 –	5.868 –	7.739 –	S P	10.810 –		1	
Sa Pobla	10.000	932	2.108	15	2	–	2.727 264	4097 –	6.824 264	S P	8.088 264		1	
Sineu	2.500	971	2.942	–	2	–	3.097 133	3.452 –	6.540 133	S P	8.085 133		1	
Sóller	9.530	1.282	4.076	27	3	Local	3.431 211	2743 –	6.174 211	S P	17.217 266		1	
Son Servera	9.000	1.153	2.369	–	–	–	2.450 192	5.499 –	7.969 192	S P	10.159 304		1	

tament amb una petita sala d'exposicions.[14] Es va tancar definitivament el 31 de desembre de 1998. La biblioteca de Manacor s'inaugurà el 30 de juny de 1930 al carrer Martí Vila. Al setembre de 1986 es traslladà i es reinaugurà en un nou local. Es va tancar de manera definitiva el 31 de desembre de 1994.

Pel que fa referència a la biblioteca de Maó, sabem, per l'article d'Antoni Victory,[15] que estava situada als carrers de Pintor Valbó i Norte, números 2 i 4. També pel mateix autor, sabem que Maó disposava ja de la Biblioteca Pública de l'Estat, amb vint mil volums, la de l'Ateneu amb disset mil volums per al servei dels seus socis, i la ja esmentada de "la Caixa", en la qual «encontrarán las clases más modestas, con las mayores facilidades y gratuitamente, medios de aumentar sus conocimientos, y esta fundación contribuirá a despertar el interés por la lectura, satisfaciendo el ansia de mejoramiento cultural que visiblemente existe en nuestro pueblo, como lo prueba el crecido número de lectores que, desde los primeros días, acude a ella».

El 23 de novembre de 1930[16] s'inaugura una biblioteca a Eivissa, amb solemníssims actes i entusiasme d'una multitud ansiosa de conèixer les bondats d'una institució en el títol de la qual figura el nom de «Vellesa» com a síntesi de les seves finalitats benèfiques. Inauguració que fou aprofitada per retre homenatge als vells, i les celebracions varen acabar amb una desfilada interminable de més de dotze mil persones per les oficines, la biblioteca pública, etc., que fou la demostració més eloqüent que el poble eivissenc responia amb escreix a l'abraçada amorosa que li brindava amb la seva instal·lació la Caixa de Pensions per a la Vellesa i d'Estalvi. Abans d'acabar el dinar amb el qual "la Caixa" obsequiava els grans, els adreçà la seva autoritzada paraula el director general de "la Caixa", senyor Moragas, per explicar-los breument la significació moral dels homenatges a la vellesa, amb la mirada posada en el fet que aquests actes d'un dia esdevinguessin un homenatge diari a la vellesa. La biblioteca es va tancar definitivament l'1 de desembre de 1998.

Durant l'any 1931, quatre seran les sucursals inaugurades per "la Caixa" a les Illes, concretament a Palma, Felanitx, Ciutadella i Alaior; les tres darreres foren obertes el mateix dia, el 18 d'octubre de 1931. Per l'article publicat a la revista *Vida Femenina Balear*,[17] sabem que les quatre biblioteques des del principi resultaren insuficients per atendre el nombre cada dia més elevat de lectors que donaven tes-

14. Llucmajor, el 1975, dedicà un carrer al fundador de "la Caixa", Francesc Moragas, on hi havia oberta la guarderia per a fills d'obreres, denominada Casa Cuna del Niño Jesús. M. A. Manresa i J. M. Roque, *"La Caixa": Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*, p. 155.

15. A. Victory, «La cultura en Mahón», *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 9 (octubre 1930), p. 97-99.

16. *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 11 (desembre 1930), p. 114.

17. *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 21 (octubre 1931), p. 196.

timoni amb la seva assistència de la necessitat de la creació de semblants centres de cultura. Per la descripció dels actes podem saber que hi acudiren el director general de "la Caixa", senyor Moragas, els batles de les tres poblacions i totes aquelles persones que hi representaven quelcom en la vida social, industrial i mercantil. Per solemnitzar les inauguracions es concediren diverses pensions vitalícies a alguns vellets de les tres localitats. Però sens dubte, la biblioteca i casa de cultura de Palma fou la que més rellevància tingué i per aquest motiu li dedicarem un subapartat especial al final d'aquest apartat.

A la sala d'exposicions de la Casa de Cultura Biblioteca de Felanitx,[18] el 16 de gener de 1973 el pintor Miquel Barceló va fer la primera exposició de la seva vida, «Art Jovenívol», just quan acabava de complir els setze anys. Aquesta biblioteca tancà el 31 de desembre de 1994; la de Ciutadella, l'11 de maig de 1995, i la d'Alaior, el 15 de maig de 1995.

El 7 de març de 1933 es va inaugurar a la vila de Muro[19] la biblioteca popular. A l'acte assistiren el director general de "la Caixa", Francesc Moragas; el conseller de l'entitat, senyor Feliu i Fons; el delegat general a Balears, senyor Marià Millan; la secretària de biblioteques, senyoreta Josefina Coll; el delegat de la sucursal de Palma, senyor Miquel Daviu; l'inspector d'obres, senyor Maties Pallarès; el personal de la sucursal de Muro; el senyor Josep Peyró, i totes les autoritats, representacions i persones significatives en la vida social, mercantil i industrial de la població. El relator ens descriu que «el poble demostrà que tenia desigs que la Caixa de Pensions estengués els seus beneficis a aquella comarca amb la seva massiva assistència a l'acte sense distinció de classes i categories. En finalitzar l'acte d'inauguració de la sucursal pròpiament dita, visitaren la biblioteca pública un nombre considerable de persones». En aquestes dependències el senyor Moragas s'adreçà al públic per oferir a Muro i la seva comarca els serveis de la institució i ressaltà que, amb els beneficis que reportaven els cinc-cents setanta milions de pessetes a què ascendia el capital dels imponents i el fet de no tenir accionistes, havien aconseguit crear «amb el vistiplau unànim del poble, una sèrie hermosíssima d'obres socials, culturals i benèfiques, de les quals es beneficien directament els milers de persones que desfilen cada dia per les seves biblioteques públiques, escoles, dispensaris, sanatoris», etc. Després agraí a tots la seva assistència a l'acte.

Per solemnitzar l'acte es lliurà una llibreta d'estalvis amb una quantitat inicial a cada un dels nins assistents a les escoles nacionals i s'oferí també per a tots els nins i nines de les escoles de la vila. Els escolars varen agrair el regal cantant unes composicions al·lusives a l'acte que se celebrava i varen ésser obsequiats amb pastes.

18. M. A. Manresa i J. M. Roque, *"La Caixa": Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*, p. 155.
19. *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 38 (març 1933) p. 336.

En el mateix número de la revista, a la secció de «notícies d'interès», apartat «biblioteques públiques gratuïtes», hi ha el resum del mes de febrer, relatiu a les onze biblioteques que la Caixa d'Estalvis té a les Illes Balears. Han atès 14.687 lectors classificats de la manera següent: 7.153 homes, 2.889 dones i 4.645 nins. Les matèries elegides per a la seva lectura o estudi han estat: llibres de nins, 3.694; obres generals, 1.507; filosofia, 232; religió, 223; ciències socials, 551; filologia, 561; ciències pures, 706; ciències aplicades, 657; belles arts, 510; literatura, 7.026, i història i geografia, 1.233. En total han estat consultades o llegides 16.900 obres.

A les nou del matí del dia 17 de juny de 1934, "la Caixa"[20] inaugurà una biblioteca popular i una sala agrícola a l'edifici de la sucursal de Son Servera. Tot el poble i les seves autoritats es reuniren per a aquest important acte.

El director general de l'entitat, el senyor Moragas, oferí al poble els serveis i ensenyaments de la sala agrícola i els animà perquè acudissin a la biblioteca, que, amb el temps, elevaria el nivell cultural del poble. El batle agraí la instal·lació dels dos centres culturals i demostrà la seva satisfacció per la feliç iniciativa de "la Caixa". No obstant això, la biblioteca es va tancar definitivament el 31 de desembre de 1934.

A les onze hores del mateix dia (17 de juny de 1934), tingué lloc un acte semblant a l'anterior a Petra, on igualment s'inauguraren dos centres culturals, la biblioteca i la sala agrícola, amb l'assistència del governador, senyor Manent, del poble en massa, el director general de "la Caixa" i el batle, senyor Duran. Pronunciaren bellíssims discursos d'oferiment i agraïment per la meritòria labor que realitzava "la Caixa". Tots els habitants del poble desfilaren pels locals que acabaven de ser inaugurats a la sucursal de l'entitat; va ser molt elogiada l'exposició de productes agrícoles de la localitat a la sala agrícola. Abans de finalitzar l'acte tingué lloc un sentit homenatge d'afecte i consideració al senyor Moragas, que va consistir en el lliurament d'un artístic pergamí per les «padrines de les ceguetes de l'Empar de Santa Llúcia». El dia finalitzà al capvespre, amb un solemníssim homenatge a la vellesa a la vila de Muro.

De les biblioteques populars de "la Caixa" dels pobles següents: Capdepera, Andratx, sa Pobla, Alaró, es Mercadal i Artà, a més de les dades que es reflecteixen a les taules I i II, sols hem pogut accedir a la informació següent:[21]

Capdepera: fou inaugurada el dia 3 de novembre de 1945. El 12 de juny de 1960 s'obrí al públic amb unes instal·lacions noves i més àmplies. El 1982 es va dur a terme una renovació del material (taules, cadires, etc.). La biblioteca es va tancar el 31 de desembre de 1994.

20. *Vida Femenina Balear* (Palma), núm. 54 (juliol 1934), p. 404.

21. Document intern mecanografiat facilitat personalment a les autores d'aquest article per la directora del Servei de Documentació de "la Caixa" de Barcelona.

Andratx: va ser inaugurada el 30 de juny de 1946. L'any 1993 va romandre tancada perquè es varen fer importants obres de remodelació. La biblioteca es va tancar definitivament el 31 de desembre de 1994.

Alaró: fou inaugurada el 15 d'agost de 1948 al carrer Camp Roig, número 1. A finals de 1988 es va tancar per renovar-la, i s'obrí de nou el dia 27 de novembre de 1989 al carrer Alexandre Rosselló, número 23. Es va tancar definitivament el 31 de desembre de 1994.

Sa Pobla: fou inaugurada el dia 16 de gener de 1956 i es va tancar el 31 de desembre de 1994.

Sineu: s'inaugurà el dia 11 de maig de 1952. Es va tancar el dia 1 d'octubre de 1993.

Es Mercadal: va ser inaugurada el dia 9 de març de 1955. L'any 1977 ja era tancada.

Artà: la sucursal de "la Caixa" va obrir, en primer lloc, una petita sala de lectura amb un reduït nombre de revistes, i s'hi varen donar conferències. El 17 de gener de 1957 es va inaugurar definitivament la biblioteca. Es va tancar el 31 de desembre de 1994.

Cal dir, per acabar, que segons M. A. Manresa i J. M. Roque,[22] entre 1993 i 1994 es pactà amb els diferents ajuntaments la donació de les biblioteques amb tots els seus fons de llibres; la Fundació creada per "la Caixa" patrocinà l'adequació de nous locals i els mobiliaris pertinents, si era al cas. Aquests varen ser els llocs i el nombre d'exemplars traspassats: Alaró, 11.200 llibres; Andratx, 10.000; Capdepera, 9.400; Felanitx, 12.600; Inca, 12.500; Llucmajor, 11.700; Manacor, 13.000; Sineu, 8.671; sa Pobla, 10.300; Sóller, 10.000; Son Servera, 8.496; Alaior, 10.800; Ciutadella, 12.500; Maó, 15.000, i Eivissa, 16.000. Aquesta donació es féu per evitar duplicitats de serveis o dispersió de fons bibliogràfics.

2.2.1. La Biblioteca i Casa de Cultura de Palma

La Caixa de Pensions, al costat de les seves sucursals, que obrí per estimular l'estalvi, aixecà també les seves cases de cultura i les seves biblioteques populars amb l'objectiu «d'ennoblir les intel·ligències dels seus clients per poder fer un bon ús dels seus estalvis».[23]

Amb aquesta mateixa finalitat "la Caixa", el mes de maig de 1931, tenia oberta ja de forma provisional la Casa de Cultura i Biblioteca Pública Gratuïta a Palma, em-

22. M. A. Manresa i J. M. Roque, *"La Caixa": Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*, p. 190-191.

23. Caja de Pensiones para la Vejez y de Ahorros, *Su obra cultural en Baleares*, Palma, maig 1931. (Documentació interna mecanografiada facilitada per l'Arxiu Històric i Centre de Documentació de la Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona)

plaçada al carrer Colom i «Peregil», 15. Més envant, es modificà el nom del carrer, que no es trobava massa apropiat, i es canvià pel de «Previsión».[24] La Casa de Cultura comprenia, com les altres del mateix tipus, una biblioteca popular on podia llegir i estudiar tothom que ho desitjàs, sotmetent-se a les condicions reglamentàries. La biblioteca de Palma, continuant el criteri emprat a totes les biblioteques, seguí el criteri de les biblioteques populars existents als Estats Units quant al seu reglament, i la classificació decimal de Brussel·les, quant a la seva catalogació d'obres. A més de la Biblioteca Pública Gratuïta de caràcter general, semblant a les altres biblioteques de "la Caixa", tenia una secció especialment dedicada a biblioteca local de llibres mallorquins per autors o per matèries, a manifestacions regionals d'art o turisme, i a laboratori d'estudi de Balears, a l'abast del públic i a disposició especialment d'aquells grups d'amants de la cultura, de l'art i de l'illa que volguessin treballar a l'empar de l'organització cultural de la Caixa de Pensions.

La inauguració oficial de l'esmentada biblioteca va tenir lloc el 8 d'agost de 1931, i hi participaren autoritats civils i eclesiàstiques en perfecta convivència. A l'acte prengué la paraula el «primer tinent de batle senyor José Tomàs Renteria, per adherir-se en nom de l'Ajuntament i del senyor batle a l'acte que tenia lloc i per felicitar a "la Caixa" de Pensions pel despreniment que havia fet a favor de la ciutat, dotant-la d'una biblioteca esplèndidament instal·lada i completament gratuïta per al servei de tots els ciutadans. Era un acte d'acció generosa i doblement meritòria en aquests temps d'especulació i de cobdícia, i per la qual es feia creditora, des d'aquest moment, a la gratitud de Palma i contribuïa poderosament al millorament de la raça i a l'elevació intel·lectual de les nostres classes obreres».[25]

A la mateixa revista es fa un recompte de les tasques realitzades per la biblioteca durant la seva primera setmana i els resultats són molt positius. Es feren 520 serveis de lectura a 334 lectors, que es distribuïren en 265 homes, 46 dones i 26 nins. Els 520 llibres consultats es repartiren per matèries, en la forma següent: llibres propis per a la infància, 41; obres d'assumptes generals, 53; filosofia, 20; religió, 4; ciències socials, 18; filologia, 14; ciències pures, 50; ciències aplicades, 39; belles arts, 39; literatura, 190, i geografia i història, 52.

Segons els responsables de la biblioteca, aquesta distribució per matèries és un senyal demostratiu de l'eficàcia per a la cultura popular que estava cridada a te-

24. Al novembre de 1931, el batle de Palma Antoni Villalonga envià una carta al director de "la Caixa" a Balears, on li expressava la seva admiració per la gran obra de l'entitat tot assenyalant-li com a prova el canvi del nom de l'antic carrer Peregil pel de la Previsió (on era la seu de "la Caixa"). M. A. Manresa i J. M. Roque, *"La Caixa": Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*, p. 41.

25. *Vida Femenina Balear* (Palma), núm. 19 (agost 1931) p. 181.

nir la nova biblioteca, ja que els seus primers lectors havien mostrat en l'elecció de llibres un marcat afany d'instruir-se en les disciplines fonamentals de la intel·ligència humana, i havien quedat en minoria les obres de gaudiment literari. I, encara més, ressalten que les obres de literatura sol·licitades havien estat de caràcter didacticoliterari, les obres clàssiques i de més reconegut mèrit. L'horari de la biblioteca era d'onze a una del matí i de quatre a vuit del vespre, i sempre estava atesa per dues bibliotecàries. Les hores punta, quan les sales es trobaven plenes, era especialment de sis a vuit del vespre, en què es podia observar la presència d'alguns obrers.

Per a la utilització dels serveis de la Biblioteca Pública de Palma hi havia una sèrie de normes i observacions per als lectors, que eren les següents:

1. El llibre que es vulgui consultar s'ha d'agafar del prestatge, i, una vegada llegit, no s'ha de tornar al seu lloc; s'ha de deixar sobre la taula que s'ocupa.

2. Si qualque llibre del catàleg no es troba al lloc corresponent s'ha de demanar personalment a la bibliotecària.

3. Per respecte als altres, es prega:

— Que s'estigui amb el cap descobert.

— Que no es fumi.

— Que es guardi un silenci absolut; si s'ha de consultar el company o els encarregats de la biblioteca s'ha de fer amb les menys paraules possibles i en veu baixa.

— S'ha d'entrar i sortir de la sala silenciosament.

4. Cada llibre de la biblioteca és patrimoni de tots. Tots hem de conservar-lo perquè puguem llegir-lo tots, per tant és necessari:

— No doblegar els fulls del llibre ni marcar-los amb línies com a punt de lectura. S'hi ha de posar un paper.

— S'han d'obrir i tancar els llibres amb cura, s'ha de fer amb suavitat.

— No s'han de fer anotacions als marges dels llibres.

— Si no es duen les mans suficientment netes, abans d'agafar un llibre, hom s'ha de rentar; en el lloc apropiat es trobarà un lavabo.

Entre els anys 1930 i 1935 tenim constància que es va dur a terme un Congrés de Bibliotecàries a Palma, on hi havia la biblioteca més gran i millor dotada. També sabem que "la Caixa" va organitzar al juny de 1932 el setè Congrés de Metges de llengua catalana, en el qual es podien veure quadres ideològics, maquetes, esferes demostratives de la progressió dels balanços, fotografies dels actes d'homenatge als vells, un model[26] de biblioteca pública i una vitrina «amb joies i objectes empenyorats en els segles XVIII i XIX. Segons el diari *La Última Hora* va ser molt ben rebuda per la població de les Illes. La varen visitar més de 30.000 persones».

26. M. A. MANRESA i J. M. ROQUE, *"La Caixa": Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*, p. 56.

Quan "la Caixa" es traslladà als nous i amplis locals del carrer Colom, ja s'havia declarat la Segona República. El delegat a Balears, Marià Millan, i la institució mateixa ho varen viure sense greus trasbalsaments.

Durant la Guerra Civil el pes de les noves autoritats a Mallorca i la seva política de control es notà també aviat: un interventor militar vigilà l'activitat interna de "la Caixa", el delegat professional fou apartat, feren confeccionar una bandera espanyola per a cada sucursal, ajudaren amb mil pessetes les milícies de la Falange encarregades de vigilar la costa i cediren el saló d'actes de la delegació de Palma a la Falange Española per fer un curset sobre la doctrina catòlica.

A finals de l'abril de 1937, Millan va ésser anul·lat totalment, fou empresonat, acusat del retard en el lliurament de llibres depurats, que per ordre militar d'octubre del 1936 havien de ser trets de les biblioteques públiques de la institució. Millan, pel cas dels llibres, va estar pres més de set mesos, malgrat que la condemna era sols de quatre.

Marià Millan, en les cartes que escriu al director general de Barcelona, Josep M. Boix, anotà detalladament l'arrel del seu drama. Explicà que el 16 d'octubre de 1936 es va donar l'ordre d'expurgar les biblioteques: «Un Bando de la Comandancia general de Baleares ordena que se presente una relación duplicada de las obras de literatura socialista, comunista y disolvente, que existiera en las Bibliotecas de la Isla, conminando con multas de 10.000 pesetas y otras responsabilidades penales a los infractores.»[27] A la llista hi havia, entre d'altres, llibres de Rousseau, Kant, Rovira i Virgili, Voltaire, Dumas, Blasco Ibáñez, Victor Hugo, Tolstoi i Dostoievski.

La tasca d'expansió territorial i promoció s'emprengué de bell nou a l'abril del 1940. A la xarxa de biblioteques es promogué la lectura i l'estudi infantil i escolar i amb aquesta finalitat es donaren deu premis que consistiren en deu llibretes amb deu pessetes cadascuna i llibres als infants més habituals a les sales. Es feren homenatges a la vellesa i es lliuraren llibretes vitalícies.

La xarxa de les pioneres biblioteques de "la Caixa", les seves sales de cultura per a conferències i exposicions i la línia de patrocinis era una plataforma incomparable a les Illes. A molts de llocs eren les úniques vies de lectura o àmbits per a actes socials. Era una obra establerta als anys trenta, potenciada amb època de fusions durant la República.

Durant la Guerra Civil,[28] l'activitat no s'aturà i després es recuperà l'expansió. El 1942 els consellers celebraren sentir-se «imposats en la necessitats d'ampliar» la biblioteca de Palma «que tant d'èxit va tenir» i separar els petits lectors «amb in-

27. M. A. Manresa i J. M. Roque, *"La Caixa": Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*, p. 72.
28. M. A. Manresa i J. M. Roque, *"La Caixa": Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*, p. 118-119.

dependència i comoditat» a la biblioteca infantil al si de la Casa de Cultura de Palma i l'Escola d'Infermeres.

Altres biblioteques naixeren o s'ampliaren en aquesta època i es compraren col·leccions de la Biblioteca Salvat. El nacionalcatolicisme del franquisme exercia la vigilància de la fidelitat cultural i moral. El 1943 una norma de la Suprema Congregació del Sant Ofici (la vella Inquisició) feia l'índex sobre els «llibres perniciosos per a la fe» i es demanà a "la Caixa" una altra depuració del fons de les biblioteques, per complir amb «l'elevat objectiu espiritual i cultural, en la plena observança de les Normes de l'Església Catòlica».

En consideració a la petició es creà una comissió de cultura «per orientar i atendre», on s'integraren els consellers Pedro Morey de Oleza, Diego Zaforteza Musoles, el delegat Pío Fransoy Torres, mossèn Joan Quetglas, assessor, a més de la bibliotecària de Palma Joaquima Juncà.

Cinc anys després de la victòria de Franco encara existia la depuració prèvia de biblioteques, la tria ideològica i moral en la compra de llibres. Al Consell Balear es trià mossèn Joan Quetglas per revisar les propostes d'adquisició de llibres a les biblioteques públiques gratuïtes.

En els anys quaranta es feren centenars d'actes de rellevància a la Casa de Cultura de Palma, com, per exemple, la conferència de Llorenç Riber sobre Lope de Vega. Una altra dada que mereix ésser destacada és la cessió pel Consolat de França de la seva biblioteca a canvi de poder fer actes al saló de la Casa de Cultura. Aquest mateix saló d'actes fou utilitzat mitjançant un acord per la Societat Arqueològica Lul·liana per a la realització d'exposicions. En aquest sentit es féu una exposició bibliogràfica sobre Sant Joan de la Creu. També s'arribà a un acord amb la Societat d'Història Natural per fer exposicions i publicacions. En aquest temps es va fer a la Casa de Cultura de Palma una presentació de gravats xilogràfics a càrrec del missioner Gaspar Munar, reconstructor de la gran Biblioteca de La Real de Palma. Totes aquestes activitats meresqueren els elogis del Patronat de Biblioteques, Arxius i Museus Arqueològics de Balears, que destacà el zel, l'interès i l'encert de la benemèrita Caixa.

A la dècada dels cinquanta continua l'estreta col·laboració de la Casa de Cultura de Palma amb diferents institucions, societats culturals, etc. En alguns casos la col·laboració consisteix a deixar el saló d'actes per a diferents activitats i en altres hi ha una implicació més intensa de "la Caixa" en l'organització d'actes. Així, destacam que el 1951, el saló d'actes de "la Caixa" va acollir la comissió que va preparar la Primera Assemblea Turística, organitzada per la Comissió d'Hoteleria del Foment de Turisme de Mallorca. El 1952, els escenaris públics per a la cultura en català s'obriren una mica, amb referències a figures clàssiques o presencials. En aquest sentit cal esmentar el reeixit homenatge a M. Antònia Salvà i l'acte so-

lemne amb motiu de la mort del poeta Jacint Verdaguer. El 1954, "la Caixa" va celebrar els cinquanta anys de la seva fundació i va inaugurar una emblemàtica exposició bibliogràfica, justament sobre el misteri de la Immaculada Concepció, en el saló d'actes de la seva seu de Palma. També el mateix any i a Palma, es va fer una exposició en col·laboració amb la Societat d'Història Natural, i també ajudà en la celebració dels centenaris de Joan Alcover i Costa i Llobera. El 1955 es va col·laborar en el quart Congrés d'Història de la Corona d'Aragó, que va inaugurar el ministre d'Educació Nacional, Joaquín Ruiz Jiménez.

Després de 1955 és indubtable que es donaven importants condicionaments ideològics, però, malgrat tot, es va intentar desenvolupar una tasca de promoció cultural que anava més enllà de l'obertura de noves biblioteques, que havien de fer les llistes dels llibres amb restriccions molt clares. La dècada dels cinquanta es tancaria amb actes tan significatius com l'organització d'una trobada de cançons del camp a Selva i, el mateix any, una funcionària de l'entitat va ser felicitada per haver acabat la transcripció a braille del Quixot, la qual cosa li havia suposat més de vint anys de feina als vespres. Un dels darrers actes culturals en la dècada dels cinquanta va ésser una conferència del famós jesuïta pare Arrupe, provincial del Japó, amb el tema «Misiones Católicas en Japón». L'obra dels artistes de les Illes Balears també tenia plataforma sòlida a les cases de cultura. Així, s'hi exhibiren en distintes ocasions obres de Lluís Castaldo, Maria Vich, Bússer, Miquel Morell, etc.

L'any 1960 es tractà el projecte del primer dels tres grans edificis que l'entitat alçà a les avingudes de Palma. No obstant això, fins a l'any 1977 "la Caixa" no va instal·lar la seva nova seu de les oficines centrals de la delegació a les Balears en un edifici gran i modern, a les mateixes avingudes, obra de l'arquitecte Falcón. A causa de la construcció d'aquest nou edifici, la biblioteca que estava situada al carrer Previsió, número 15, es va tancar durant tot el mes d'agost per poder realitzar el trasllat dels fons bibliogràfics. Fou reinaugurada el 23 de setembre de 1977 a la planta tercera de l'edifici nou sota la direcció de la bibliotecària M. Àngels Canals, que sols ocupà el càrrec un any,[29] ja que al setembre de 1978 s'incorporà com a nova bibliotecària M. Antònia Taberner, ajudada per una auxiliar. Una particularitat que cal ressaltar és la creació d'una secció dedicada exclusivament als nins. La directora de la biblioteca és la que adquireix els llibres de màxima actualitat, tant de consulta, com còmics i contes. La del còmic és la secció més mimada; n'hi ha de tot tipus, tant en castellà, com en català; hi ha un total de mil tres-cents llibres. L'horari d'aquesta biblioteca és d'11 a 13,30 hores i de 16 a 20 hores. Els dissabtes està oberta de 10 a 13,30 hores. S'ofereix servei de préstec (dos llibres cada quinze dies). Un servei important són les guies de lectura, en les quals s'orienta

29. Informació facilitada oralment per la bibliotecària M. Antònia Taberner.

el lector sobre els llibres que hi ha publicats amb relació als temes que més li agradin. Una altra activitat que ofereix aquesta biblioteca són les visites programades per conèixer el seu funcionament; rep els grups escolars de 9 a 11 del matí; s'ha de telefonar per concertar la visita.[30]

A la mateixa planta on era la biblioteca també hi havia una sala d'exposicions que hi estava vinculada.

A les taules estadístiques que elaborà M. C. Bertrán[31] podem observar que l'any 1978 hi havia a la biblioteca de Palma 16.355 llibres, 82 revistes, 5 diaris i un nombre indeterminat d'obres que formaven el fons local, al qual ja ens hem referit anteriorment, mentre que a l'any d'inauguració sols tenia 2.276 volums. La població de la ciutat en aquell moment era de 263.000 habitants. Altres dades d'interès que extreim de les taules I i II són les referents al nombre de lectors: es comptabilitzen, quant a adults, 15.802 de sala, mentre que, de préstec, sumen 985; de lectors infantils, 7.326 només de sala, ja que no existeix la modalitat de préstec, que fan un total de 23.128 lectors de sala i 985 lectors de préstec, i un nombre de llibres llegits a la sala de 31.160 i en la modalitat de préstec, 1.202.

La Biblioteca de les Avingudes funcionà fins al dia 1 de juliol de 1999, en què fou definitivament tancada.[32] El seu funcionament va ser molt dinàmic durant els seus vint-i-dos anys darrers, ja que, en paraules de la bibliotecària, aquesta biblioteca oferia servei a una mitjana diària de dues-centes cinquanta persones.

Els fons bibliogràfics es traspassaren a un edifici annex a l'Institut Ramon Llull, situat entre el centre d'ensenyament secundari i l'Escola d'Arts i Oficis. Una de les condicions que imposà "la Caixa" a l'Ajuntament de Palma fou que els fons bibliogràfics no es fragmentassin i que poguessin seguir essent consultats en locals regularment oberts al públic. Fins aquell moment, els responsables municipals no havien accedit a la donació de "la Caixa" per no disposar d'uns locals adequats. L'espai on es volia emplaçar la nova biblioteca era un edifici que encara duia el rètol de «Biblioteca Provincial» des que fóra projectat per l'arquitecte Tomàs Gómez Acebo el 1912 i que mai havia estat utilitzat per a la seva funció originària. L'acord al qual s'arribà consistí que "la Caixa" cedia els fons bibliogràfics, el Ministeri posava a disposició de l'Ajuntament els locals i aquest es feia càrrec de les obres necessàries per a l'habilitació de l'edifici, com també del manteniment i gestió del futur centre, que s'integraria dins la xarxa de biblioteques municipals. De fer-se el projecte, aquesta biblioteca tindria el major

30. «"La Caixa" te invita a conocer su biblioteca», *Baleares* (Palma) (21 novembre 1990), p. 33.

31. M. C. Bertran, *Les biblioteques de "la Caixa"*, p. 82 i s.

32. Document intern mecanografiat facilitat personalment a les autores d'aquesta comunicació per la directora de l'Arxiu Històric i Centre de Documentació de "la Caixa" de Barcelona.

dipòsit de llibres disponibles que qualsevol de les biblioteques de la xarxa municipal.[33]

Finalment, segons l'article de Bartomeu Homar a *El Día del Mundo*,[34] "la Caixa", l'Ajuntament de Palma i la Direcció Provincial del Ministeri d'Educació i Cultura (MEC) havien arribat a un acord per instal·lar la biblioteca de "la Caixa" a l'edifici de l'antiga Biblioteca Provincial que es trobava a la plaça coneguda popularment com a «plaça del tub». Als vint-i-set mil volums que aportà l'entitat financera, s'hi sumaren altres cinc mil procedents dels fons bibliogràfics dels instituts Ramon Llull i Joan Alcover i de l'Escola d'Arts i Oficis.

La bibliotecària de la Biblioteca de les Avingudes, en tancar-se aquesta, passà a encarregar-se del Centre de Documentació sobre Modernisme que existeix encara a la Fundació "la Caixa", emplaçat a l'edifici modernista de l'antic Gran Hotel, obra de Lluís Domènech i Montaner.

3. Conclusions

A partir de les informacions i dades que hem anat relatant a les pàgines anteriors podem extreure les següents conclusions:[35]

— L'Obra Social, iniciada el 1910, deixa pas gradualment i progressivament a l'Obra Cultural, amb la inauguració de biblioteques i cases de cultura a les Illes a partir de 1929.

— No hi ha cap dubte del fet que "la Caixa" ha aportat un notable i lloable servei cultural amb la creació de vint biblioteques públiques gratuïtes, que va inaugurar en dinou pobles i ciutats de les Illes. I amb aquest fet ha contribuït a la promoció i al desenvolupament cultural dels habitants d'aquestes poblacions.

— La dècada més prolífica en la creació de biblioteques va ser la de 1930, en la qual se n'inauguraren onze. Posteriorment, el ritme va anar decreixent.

— Des de la primera inauguració fins al 1977 (data fins a la qual tenim informació més o menys completa), es pot comptabilitzar un total de 180.825 lectors, dels quals 88.133 són adults i 97.692 són nins.

33. «Negocian trasladar la biblioteca de "la Caixa" al edificio junto al Ramón Llull», *Diario de Mallorca* (Palma) (10 agost 1997), p. 5.

34. Bartomeu Homar, «Una superbiblioteca reunirá cuatro fondos bibliográficos», *El Día del Mundo* (30 setembre 1997), p. 72.

35. S'ha de tenir en compte que totes les dades de les conclusions que aquí s'exposen fan referència a dinou de les vint biblioteques estudiades en aquesta article, perquè no hem pogut localitzar més dades de la biblioteca de Mercadal.

— El número de volums dels quals disposen les vint biblioteques fins al 1977 era de 80.260.

— Dinou de les vint biblioteques estaven considerades com a urbanes i cèntriques, tan sols una és qualificada com a rural (Capdepera).

— Totes les biblioteques disposaven de servei de préstec per a adults, mentre que tan sols la meitat deixaren llibres en préstec a nins.

— Totes les biblioteques estaven regides per una encarregada, excepte la de Palma, on hi havia una bibliotecària i una auxiliar.

— Setze de les vint biblioteques disposaven de revistes, diaris i premsa local. El nombre d'aquestes publicacions oscil·lava d'una biblioteca a una altra. La que en tenia més era la de Palma, amb vuitanta-dues revistes i la que en tenia menys era la d'Alaró, amb dotze.

— La majoria de les biblioteques sofriren tancaments temporals a causa de les obres de remodelació, ampliació o nova construcció, la qual cosa va motivar noves reinauguracions.

— Pel que respecta a l'espai, la més petita en metres quadrats, segons les dades a les quals hem tingut accés fou la biblioteca d'Alaior, amb trenta-cinc metres quadrats, i la més gran, la d'Eivissa, amb cent noranta metres quadrats. Més de la meitat d'elles, en el seu inici, estaven emplaçades en el primer pis de l'edifici on hi havia la sucursal bancària.

— Totes les biblioteques tenien catàlegs per autors, alfabètic de matèries i sistemàtic de matèries, així com el buidatge de revistes. El sistema alfabètic de matèries era el decimal de Rubió i Balaguer.

— La biblioteca de Palma tenia seccions especialitzades en nins (literatura infantil) i d'autors i matèries d'escriptors clàssics i actuals mallorquins (Costa i Llobera, M. Antònia Salvà, Ramon Llull, etc.).

— Es va promocionar la lectura i l'estudi infantil amb premis en metàl·lic (llibretes d'estalvi) i llibres per als més assidus a la biblioteca.

— En dues ocasions (1937 i 1950), va sofrir censura cultural i moral del seus llibres per ordre militar sobre literatura «socialista, comunista i dissolvent».

— En la dècada dels cinquanta, una bibliotecària que treballava a Palma acabà, després de vint anys de treball nocturn, la transcripció en braille del Quixot.

— Es va afavorir la cultura, bé cedint l'espai de la casa de cultura per a diferents esdeveniments, o bé involucrant-s'hi directament en l'organització (congressos, conferències, exposicions, etc.). Tot això mitjançant la col·laboració local o europea.

— Es propicià l'obertura envers el català i el turisme a través de mostres de cançons del camp, folklore popular de les Illes, pintura, literatura, trobades sobre turisme, etc.

— L'any 1977 totes les biblioteques disposaven d'una memòria revisada.

— En darrer lloc podem concloure dient que l'Obra Social de "la Caixa" fou diversa, però creim que el paper que tingueren les biblioteques i cases de cultura va ésser molt important ja que, durant molts anys, com s'ha pogut comprovar en aquest article, no hi havia pràcticament a Palma i sobretot als pobles de les Illes, amb algunes escasses excepcions, més biblioteques que les que tenia "la Caixa".

— Cal esmentar també que les biblioteques públiques gratuïtes de "la Caixa", com a espai de lectura, fomentaren l'hàbit lector i promocionaren el nivell cultural dels pobles on foren creades. Prova d'això fou el nombre de lectors, així com el nombre de llibres llegits. Podem afegir, sense por d'equivocar-nos, que, si llegint s'aprèn a llegir, juntament amb l'hàbit lector potenciaren i desenvoluparen les funcions cognitives, afectives, instrumentals, de socialització, d'estímul de l'esperit crític i de la creativitat, imaginació i fantasia en els seus lectors, a més del suport al desenvolupament curricular escolar. A la vegada, promocionaren l'avenç cultural de tota la comunitat a través de tres grans àmbits: formació, informació i recreació, i a l'espai de les biblioteques i en els contextos específics (pobles i ciutats de les Illes) es fomentaren actes culturals diversos: exposicions de productes agraris locals, de pintura, labors, conferències científiques i/o literàries, concursos, homenatges a la vellesa, etc.

4. Bibliografia

4.1. *Llibres i fonts documentals de "la Caixa"*

BERTRAN, M. del Carme. *Les biblioteques de "la Caixa"*. Barcelona: Associació del Personal de "la Caixa", 1979. [Tesina mecanografiada]

CAIXA DE PENSIONS PER A LA VELLESA I D'ESTALVIS. *Estadística anual de la Casa de Cultura de Palma 1932*. Arxiu particular. Palma. [Fotocòpia del document manuscrit i signat del gener a l'octubre per la bibliotecària A. Dorph i del novembre al desembre per la bibliotecària Isabel Ramis]

— *Estadística anual de la Casa de Cultura de Palma 1937*. Arxiu particular. Palma. [Document signat per la bibliotecària Carme Massaguer]

— *Estadística anual de la Casa de Cultura de Palma 1942*. Arxiu particular. Palma. [Document signat del gener a l'octubre per Carme Massaguer i de l'octubre al desembre per Joaquina Juncà]

— *Memòria de la biblioteca de la fundació "la Caixa" de Palma de Mallorca corresponent a l'any 1998*. Arxiu Històric de "la Caixa" de Barcelona. [Document mecanografiat signat per la bibliotecària M. Antònia Taberner]

— *Memòria de la biblioteca de la sucursal de Ciutat de Mallorca corresponent a l'any 1980*. Arxiu Històric de "la Caixa" de Barcelona. [Document mecanografiat signat per la bibliotecària M. Antònia Taberner]
— *Memoria de la biblioteca de la sucursal de Palma de Mallorca correspondiente al año 1950*. Arxiu Històric de "la Caixa" de Barcelona. [Document mecanografiat]
— *Memoria de la biblioteca de la sucursal de Palma de Mallorca correspondiente al año 1960*. Arxiu Històric de "la Caixa" de Barcelona. [Document mecanografiat signat per la bibliotecària Joaquina Juncà]
— *Memoria de la biblioteca de la sucursal de Palma de Mallorca correspondiente al año 1970*. Arxiu Històric de "la Caixa" de Barcelona. [Document mecanografiat signat per la bibliotecària Joaquina Juncà]
— *Memòria de la biblioteca de la sucursal de Palma de Mallorca corresponent als anys 1989-90*. Arxiu Històric de "la Caixa" de Barcelona. [Document mecanografiat signat per la bibliotecària M. Antònia Taberner]
— *Memoria de las bibliotecas públicas correspondiente al año 1940*. Arxiu Històric de "la Caixa" de Barcelona. [Document mecanografiat]
— *Memoria de las bibliotecas públicas correspondiente al año 1941*. Arxiu Històric de "la Caixa" de Barcelona. [Document mecanografiat]

Documentació interna mecanografiada facilitada per l'Arxiu Històric i Centre de Documentació de la Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona.

MANRESA, A.; ROQUE, J. M. *"La Caixa": Un segle d'història a les Balears (1904-2004)*. Barcelona: Edicions 62, 2004.

Xarxa de Biblioteques. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions. Central de Biblioteques, 1987.

4.2. *Publicacions periòdiques: revistes*

Vida Femenina Balear [Palma], núm. 5 (juny 1930).
Vida Femenina Balear [Palma], núm. 9 (octubre 1930).
Vida Femenina Balear [Palma], núm. 11 (desembre 1930).
Vida Femenina Balear [Palma], núm. 19 (agost 1931).
Vida Femenina Balear [Palma], núm. 21 (octubre 1931).
Vida Femenina Balear [Palma], núm. 38 (març 1933).
Vida Femenina Balear [Palma], núm. 54 (juliol 1934).

4.3. *Publicacions periòdiques: premsa local*

«Negocian trasladar la biblioteca de "la Caixa" al edificio junto al Ramón Llull». *Diario de Mallorca* [Palma] (diumenge, 10 agost 1997), p. 5.

HOMAR, Bartomeu. «Una superbiblioteca reunirá cuatro fondos bibliográficos». *El Día del Mundo* [Palma] (dimarts, 30 setembre 1997), p. 72.
«"La Caixa" te invita a conocer su biblioteca». *Baleares* [Palma] (dimecres, 21 novembre 1990), p. 33.

4.4. *Fonts orals*

Informació oral obtinguda de l'antiga bibliotecària de la biblioteca de Palma, senyora M. Antònia Taberner.

DOI: 10.2436/20.3009.01.13

ESTUDIS

Presència d'un psicòleg exiliat: Werner Wolff a Barcelona (1933-1936)

Presence of an exiled psychologist: Werner Wolff in Barcelona (1933-1936)

Ángel C. Moreu Calvo
Universitat de Barcelona

A Montserrat Mira, filla del doctor Emili Mira i López, que ha sabut mantenir viva la memòria del seu pare, amic i protector de Werner Wolff a Barcelona

RESUM

Aquest article rememora la figura del psicòleg berlinès Werner Wolff, mort ara fa cinquanta anys. Els diferents apartats de l'escrit s'ocupen de la seva formació i de la seva orientació investigadora dins l'àmbit de la psicologia de la *Gestalt*, la psicoanàlisi i l'etnopsicologia. La seva presència a Barcelona entre 1933 i 1936 ens permet donar compte dels seus treballs a l'Institut Psicotècnic de la Generalitat, l'Institut Pere Mata de Reus i altres institucions dirigides o impulsades pel doctor Emili Mira, així com les seves col·laboracions a la *Revista de Psicologia i Pedagogia*.

Paraules clau: psicopedagogia, història de la psicopedagogia, psicologia alemanya, psicologia de la forma, psicoanàlisi, etnopsicologia, segle xx, Werner Wolff.

ABSTRACT

This article remembers the figure of the psychologist Werner Wolff of Berlin, who died about fifty years ago. The different sections of the article address his training and research orientation in the psychology of the *Gestalt*, psychoanalysis and ethnopsychology. His presence in Barcelona between 1933 and 1936 allows us to document his work in the Psychotechnical Institute of the Government of Catalonia, the Institut Pere Mata of Reus and other

institutions managed or promoted by doctor Emili Mira, as well as his collaborations in the *Journal of Psychology and Pedagogy*.

KEY WORDS: psychopedagogy, history of psychopedagogy, German psychology, psychology of form, psychoanalysis, ethnopsychology, 20th Century, Werner Wolff.

Cinquanta anys han transcorregut des de la mort de Werner Wolff (1904-1957), psicòleg berlinès que, per la seva condició de jueu, va haver de fugir de la persecució nazi, tot desenvolupant la seva peripècia personal, professional i intel·lectual principalment als Estats Units fins a la seva mort.

Però més enllà de l'aniversari, més enllà també del fet que alguns dels seus llibres més clàssics continuen reeditant-se tant en castellà com en anglès,[1] allò que en aquesta ocasió ens ha mogut a rememorar la figura d'aquest psicòleg i pedagog ha estat la seva presència a Barcelona durant un període de la seva vida que va de 1933 a 1936. Efectivament, Werner Wolff recalà a la capital catalana per col·laborar amb Emili Mira a l'Institut Psicotècnic de la Generalitat.

L'esclat de la Guerra Civil i la possibilitat de treballar als Estats Units van decidir Wolff a traslladar-se a Nova York, on consolidaria la seva obra des de la Càtedra de Psicologia a l'emblemàtic Bard College. Però la coincidència d'interessos intel·lectuals de Wolff, Mira i altres personatges de l'òrbita d'aquest últim va propiciar que l'estada a Catalunya d'aquest jueu alemany fos fructífera i profitosa, com tindrem ocasió de comprovar als paràgrafs que segueixen.

La psicologia alemanya i els esdeveniments de 1933

Per explicar la davallada que pateix el món de la psicologia alemanya durant la dècada dels anys trenta no cal fer esment de la privilegiada posició que els nous corrents d'aquesta disciplina ocupaven a Alemanya des de W. Wundt, considerat com a fundador de la psicologia científica contemporània. La seva influència havia convertit la ciutat de Leipzig en un lloc de visita obligada per a estudiants i estudiosos de la nova psicologia experimental,[2] i algunes de les més importants uni-

1. Per exemple: W. WOLFF, *Introducción a la psicología*, 25a reimpr., Mèxic, FCE, 2005. Altres obres traduïdes al castellà de l'original anglès: *Introducción a la psicopatología*, 11a reimpr., Mèxic, FCE, 2005; *Los filósofos entre bambalinas*, Mèxic, FCE, 1972; *Abstracción y naturaleza*, Mèxic, FCE, 1953; *La personalidad del niño en edad preescolar: El niño en busca de su yo*, Buenos Aires, Eudeba, 1962.

2. Per Leipzig passaren, en vida de Wundt, els espanyols Cossío, De los Ríos Urruti, L. M. Hoyos, Luzuriaga i J. Ontañón, entre molts d'altres; els nord-americans Stanley Hall i Catell; l'anglès Spearman; el francès Bourdon; els belgues Thiéry i Michotte, etc.

versitats hi havien instaurat laboratoris de psicologia, una iniciativa que a començaments del segle XX s'havia estès pràcticament per tot Europa i Amèrica.[3]

Però en 1933, la *Machtergreifung* ('presa del poder') comença la consumació de tot un seguit de processos, que fins aleshores podien intuir-se, però que quan es van institucionalitzar van constituir un cop pràcticament definitiu per al brillant desenvolupament de l'especialitat de psicologia, amb efectes perniciosos per a molts àmbits de la cultura i la societat alemanyes, i en especial per a l'educació. Efectivament, durant els primers temps del Tercer Reich es va posar en funcionament un programa de reformes al qual hom feia referència genèricament amb el mot «sincronització» (*Gleichschaltung*). Un dels efectes més visibles de la *Gleichschaltung* seria la unificació de totes les associacions d'adolescents i joves en una única organització anomenada la Joventut Hitleriana (*Hitlerjugend*).[4]

Com diem, la sincronització va tenir efectes nocius en l'educació en tots els àmbits. Es van dur a terme depuracions de professors, acomiadaments i jubilacions, principalment de jueus i d'intel·lectuals crítics amb el nou règim; i es van tancar revistes i institucions de prestigi amb investigacions rellevants en curs de l'àmbit de la pedagogia i la psicologia, entre d'altres.

Dèiem més amunt que durant el període anterior a la *Machtergreifung*, la societat i la cultura alemanyes patien ja estrebades inquietants per a la població jueva, que la política de la República de Weimar no sabia o no podia controlar. Un referent revelador el constitueix l'evolució de la Societat de Psicologia Experimental (*Gesellschaft für Experimentelle Psychologie*), una institució cosmopolita fundada en 1904 i un dels bastions de la psicologia científica en l'àmbit internacional. L'any 1929,

3. Henry parla de trenta laboratoris, setze a Amèrica, quatre a Alemanya, etc. (V. HENRY, «Les laboratoires de Psychologie expérimentale en Allemagne», *Revue Philosophique de la France et l'Étranger*, núm. 36 (1893), p. 609-622), però la veritat és que se'n comptabilitzaven molts més de trenta. Efectivament, Bechterev havia fundat, ja en 1885, laboratoris de psicologia a Kazan i Sant Petersburg (A. R. LURIA, *Mirando hacia atrás*, Madrid, Norma, 1979, p. 19). D'altra banda, amb l'inici de segle, resulta difícil controlar la fundació de laboratoris de manera exhaustiva. La dada interessant és la fundació de laboratoris no només de psicologia experimental sinó també de pedagogia i paidologia. Així, el primer laboratori pedagògic data de 1899, fundat a Chicago pel doctor Christofer. En 1900, apareix a Anvers un laboratori paidològic municipal, dirigit pel filòsof Schuiten. Un altre filòsof, Netchayev, obre l'any 1901 un laboratori pedagògic a Sant Petersburg, i, l'any següent, el doctor Ranschburg, un altre d'anormals a Budapest. En 1905, Binet i Pizzoli inauguren laboratoris a París i Milà, respectivament. I l'any 1906, Claparède organitza a la Universitat de Ginebra, com a departament del laboratori psicològic, un seminari de psicologia pedagògica. Aquesta informació i altres més apareixen a W. A. LAY, *Pedagogia experimental*, 2a ed., Barcelona, Labor, 1931, p. 16. Caldria afegir, per la proximitat, el laboratori del Museo Pedagógico de Madrid, dirigit per Luis Simarro.

4. Á. C. MOREU, «Idealisme naturalista dels adolescents alemanys (1897-1945). Dels *Wandervögel* (Ocells errants) a la *Hitlerjugend* (Joventut hitleriana)», *Educació i Història*, núm. 6 (2003), p. 36-43.

en el curs del XI Congrés reunit a Viena, hom decideix un nou nom per a la societat, que a partir de llavors es dirà Societat Alemanya de Psicologia (*Deutsche Gesellschaft für Psychologie*).

Aquest canvi és ben significatiu de per on anaven les coses. I, encara que s'han perdut totes les actes de la Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGP) des de la seva fundació fins al final de la Segona Guerra Mundial, es conserven les llistes de socis i les actes dels congressos.[5] Així podem saber que a l'any següent del Congrés de Viena es detecta ja una disminució del nombre de membres que no es detindrà fins a l'esclat de la guerra. De les mateixes fonts es dedueix que, en 1934, de la llista de membres jueus de la DGP falten els noms de psicòlegs rellevants com ara Kurt Goldstein, David Katz, Kurt Koffka, Kurt Lewin, Wilhelm Peters, William Stern, i així fins a setanta. Dos anys més tard, una nova relació evidencia que la sagnia havia continuat amb els jueus alemanys Walter Blumenfeld o Max Wertheimer, i els estrangers Traugott K. Oesterreich o Wolfgang Köhler, fins a un total de vuitanta. Si es compten els absents de l'última llista anterior a l'inici de la Segona Guerra Mundial, el total de separats eleva la xifra a quasi dos-cents membres.

Els efectes traumàtics per a la DGP d'aquesta ferotge *Gleichschaltung* van produir, comprensiblement, no poques tragèdies personals. Heinrich Düker, que es va atrevir a enfrontar-se al nou règim, va ser condemnat a tres anys de presó, va perdre la seva *venia legendi* a la Universitat de Gotinga, per acabar confinat al camp de concentració de Sachsenhausen fins al final de la guerra. Kurt Huber, director durant anys de l'Experimentell Psichologische Praktikum de la Universitat de Munic, va ser executat en 1943. Otto Lipmann no va poder superar els constants atacs nazis al seu Institut de Psicologia Aplicada de Berlín, i sembla que es va suïcidar l'any 1933 (d'altres parlen d'un infart com a causa de la seva mort). També es van suïcidar els dos Brunsvik (Egon i Fenkel), i Marta Muchow va haver d'abandonar el seu Institut de Psicologia de la Universitat d'Hamburg, i optà igualment pel suïcidi l'any 1933. El matrimoni Bühler va viure durant anys en permanent estat de xoc; i nogensmenys cal denunciar la penosa situació de tots aquells que van haver de fugir cap a diferents països d'Europa i Amèrica. Entre aquests exiliats cal

5. W. Traxel, «Zur Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Psychologie im so genannten Dritten Reich», *Psychologische Rundschau*, vol. 55 (2004), núm. 1, p. 21-32. Aquesta investigació de Traxel, realitzada a partir del buidatge de les actes dels congressos i de les llistes de socis de la DGP, permet extreure la conclusió que el protagonisme i la rellevància que havia ostentat la psicologia alemanya fins a l'arribada de Hitler al poder l'any 1933 rep un cop del qual mai s'ha recuperat. Hi ha disponible almenys una versió castellana d'aquest article de Traxel realitzada per R. León a *Pirámide* (Revista del Departamento Académico de Psicología de la Universidad Ricardo Palma de Lima), any 6, núm. 6 (2005), p. 57-74.

destacar la plana major de la psicologia alemanya de la *Gestalt*, Wolfgang Köhler, Max Wertheimer, Kurt Lewin i Kurt Koffka.

Altres psicòlegs, psiquiatres i pedagogs exiliats, generalment més joves, van optar per destinacions alternatives, com ara Holanda, Espanya o diferents països sud-americans. Werner Wolff, Sandor Eiminder i Alfred Strauss[6] van fugir a Barcelona, i es van integrar durant uns quants anys a l'equip d'Emili Mira, que desenvolupava la seva activitat de manera preponderant a l'Institut Psicotècnic de la Generalitat, l'Institut Pere Mata de Reus, la Facultat de Medicina i la Secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Amb l'esclat de la Guerra Civil, Wolff i Strauss viatjaren als Estats Units d'Amèrica, on havien de romandre fins al final dels seus dies.

L'arribada de Werner Wolff a Barcelona

Wolff havia cursat els seus estudis superiors a la Universitat de Berlín, i havia tingut com a professors importants representants de la psicologia de la *Gestalt* i de la psicologia profunda, com ara Max Wertheimer, William Stern i Wolfgang Köhler, que va dirigir la seva tesi doctoral. D'altra banda, cal destacar d'aquesta època de formació universitària la seva col·laboració amb Otto Lipmann a l'Institut de Psicologia de Berlín, i la publicació d'uns primers articles que deixen entreveure ja algunes vies de reflexió i experimentació preferents. Una d'elles és la clínica analítica des d'una perspectiva gestàltica, que requereix una doble atenció tant a l'interior com a l'exterior del subjecte.[7]

L'any 1925, Wolff té vint-i-un anys i el professor Wertheimer li suggereix que orienti el seu treball experimental cap a l'anàlisi de l'expressió de la personalitat, considerant tant l'aspecte exterior dels individus (postura) com els seus moviments (forma de caminar, d'escriure, gesticulacions) i altres formes d'expressió (veu, etc.), tot cercant senyals externes dels trets del caràcter subconscient. Aquesta possibilitat es trobava ja de manera implícita en els treballs de Gall, Darwin i Mosso, i constituïa una de les vies de reflexió i experimentació més

6. Altres membres de l'equip del doctor Emili Mira a Barcelona foren: l'enginyer A. Chleusebairgue, de l'Escola Politècnica de Berlín, l'hongarès adlerià Ferenc Oliver Brachfeld, i els membres catalans, més coneguts, entre els quals citem Joaquim Xirau, Jeroni de Moragas, Adolf Azoy, Ramon Sarró, Josep Soler Dopff i Lluís Trias de Bes, entre molts d'altres.

7. Aquests dos articles il·lustren allò que diem: W. Wolff, «Die Psychologie in der Psychiatrie. Gestaltliche Faktoren in der Psychiatrie», *Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie*, núm. 118 (1929), p. 733-751; W. Wolff, «Traum und Organismus; Traumtherapie», *Allgemeine Ärztliche Zeitschrift für Psychotherapie und Psychische Hygiene*, núm. 10 (1929), p. 612-630.

fructíferes en el panorama de la nova psicologia científica, amb referents de la importància de Klages, Stern, Lewin, Aliport, Vernon o Mira, entre molts d'altres.

Wolff va seguir amb una gran dedicació el suggeriment del seu mestre, i es va ocupar amb entusiasme en aquesta línia d'investigació que estarà present durant tota la seva trajectòria intel·lectual, tant a Berlín, com a Barcelona i Nova York, on va publicar, l'any 1943, uns primers resultats d'aquesta extensa i original recerca, en un llibre titulat *The expression of Personality*.[8] A més a més, aquest treball li havia de permetre fer compatible la seva inquietud per la psicologia amb altres interessos personals relacionats amb l'antropologia, l'art, la religió i la mitologia, segons es pot comprovar amb una simple mirada a la seva extensa obra publicística.

Així, la dècada dels anys trenta comença per al jove Wolff plena de bones perspectives. Publica els seus treballs realitzats a l'Institut de Berlín en revistes alemanyes i angleses;[9] llegeix l'obra de Freud, Wundt, Husserl i els pragmatistes nord-americans; assisteix a congressos i s'interessa per les implicacions psicològiques de la simbologia religiosa, les arts figuratives o la imatge del cos. Aquestes bones perspectives, però, contrastaven amb les notícies poc tranquil·litzadores per als jueus que esquitxaren el dia a dia de la societat alemanya durant els darrers anys de la República de Weimar. Els atacs nazis a l'Institut de Psicologia de Berlín i la mort de Lipmann, el seu director, aconsellaven la fugida immediata.

Els seus mestres, principalment Wertheimer i Köhler, juntament amb Koffka i Lewin, són ben rebuts per la Universitat nord-americana com a principals representants de la psicologia de la *Gestalt* que eren. Per la seva banda, Wolff, encara que hauria desitjat acompanyar els que havien estat els seus professors i establir-se als Estats Units, es mostra realista i valora diverses alternatives, entre les quals es troba Barcelona. Sens dubte els seus mestres havien preparat aquest destí que,

8. W. Wolff, *The expression of Personality*, 2a ed., Nova York, Johnson Reprint Corp., 1971 (1a ed., Nova York, Harper, 1943). L'aparició d'aquest text venia precedida de la publicació d'un bon nombre d'articles sobre el mateix tema. Cal considerar aquesta obra com la més important del psicòleg berlinès, encara que a Europa és pràcticament desconeguda.

9. Algunes publicacions de Wolff anteriors a la seva arribada a Barcelona, que mostren la intensitat i l'orientació de la seva recerca són: «Der griechische Narzisismus», *Zentralblatt für Psychotherapie*, núm. 3 (1930), p. 464-481; «Experimentelle Persönlichkeitsdiagnostic» (1 i 2), *Zentralblatt für Psychotherapie*, vol. IV (1931), p. 600-622 i 659-679; «Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung im wissentlichen und unwissentlichen Versuch», *Psychologische Forschung*, núm 15 (1932), p. 251-328; «The experimental study of forms of expression», *Character and Personality*, vol. II (1933), p. 168-176; «Involuntary self-expression in gait and other movements», *Character and Personality*, vol. II (1933), p. 328-244.

entre altres circumstàncies,[10] s'acomodava perfectament a les seves expectatives de recerca. Efectivament, la rellevància de Mira en els cercles de la psicologia i la psiquiatria internacionals no passava desapercebuda a Alemanya. A més, Mira havia traduït la *Psicologia per a mestres* d'Otto Lipmann, responsable del Laboratori de Psicologia Aplicada de Berlín,[11] i havia coincidit amb ell a la II Conferència Internacional de Psicotècnia, celebrada a Barcelona en 1926. També la relació de Mira amb Wolfgang Köhler era fluida, ja que havien compartit més d'una tribuna.[12] El contacte de Mira amb aquest grup de psicòlegs de la Universitat de Berlín, el pes internacional dels treballs de l'Institut de Barcelona i la coincidència d'interessos per a la investigació van determinar, sens dubte, que finalment Wolff s'instal·lés com a refugiat polític a Barcelona.

10. Una d'aquestes circumstàncies —pensem que determinant— és que Wolff havia conegut Mira l'any 1932 a Copenhaguen en el transcurs del X Congrés Internacional de Psicologia, on havia acudit acompanyant el seu mestre W. Köhler en representació de la Universitat de Berlín. Wolff hi va participar amb una comunicació sobre les seves recerques relacionades amb la caracterologia, titulada «Experiments in Characterology», tot cercant ja els lligams entre la psicologia experimental i la psicologia del subconscient. Per la seva banda, Mira, que va llegir una comunicació titulada «A New Method of Controlling the Degree of Sincerity of Evidence», va rebre l'encàrrec d'organitzar i presidir l'XI Congrés Internacional de Psicologia, que hauria de celebrar-se a Madrid en 1936. Tota aquesta informació la recull Wolff en una extensa crònica d'aquest congrés publicada el mateix any de 1932; vegeu W. Wolff, «The Tenth International Psychological Congress», *Journal of Personality*, vol. 1, núm. 2 (1932), p. 152-161. Pot ser interessant recordar en aquest punt que el mencionat XI Congrés Internacional de Psicologia que havia de reunir-se a Madrid en 1936 no es va poder dur a terme a causa del clima bèl·lic que patia Espanya en aquells moments. Emili Mira, José Germain i Mercedes Rodrigo dirigien els preparatius de la magna reunió, però no va poder ser. La solució va venir de la mà d'Henry Piéron, secretari permanent del Comitè Internacional dels congressos de psicologia, que va aconseguir reunir el Congrés a París un any després. En la sessió d'obertura, Claparède va mostrar el seu agraïment a Mira i col·laboradors, que tenien bona part de la feina feta, tot mostrant el seu desig de reunir-se a Madrid en temps de pau. També es va aprovar enviar un telegrama al professor Mira amb el text següent: «Congreso Psicología lamenta vivamente ausencia causada por dolorosos acontecimientos de España. Oficina Congreso»; vegeu H. Piéron i J. Meyerson (ed.), *Onzième Congrès International de Psychologie: París, 25-31 juillet 1937: Rapports et comptes rendus*, Agen, Imprimerie Moderne, 1938, p. 539.

11. O. Lipmann, *Psicología para maestros*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1924. La referència de l'original en llengua alemanya: *Psychologie für Lehrer*, Leipzig, Johann Ambrosius Barth, 1920.

12. Köhler havia participat en 1927 en un cicle de conferències que, patrocinat per la Diputació de Barcelona, havia tingut lloc a l'Escola del Treball. Van acompanyar Köhler a la tribuna els professors Michotte i Piéron, de les universitats de Lovaina i París, respectivament. La transcripció de les conferències es pot consultar a l'òrgan de l'Institut, que per aquelles dates funcionava com a annex de l'Escola del Treball (*Anales de la Sección de Orientación Profesional de la Escuela del Trabajo*, any III, núm. 3 (1930), monogràfic). Al marge de la trobada de Barcelona, Wolfgang Köhler i Emili Mira havien coincidit l'any 1932 al X Congrés Internacional de Psicologia, i, un any més tard, a la Reunió Anyal de l'American Society fort the Advancement of Science (secció de psicologia), juntament amb W. Spearman i Henry Piéron.

D'altra banda, cal dir que d'entre les noves institucionalitzacions que va produir l'higienisme espanyol de començaments del segle XX, l'Institut Psicotècnic de Barcelona és indubtablement la institució que amb el temps havia de tenir una major repercussió. Efectivament, l'equip de l'Institut —liderat primer per Ruiz Castella i, posteriorment, per Mira— va organitzar dues conferències internacionals de psicotècnia (la segona i la sisena), i, des de la seva fundació, l'any 1918, la Secció d'Orientació de l'Institut —impulsada sempre directament o indirectament per Mira— no interromp l'ampliació de la seva àrea d'influència.

Val a dir també que en l'evolució intel·lectual de Mira durant aquest període era ja evident la seva preferència per l'escola d'orientació alemanya.[13] Efectivament, el pragmatisme de Mira (altres parlen d'eclecticisme) li havia portat a identificar-se amb els postulats de la psicotècnia alemanya, que cercava els efectes

13. La diversificació de les vies per a la recepció espanyola dels nous corrents de la psicologia i la pedagogia europees havia estat obra, principalment, dels institucionistes, que havien propiciat viatges d'estudis de psicòlegs i pedagogs a través de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) cap als principals centres de la naixent psicopedagogia europea i nord-americana. La universitat alemanya, diversa quant al posicionament envers l'experimentació i el positivisme, va ser un dels punts preferents de destacats pedagogs, psicòlegs, metges i filòsofs espanyols, que van trobar en les institucions alemanyes resposta a les seves inquietuds intel·lectuals i de recerca. La via alemanya tenia, a més a més, una xarxa d'institucions que impulsaren l'intercanvi cultural germanoespanyol, en algun cas des dels anys finals del segle XIX. En aquest sentit cal citar, per part espanyola i juntament a la JAE, el Comité Hispano-Alemán, l'Institut d'Estudis Catalans, la Residencia de Estudiantes o el Centro de Intercambio Intelectual Germano-Español; i pel que fa a la part alemanya, la Görres-Gesellschaft, l'Ibero-Amerikanischen Institute, la Deutsch-Spanische Gesellschaft o la Deutsch-Ibero-Amerikanische Ärzteakademie. La presència a Alemanya de conferenciants, traductors, estudiants o investigadors espanyols com ara Ramón y Cajal, José Ortega y Gasset, Luis Simarro, Ramon Turró, Manuel B. Cossío, Emili Mira, Juan Vicente Viqueira, María de Maeztu, Ángel Garma, Lorenzo Luzuriaga, José Germain, Mercedes Rodrigo, Domingo Barnés, Joan Llongueras, Luis M. Hoyos, José Ontañón, Rodríguez Lafora, Pere Rosselló, Rosa Sensat, Fernando de los Ríos Urruti, Ramon Sarró, etc., i la presència a Espanya de personatges de la cultura germana, principalment filòsofs, psicòlegs i pedagogs, donen testimoni de l'eficàcia d'aquesta xarxa d'institucions encarregades de l'intercanvi cultural germanoespanyol, i de la consolidació d'aquesta via d'intercanvi —certament asimètrica—, que va influir de manera tan decisiva en la construcció de l'entorn psicopedagògic entre nosaltres ja des de l'entronització del krausisme de la mà de Julián Sanz del Río. Destacable en aquest punt és l'evolució d'alguns dels viatgers espanyols, que com a conseqüència d'aquella rica diversitat que oferia la universitat alemanya envers els nous corrents de la psicologia i la pedagogia, tornaven de la seva estada amb nous referents que enriquien o variaven substancialment la seva orientació intel·lectual o de recerca. En aquest sentit és exemplar la trajectòria del català Joan Roura-Parella, que després d'estudiar amb Cossío, Simarro o Piéron, semblava que la seva carrera es consolidaria com a psicopedagog orientador. Però estudiant a Berlín, va prendre contacte com a alumne, entre d'altres, amb Köhler i Spranger, autors que havien de marcar significativament l'orientació definitiva de la seva obra en l'intent de definició de la pedagogia com a ciència de l'esperit; vegeu E. Colelldemont i C. Vilanou (ed.), *Joan Roura-Parella en el centenari del seu naixement (1897-1983)*, Barcelona, Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 1997.

pràctics de l'aplicació de la tecnologia psicofisiològica al món del treball, sense donar l'esquena als treballs dels psicòlegs americans i russos, tot considerant també a francesos, belgues i ginebrins. D'altra banda, el patrimoni fundacional de l'Institut català, en el sentit d'establir relacions entre l'orientació professional i l'escola, explica la gradual però imparable presència de l'orientació fora de l'Institut, a les escoles d'estiu, a les publicacions psicopedagògiques i en molts centres educatius de Barcelona, on es posa en pràctica la preorientació professional.

A partir de les noves perspectives que es plantegen amb la instauració de la Segona República, Mira havia continuat estenent el seu camp d'influència a nous centres de formació pedagògica, com la Normal de la Generalitat i el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. És d'aquesta manera com s'inicia la fèrtil col·laboració de Mira amb el filòsof Joaquim Xirau; una col·laboració que afavorirà la participació i l'intercanvi entre els professors de la Secció de Pedagogia i els integrants més destacats de l'Institut.[14]

Aquesta presència interdisciplinària, que a la Barcelona d'aquest període republicà es pot veure a les escoles d'estiu, als cursos de formació de l'Institut, als cursos del Seminari de Pedagogia, als cursos de la Facultat de Medicina, a l'Institut Pere Mata de Reus o a les pàgines de la *Revista de Psicologia i Pedagogia*, aquesta presència interdisciplinària —diem— es conformava com a espai de coneixement en el qual tothom es beneficiava d'una rica infraestructura institucional i de les encertades propostes d'Emili Mira, l'home que, en la seva avinença amb Joaquim Xirau, va tenir l'encert de generar un ambient intel·lectual i científic en uns moments veritablement significatius i amb una rellevància tal que, posteriorment, algú va gosar comparar-lo —pensem que encertadament— amb el que es produí a la Viena d'entresegles.

Així doncs, quan Werner Wolff arriba en 1933 a Barcelona es troba no només una interessant xarxa d'institucions en les quals podia treballar, sinó també equips consolidats de metges, psicòlegs, filòsofs i pedagogs, col·laboradors de Mira en les seves investigacions relacionades amb la psicoanàlisi, la psiquiatria infantil, la psicotècnia, la psicologia del treball, la psicopedagogia, i tota la recerca relativa a la

14. Aquesta orientació psicològica i pedagògica configura Emili Mira com un dels referents indiscutibles d'aquella primera fonamentació de l'entorn psicopedagògic que prenia forma a tot Europa i Amèrica durant aquestes primeres dècades del segle XX. Sobre la fonamentació de l'entorn psicopedagògic, vegeu 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. 17-29; també Á. C. MOREU, «La fundamentación contemporánea del discurso psicopedagógico», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria,* núm. 21 (2002), p. 105-116. I sobre la rellevància de Mira en la construcció del discurs psicopedagògic, vegeu C. VILANOU (coord.), *Emili Mira: Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*, Barcelona, Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 1998.

psicomioquinesi, que devia interessar molt especialment al jove investigador berlinès. Concretament aquesta última parcel·la, que uns quants anys més tard es concretarà en el psicodiagnòstic mioquinètic, ha esdevingut sens dubte una de les aportacions més conegudes de Mira al món de la psicologia. A més a més, Wolff es va trobar a Barcelona amb un grup d'investigadors estrangers, en molts casos refugiats polítics com ell; és el cas d'Alfred Strauss, Sandor Eiminder i A. Chleusebairgue.[15]

Col·laboració de Werner Wolff amb Emili Mira i el seu equip a Barcelona

L'òrbita del doctor Emili Mira era ja quasi inabastable en el moment de la incorporació de Werner Wolff al seu equip. Però, enmig d'aquesta estructura complexa d'institucions, d'equips de recerca i relacions internacionals que Mira patronejava ja des d'abans d'accedir a la direcció de l'Institut Psicotècnic, es podia veure un doble ancoratge que ordenava la seva trajectòria reflexiva i investigadora, i que es basa, primer, en l'anàlisi de les emocions a partir del nivell d'equilibri o conflicte observable entre el conscient i el subconscient (psicoanàlisi),[16] i segon, en la convicció que existeix base suficient per a la investigació del principi que afirma que tots els moviments executats pel subjecte contenen un efecte mecànic junt a una significació peculiar de la personalitat (psicomioquinesi).[17] En aquest sentit, l'arribada de Wolff a l'Institut Psicotècnic constitueix

15. Alfred Strauss va arribar a Barcelona l'any 1933. Professor a la Universitat de Heidelberg i col·laborador de Hanselmann al Seminari de Pedagogia Terapèutica de Zuric, Strauss és autor d'una *Introducción al estudio de la pedagogía terapéutica* (Barcelona, Labor, 1936), la primera monografia espanyola de l'especialitat. Strauss va romandre al costat de Mira fins a l'any 1937, en què decideix continuar el seu exili als Estats Units. Pel que fa al doctor Sandor Eiminder, paidopsicoanalista jueu hongarès, va treballar amb Mira principalment a l'Institut Pere Mata de Reus. Refugiat polític com Strauss i Wolff, Eiminder havia format part de l'equip d'August Aichhorn, psicoanalista austríac organitzador d'una xarxa de consultoris pedagògics i autor l'any 1925 d'un llibre titulat *Verwahrloste Jugend* (Joventut desemparada), prologat per Freud i fonamental per a l'estudi de les relacions entre psicoanàlisi i educació. I pel que fa a A. Chleusebairgue, a Alemanya desenvolupava el seu treball a l'Escola Politècnica de Berlín, i és autor d'un llibre titulat *Psicología del trabajo profesional*, editat per Labor en 1934. Per a una informació més acurada d'aquests refugiats polítics es pot consultar: Á. C. Moreu, «Psicopedagogia i medicina: El paper dels metges catalans en la primera fonamentació de l'entorn psicopedagògic», *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. II (2003), p. 339-367.

16. E. Mira, «Aplicaciones médicas y psicológicas del psicoanálisis», *Archivos de Medicina, Cirugía y Especialidades*, vol. XXV (1926), p. 249-256; E. Mira, *La psicoanàlisi*, 2a ed. corregida i augmentada, Barcelona, 1935, col·l. «Monografies Mèdiques».

17. E. Mira, *Psicodiagnóstico miokinético (PMK)*, Buenos Aires, Kapelusz, 1957, p. 19.

una aportació essencial —reconeguda pel mateix Mira— a la investigació psicomioquinètica. Efectivament, la fonamentació teòrica que orientava la recerca d'ambdós científics tenia molts punts en comú. Wolff també volia demostrar la significativitat dels trets i les expressions corporals com a via d'entrada a l'inconscient per tal d'entendre les característiques de la personalitat del subjecte, coincidint amb Mira en el fet que l'espai no és neutre ni per a la mecànica ni per a la psicologia.

Com a docent a l'Institut Psicotècnic, Wolff va iniciar la seva activitat ja el primer any d'estança a Barcelona. Concretament va dictar un curs en sis lliçons durant el curs 1933-34, amb el títol «Els mètodes psicoexperimentals per a l'estudi del caràcter». També en aquest mateix curs va participar ja al programa de conferències que ordinàriament programava el Seminari de Pedagogia, juntament amb Jaume Serra Húnter, Eduard Spranger, Heinz Werner, Domingo Barnés, Lorenzo Luzuriaga i Alfred Strauss, entre d'altres. I com si volgués fer pública una carta de presentació de nouvingut, el primer volum de la *Revista de Psicologia i Pedagogia* (1933) recull ja un article seu en el qual parla de la seva especialitat professional i dels seus plantejaments sobre la recerca en psicologia.[18]

Durant el curs 1934-1935, i presentat com a docent de l'Institut Psicotècnic de Berlín (que ja no existia com a tal segons explicàvem més amunt), Wolff va impartir el curs La grafología como ciencia: La imagen en el escrito: Lo subconsciente en el experimento.[19] Els avenços en psicologia profunda i les possibilitats de l'experimentació amb les formes de l'expressió del cos permetien parlar amb una certa lògica d'una grafologia experimental i científica, ben allunyada de les elucubracions més intuïtives dels grafòlegs del segle XIX. El mateix es pot dir de la

18. En l'article que comentem, Wolff escriu: «¿Puede la caracterología encontrar una técnica para someter a experimentación las inclinaciones y los impulsos inconscientes de los hombres, o incluso sus vocaciones? Procediendo del campo de la psicología experimental, me planteé el problema de cómo se podía ligar el punto de vista de una psicología dinámica, que tuviese en cuenta los conflictos humanos, con los datos analíticos de la experimentación.» Vegeu W. Wolff, «La orientación profesional y la psicología experimental profunda», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. I, núm. 3 (1933), p. 322-327 (referència, p. 323).

19. En aquest cas podem consultar el programa del curs, publicat a *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. II, núm. 7 (1934), p. 344:

1. Sobre la grafología, criterios y tareas, sus fundamentos a demostrar experimentalmente.
2. El complejo psíquico en el escrito. El movimiento psicofísico.
3. La imagen de apreciación, la imagen de impresión y la imagen directriz de la persona.
4. Los recuerdos de infancia y la imagen desiderativa subconsciente en la escritura.
5. Examen del método grafológico, el problema del espacio y del tiempo —experimentos en estado hipnótico—; el fracaso de la grafología tradicional.
6. Ejemplos grafológicos.

caracterologia o la fisionomia tradicionals si es comparen amb les investigacions que duia a terme Wolff sobre la asimetria facial, per exemple.[20]

L'última col·laboració de Wolff com a docent a l'Institut Psicotècnic barcelonès va ser la lectura de dos cursos: La caracterologia moderna i La interpretació científica dels somnis. Aquest últim curs sobre els somnis aprofitava les conclusions d'una de les seves primeres inquietuds intel·lectuals, la psicoanàlisi. En aquest context, Wolff havia participat activament des de 1933 en els seminaris que se celebraven a l'Institut Pere Mata de Reus, on s'analitzaven les incidències del tractament psicoterapèutic dels malalts, es practicaven anàlisis didàctiques i es reflexionava sobre les aportacions de Freud i altres psicoanalistes.

Un dels membres de l'equip de Mira amb el qual Wolff va mantenir una relació més estreta va ser Ferenc Oliver Brachfeld,[21] psicòleg adlerià procedent d'Hongria, que participava també com a professor en els cursos de l'Institut Psicotècnic i en els seminaris de l'Institut Pere Mata de Reus. Després de la partida de Wolff cap als Estats Units, Brachfeld continuarà col·laborant amb Mira fins al 1939, en què el nou règim franquista decideix el tancament definitiu de l'Institut Psicotècnic. Després de diversos intents infructuosos per continuar amb els treballs de la psicoteràpia analítica,[22] Brachfeld optarà per emigrar a Veneçuela, on reprendrà els contactes amb el seu amic Werner Wolff en el si de la Societat Interamericana de Psicologia.

I pel que fa a la seva producció escrita, les publicacions de Werner Wolff durant aquest període es concentren principalment a la *Revista de Psicologia i Pedagogia*, amb tres articles. Al primer, del qual ja hem fet esment (vegeu nota a peu de plana núm. 18), enuncia les possibilitats d'utilització de la psicologia experimental profunda en l'orientació professional. El segon exposa els resultats d'un estudi caracterològic realitzat amb aprenents catalans.[23]

20. A Barcelona, Wolff ja experimentava amb les meitats facials. Tallava el negatiu de la imatge frontal del rostre en dues meitats, dreta i esquerra, i, amb la tècnica del mirall, recomponia el rostre però amb les dues meitats dretes o les dues esquerres. De la seva experimentació va concloure que el costat esquerre és més fàcilment reconegut per la persona, ja que representa el desig inconscient (the «vish face»), mentre que el costat dret representa l'expressió habitual que conscientment vol mostrar la persona (the «public face»). Vegeu W. Wolff, «Wish Image and Fear Image», *Ciba Symposia*, vol. VII, núm. 1/2 (1945), p. 15-25.

21. Sobre l'etapa barcelonina de Brachfeld, vegeu J. V. Ibarz i M. Villegas, «Ferenc Oliver Brachfeld (1908-1967): Un psicólogo húngaro en Barcelona», *Revista de Historia de la Psicología*, vol. XXIII, núm. 3-4 (2002), p. 265-276.

22. En acabar la Guerra Civil, Brachfeld es mou a Barcelona amb un grup de metges que es reuneixen per estudiar la teoria psicoanalítica tot buscant la seva aplicació com a psicoteràpia grupal. Aquests metges es van integrar dins d'una societat cultural quasi clandestina anomenada Erasme, on es van constituir com a secció amb el nom de Centre d'Estudis Psicoanalítics.

23. W. Wolff, «Estudi caracterològic de l'aprenent català mitjançant el qüestionari íntim de l'Institut Psicotècnic», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. III, núm. 11 (1935), p. 335-350.

I amb relació al tercer article, Mira, traductor del text redactat originàriament en alemany, aclareix en una breu introducció que es tracta del «resum d'una voluminosa obra que el nostre col·laborador, el psicòleg berlinès Werner Wolff, ha escrit durant la seva estada a Barcelona». El seu títol és «Una nova teoria de la vida simbòlica»[24] i constitueix la primera aportació important de Wolff en el camp de l'etnopsicologia. El text, extens (seixanta-una pàgines) i acompanyat de més d'un centenar d'il·lustracions, continua reflexionant sobre les grans preguntes que molts anys abans ja havia enunciat Wundt a la seva *psicologia dels pobles*.[25] Altres obres de temàtica etnopsicològica apareixeran posteriorment amb un valor i una repercussió desiguals.

Juntament amb els articles publicats a la revista de Mira i Xirau, Wolff intentava mantenir oberts els contactes amb Alemanya[26] i establir-ne de nous amb l'Amèrica del Nord. Així va arribar el dia en què, enmig de les notícies inquietants que venien d'Alemanya i d'altres països amb una creixent presència feixista, i les que es generaven a Espanya a causa dels desastres d'una llavors incipient Guerra Civil, va esdevenir la possibilitat del trasllat cap als Estats Units.

Final d'etapa. De Barcelona a Nova York

Exactament, la incertesa que produïa ser un refugiat polític que vivia en un país que s'enfonsava a causa de la Guerra Civil de 1936 es compensava amb la perspectiva que per a Wolff significava finalment complir el seu desig i viatjar als Estats Units com a becari de la Josiah Foundation. Ja no tornaria mai més a Europa, ja que va aprofitar l'estada i va ser acceptat com a professor ajudant al Vassar College, on va romandre fins a 1940. A Barcelona, però, havia deixat una empremta difícil d'esborrar en la ment de tots els que el van conèixer, els quals, molts anys després, encara el recordaven a les seves cròniques i memòries com un jove treballador, original en les seves aportacions i sempre amb la càmera fotogràfica a l'espatlla per retratar els rostres de tots els que es creuaven en el seu camí, tant si eren malalts com companys o amics.[27]

24. W. Wolff, «Una nova teoria de la vida simbòlica», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. IV, núm. 13 (1936), p. 1-61.

25. W. Wundt, *Elementos de psicología de los pueblos: Bosquejo de una historia de la evolución psicológica de la humanidad*, Madrid, Daniel Jorro, 1926.

26. Fins i tot li van publicar algun article; vegeu W. Wolff, «Ein Forschungsbericht. Grundlegung einer experimentellen Tiefenpsychologie», *Imago*, núm. 6 (1934), p. 112-133.

27. En aquest sentit cal remarcar el cas de Mira, que encara que el considerava un adolescent (potser no era conscient que només es duien vuit anys de diferència en l'edat), no dubtà a reconèixer —ja ho hem dit— la valuosa aportació dels treballs de Wolff en el procés de construcció del seu diagnòstic

La dècada dels anys quaranta Wolff aconsegueix una plaça de professor a l'emblemàtic Bard College de Nova York, una institució líder en educació progressista, que acull per aquestes dates com a professors emigrants distingits d'una Europa en guerra. Així, juntament amb Wolff, s'incorporen al claustre del Bard College, entre d'altres, el pintor Stefan Hirsch, el músic Emil Hauser, col·laborador de Pau Casals, o el filòsof Heinrich Bluecher, marit de Hannah Arendt.

A l'estabilitat professional i intel·lectual va seguir l'estabilitat familiar, gràcies al matrimoni amb una concertista de piano, amb la qual va recórrer tot Amèrica. Continuaran les publicacions, algunes ben controvertides, i les iniciatives ambicioses, com la primordial participació en les gestions que van donar com a resultat la fundació a Mèxic de la Societat Interamericana de Psicologia. Però serà en un altre article on tractarem de la intensa activitat professional i publicística d'aquest controvertit psicòleg durant la seva etapa americana, certament breu, ja que un infart, efecte sens dubte d'una existència plena de llums i tragèdies, li tragué la vida l'any 1957, en la plenitud de la seva maduresa intel·lectual i vital.

---

mioquinètic. Concretament, Mira va escriure: «También me di cuenta de la mayor constancia de los resultados obtenidos con la mano menos dominada por el sujeto. El Dr. Werner Wolff estaba trabajando entonces en mi Instituto, y ello me permitió relacionar este hecho con su propio descubrimiento, de que toda la mitad izquierda del cuerpo (excepto en los zurdos) expresa mejor la vida inconsciente, en tanto la derecha está más en relación con la vida consciente y por ello es más variable»; vegeu E. Mira, *La psiquiatría en la guerra*, Buenos Aires, Médico Quirúrgica, 1944, p. 132. D'altra banda, els psicoanalistes (Tosquelles, Eiminder, etc.) que treballaven a l'Institut Pere Mata encara recordaven —i havien passat dècades— les assenyades aportacions de Wolff, que, com a bon gestaltista, recomanava tenir en compte el context en el qual es movia el malalt i no només les seves verbalitzacions.

DOI: 10.2436/20.3009.01.14

ESTUDIS

L'Institut Obrer de Barcelona (desembre 1937-gener 1939)

The Institut Obrer [The Workers' Institute] of Barcelona (December 1937-January 1939)

Jordi Monés i Pujol-Busquets
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

Aquest article ha estat possible gràcies a la col·laboració directa o indirecta dels exalumnes de l'Institut Obrer de Barcelona: Antoni Fernàndez, Emili Garriga, Lluís Giménez, Joan Robert, Eduard Vivancos, Adoració Sànchez, i la gentilesa de la seva filla Iolanda Tarrats i Sànchez. D'altra banda, han estat d'un gran valor els suggeriments de Cristina Escrivà i Mariona Ribalta. Finalment, haig d'agrair l'ajut en la recerca de dades de la meva filla Kàtia Monés i Giné.

RESUM

En aquest article es revisa la trajectòria de l'Institut Obrer de Barcelona, durant el breu període de la seva història, entre el desembre de 1937 i el gener de 1939. Aquest institut va seguir l'exemple dels que s'havien establert anteriorment a València i Sabadell i tenia com a objectiu contribuir a la preparació tècnica i professional dels alumnes, sense perdre de vista la seva formació intel·lectual. Es pot dir que en aquest establiment es va reunir un excel·lent planter de professors i un alumnat certament remarcable que van posar en marxa —tot i les dificultats d'aquells moments de Guerra Civil— una experiència pedagògica de gran valor polític i ideològic, per bé que va seguir la tradició unitària i centralista de l'ensenyament espanyol sense tenir en compte el context català en què havia d'arrelar.

Paraules clau: educació secundària, batxillerat, ensenyament tècnic, Segona República, instituts obrers, Institut Obrer de Barcelona.

ABSTRACT

This article reviews the evolution of the Institut Obrer [Workers' Institute] of Barcelona, during its brief history, between December 1937 and January 1939. This institute followed the example of those previously established in Valencia and Sabadell, geared towards contributing to the technical and professional preparation of pupils, without losing sight of their intellectual training. This establishment assembled an excellent team of teachers and a remarkable body of pupils that started up —despite the hardships of the Civil War— a pedagogical experience of great political and ideological value, even though it followed the unitary and centralist tradition of Spanish teaching, disregarding the Catalan context in which it was to be rooted.

KEY WORDS: secondary and higher education, technical teaching, Second Republic, workers' institutes, Institut Obrer de Barcelona.

1. El marc social i la política socioeducativa de la Segona República (1931-1936)

1.1. *El context estatal. 1931-1936*

Una de les màximes conquestes del període republicà anterior a la Guerra Civil era el fet d'haver il·lusionat el poble amb la idea que l'educació podia canviar les relacions socials. La famosa frase del català Marcel·lí Domingo, ministre d'Instrucció Publica i Belles Arts del primer Govern republicà, que *el mestre és el primer ciutadà de la República*, havia quallat en l'ideari popular; així doncs, molta gent estava plenament convençuda que l'educació podia tenir un paper essencial en el canvi social.

En la realitat, però, sobretot a causa dels entrebancs de tot tipus que frenaren els canvis que havien projectat els governants preconstitucionals i del primer bienni *azañista*, les propostes republicanes es quedaren a mig camí. Heus aquí alguns d'aquests condicionants:

— La resistència del que es coneixia com a poders fàctics: Església, Exèrcit, poder econòmic.

— La situació internacional derivada del crac de la Borsa de Nova York del 1929.

— El creixement dels partits totalitaris.

— El llast de l'estructura socioeconòmica era massa difícil de superar, si més no, a curt o mitjà terminis.

— Tampoc podem oblidar els errors dels governants republicans que no saberen controlar els grups radicals d'ambdós signes, que els van impedir portar a terme la seva política de caràcter reformista.

En realitat, els homes de la República, d'acord amb el que s'havia aconseguit en els estats capitalistes d'avantguarda, no pretenien altra cosa que assegurar l'escola-

rització primària, portada a terme per uns mestres més preparats, augmentar els percentatges d'ensenyament mitjà i superior, millorar els continguts d'aquests sectors, incorporar la dona, de moment, a l'ensenyament secundari, i no massa coses més.

Atès que aquesta política només era possible d'endegar a les zones urbanes, almenys aleshores, i tenint en compte que la població activa era fonamentalment agrària, especialment en el conjunt de l'Estat, els canvis d'una certa entitat no eren previsibles a mitjà o llarg terminis.

Si a tot això, hi afegim que, del desembre de 1933 al febrer de 1936, les dretes en el poder al Govern de Madrid limitaren d'una manera especial les conquestes escolars dels primers temps republicans, hem d'arribar a la conclusió que el període 1931-1936 fou una època, en els seus millors moments, renovadora i no pas, ni molt menys, revolucionària, com propugnaven i anhelaven diferents sectors en uns moments durs de lluita social, cultural i ideològica, principalment en l'àmbit europeu. La situació queda molt ben reflectida en aquest paràgraf que fa referència al món de l'ensenyament:

> Són conegudes les causes que impediren una acció revolucionària en matèria d'ensenyament. Les congregacions religioses exerciren una forta pressió sobre la República, amb la xarxa d'interessos creats, que la República va respectar, portada per un reformisme liberal, que no harmonitzava gaire amb l'esperit revolucionari de les masses proletàries.[1]

1.2. *El marc estatal durant la Guerra Civil*

En primer lloc cal parlar dels problemes d'interinitat del Govern, si més no en l'àmbit geogràfic, forçat ja, des dels primers temps, pel setge de Madrid, la qual cosa obligà al trasllat del Govern republicà a València, amb alguns intervals a Barcelona.

L'altre era el problema de la manca de professorat, especialment en el cas de l'ensenyament mitjà i superior. El nombre de professors disminuí considerablement per diverses causes:

— Molts professors van ser expedientats perquè s'havien manifestat, en més d'una ocasió, contraris a la República.

— D'altres, en la mateixa línia, varen escollir el camí de l'exili o passaren a la *zona nacional*.

1. Cf. Antoni M. Sbert (conseller de Cultura de la Generalitat), «Organització de l'obra cultural», *Nova Ibèria: Comissariat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya*, núm. 3-4 (1937).

— Finalment alguns es van trobar, des d'un primer moment, a la zona rebel, i s'hi van quedar.[2]

Hem de recordar que malgrat la situació bèl·lica, el Govern legítim va fer molts esforços per tal que l'ensenyament, en tots els graus o formes alternatives de cultura, funcionés en les zones dependents del Govern, al marge que es van crear nous organismes. Recordem:

— Un decret de principis de febrer del 1937 que establia les *Milicias de la Cultura*, dirigides pel Cos de Mestres i Instructors per a lluitar contra l'analfabetisme dels combatents.

— Un altre que fixava l'aprofitament dels locals dels instituts de segon ensenyament durant el període de vacances per a fer cursets de cultura general per al poble.

— Finalment un tercer, segons el qual s'establien brigades volants per a lluitar contra l'analfabetisme a la rereguarda, que es va concebre com a *Campaña Nacional contra el Analfabetismo*, etc.

Precisament tot el contrari de la *zona nacional*, en la qual els governants van deixar aquesta qüestió, en general, per a quan s'acabés la guerra. L'interès per la cultura al territori dominat pels facciosos era una qüestió de segon ordre, com mostra el següent paràgraf:

> [...] también hubo restricciones, como el cierre de 55 Institutos nacionales y elementales en septiembre de 1937, aduciendo como razones, entre otras, «la conveniencia de aligerar las cargas del Tesoro Público, obligado a atender primordialmente las necesidades de la guerra».[3]

També són molt interessants algunes propostes i realitzacions que es van dur a terme al País Valencià, i sobretot el clima cultural que es va viure durant aquests anys a la capital del Túria, centre de moltes trobades d'intel·lectuals compromesos.

1.3. *Projecte educatiu i realitzacions pràctiques públiques i privades a Catalunya. El període 1931-1936*

No podem oblidar que el nou Govern de la República tenia un cert interès envers la problemàtica educativa de Catalunya, como ho mostra el fet que la primera nor-

2. Pel que fa a la disminució del nombre de professors universitaris a partir del juliol de 1936, podeu consultar Claudio Lozano Seijas, *La educación republicana 1931-1939*, Universitat de Barcelona, 1980, p. 292-293, notes 73 i 74.

3. Cf. Juan Manuel Fernández Soria, *Educación y cultura en la Guerra Civil (España 1936-1939)*, València, NAU Llibres, 1984, p. 191. L'autor es basa en l'Ordre de 14 de setembre de 1937 (BOE, 15 setembre) i Ordre de 7 d'octubre de 1937 (BOE, 9 octubre).

mativa important que va aprovar, al cap de quinze dies de la proclamació republicana, fos el decret de bilingüisme a l'escola primària, per la qual cosa el català se situava al Principat, teòricament, en aquest grau, en igualtat de condicions al castellà.

Altrament, malgrat que Macià es va veure obligat a fer marxa enrere en la seva proclamació de l'Estat català sota el règim d'una República catalana, els nous governants de Madrid, d'acord amb el que s'havia aprovat al Pacte de Sant Sebastià (30 d'agost de 1930), que preveia la cessió d'un Estatut d'autonomia al Principat, decidiren tirar endavant la dita cessió.

Les coses, però, no rutllaren com molts esperaven. L'Estatut aprovat el 2 d'agost del mateix 1931 concedia facultats plenes a la Generalitat en el camp de l'educació i fixava que el català havia de ser la llengua oficial en el terme de la Catalunya estricta. A l'hora de la veritat, quan l'Estatut fou aprovat definitivament per les Corts espanyoles al setembre de 1932, va ser retallat en alguns aspectes, molt especialment en aquests dos punts.

No insistirem en els canvis que tenen lloc a Catalunya en el camp de l'educació en aquests anys perquè hi ha una magnífica bibliografia respecte a això. Ateses les característiques d'aquest treball dedicat a l'estudi d'un institut obrer, em limitaré a recordar el paper de determinats grups vinculats al moviment obrer durant el període 1931-1936.

Pel que fa a aquesta qüestió, convé recordar els mestres relacionats amb el moviment Freinet, especialment el grup Batec de les terres de ponent,[4] i les revistes impulsades directament o indirectament pels grups socialistes de diferents tendències, sobretot a partir del 6 d'octubre de 1934.

1.4. *L'impacte de la Guerra Civil a Catalunya: canvis que, arran de la nova situació, es produeixen a Catalunya*

Cal tenir en compte el paper de les organitzacions obreres en la defensa de la República pel que fa al fracàs, concretament a Barcelona i per extensió a tot Catalunya, de l'intent de cop d'estat militar. La persecució, als primers temps, de les forces con-

4. Hi ha una bibliografia força extensa sobre els grups vinculats al moviment Freinet, especialment sobre la figura d'Herminio Almendros, grups amb molta més influència en el període de la guerra. Sobre l'esmentada figura podeu veure Carme Blat i Empar Domènech, *Herminio Almendros: L'inspector que renovà l'educació*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Ajuntament de Barcelona, 2004, 96 p. Altrament, si més no, perquè dibuixa la trajectòria política i humana d'aquest col·lectiu, us invitem a consultar Cèlia Cañellas i Rosa Toran, *Dolors Piera: Mestra, política i exiliada*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació, 2003, 211 p.

trarevolucionàries, molt particularment l'Església, comportà la desaparició de l'ensenyament confessional, que continuava existint emparat sota diverses fórmules.

Malgrat el desgavell inicial, la nova situació sociopolítica posà sobre la taula el problema de la manca d'escoles derivat de l'abandonament dels col·legis religiosos, problemàtica que es començaria a manifestar el mes de setembre, a l'inici del curs escolar 1936-1937. No hi havia, doncs, temps per perdre; recordem que ens trobàvem ja a finals de juliol i que els primers dies de la revolta del 19 de juliol foren molt traumàtics.

En un altre ordre de coses, aprofitant el buit de poder que es produeix a Catalunya arran de la nova situació creada pel cop d'estat militar, enmig d'una Espanya dividida en el terreny militar, les esmentades organitzacions obreres conjuntament amb els sectors més radicals de la situació anterior, als qual ens referíem no fa gaire, decidiren crear el CENU, que, a més de donar sortida a una situació emergent, aprovava un nou pla d'estudis que representava un gir copernicà amb relació a l'estructura educativa del període 1931-1936.[5]

S'observen, també, canvis fonamentals en el món de la cultura vinculada directament a la situació de guerra a través de la creació, el 1937, dels Serveis de Biblioteques del Front (17 de febrer) i els Serveis de Cultura al Front (13 de setembre), i de l'aprofundiment de l'Institut d'Acció Social i Universitària; altrament, val la pena esmentar els projectes per eliminar l'analfabetisme. Recordarem la proposta d'Eladi Homs, que, com moltes altres coses, no va tenir temps per a poder materialitzar-se.

2. Els instituts obrers de Segon Ensenyament

2.1. *Consideracions generals*

> Possiblement l'Institut Obrer de Segon Ensenyament, un batxillerat abreujat per a obrers, al costat de les Milícies de la Cultura, és una de les obres culturals més importants iniciades pel Govern de la Segona República i va ser l'experiència extraordinària que va marcar una joventut il·lusionada, una generació perduda que estudiava a les aules per obtenir una autèntica democràcia en la pau i que avui és part de la nostra història...[6]

5. Tot i que ens falten més estudis de caràcter local per avaluar l'obra i les contradiccions del CENU, podeu veure Enriqueta Fontquerni i Mariona Ribalta, *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil: EL CENU*, Barcelona, Barcanova Educació, 1982, 221 p.

6. Cf. Cristina Escrivà i Moscardó, *L'Institut Obrer de Sabadell: Records de Lluís Viaplana Arimany: «El meu abans i després de ser alumne de l'Institut Obrer de Sabadell»*, opuscle no editat.

Aquesta experiència començava la seva singladura amb el Decret de 21 de novembre de 1936, signat a Barcelona per Manuel Azaña d'acord amb el Consell de Ministres i a proposta del ministre d'Instrucció Pública i Belles Arts Jesús Hernández Tomás.[7] Aquest decret constava d'un preàmbul, dotze articles i un article transitori.

L'esmentat preàmbul justificava la creació d'una nova modalitat d'institut de segon ensenyament, en el qual l'accés dels alumnes «[...] a los estudios superiores sea, en lo posible, independiente de toda consideración de tipo económico».

Aquest decret fixa en l'article 1r:

> Artículo 1. Se crea un bachillerato abreviado para los trabajadores cuya edad esté comprendida entre los quince y los treinta y cinco años. Estos estudios se irán poniendo en práctica progresivamente en aquellos lugares del territorio leal a la República designados por el Gobierno.

En els altres articles es precisen diverses premisses per tal de poder tirar endavant el projecte com més aviat millor. Els alumnes havien de ser reclutats entre els que havien proposat les organitzacions sindicals i juvenils que actuaven contra el feixisme, alumnes que s'havien de sotmetre a una prova eliminatòria d'aptitud i de cultura general que durant el primer semestre caldria ratificar. Els aspirants de positiu talent, però amb formació insuficient, s'havien de sotmetre a un curs especial per tal que adquirissin el nivell recomanable.

Els professors els nomenava directament el Ministeri i es preveia la representació dels estudiants en els organismes rectors del centre. Al final dels estudis, els alumnes obtindrien el corresponent títol de batxiller sense haver de satisfer cap taxa. Altrament la matrícula i el material d'ensenyament necessari serien gratuïts, com també les despeses de manutenció, al marge que els alumnes havien de rebre una indemnització complementària.

Hi havia, també, una sèrie d'articles del decret que feien referència a la duració dels estudis i al pla d'ensenyament que, segons es manifestava a l'article 7, es fixaria oportunament. Finalment l'article transitori anunciava que mentre durés la guerra l'edat d'inscripció se situaria entre els quinze i els divuit anys.[8]

7. Tot i que al novembre de 1936 la influència comunista no era tan decisiva com ho seria més endavant, el ministre d'Instrucció Pública pertanyia a aquest partit; hem de creure, doncs, que els instituts obrers són fills, en certa manera, del PCE.

8. Cf. *Gaceta de la República*, núm. 328 (23 novembre 1936), p. 769. La *Gaceta* del 8 de novembre va ser l'última que es denominaria *Gaceta de Madrid*, ja que aquest nom no tenia sentit perquè el Govern de la República s'havia traslladat a València.

Heus aquí el pla d'estudis, al qual fèiem referència, establert abans del començament de l'Institut de València, el primer que es va crear.

Taula I

Assignatures	*Primer semestre Hores setmanals*	*Segon semestre Hores setmanals*	*Tercer semestre Hores setmanals*	*Quart semestre Hores setmanals*
Lleng. i lit. esp.	6	6	3	3
Francès	6	6	3	Lectura
Ciències naturals	3	6	3	3
Ciències fisicoq.	0	3	6	3
Matemàtiques	6	6	6	3
Geografia	3	3	0	0
Història	0	3	3	3
Economia	0	0	3	3
Dibuix	6	0	0	0
Anglès	0	0	6	3
Especialitats	0	0	0	9
Total hores setm.	30	33	33	30[9]

Tot i que no hi figura com a matèria curricular, es donava molta importància a la gimnàstica.

La propaganda que es va fer a les distintes poblacions on s'havien d'establir instituts obrers es basava en la idea que expressa la frase següent, com han manifestat diversos alumnes: «La inteligencia y no el dinero forma la cultura.»

2.2. *Els predecessors a l'Institut Obrer de Barcelona. Els instituts de València i Sabadell*

Exactament tres dies després d'aprovar-se el Decret de constitució dels instituts obrers es creava l'Institut Obrer de València (*Gaceta* (4 desembre)). Aquest de-

9. Dades extretes d'un tríptic publicat per l'Ajuntament de Sabadell que anunciava la creació i endegament de l'Institut Obrer d'aquesta ciutat.

cret preveia que els cursos començarien el dia 1 de gener de 1937, però, a l'hora de la veritat, no van començar fins a l'1 de febrer, dia en què es va inaugurar aquest institut obrer sota la presidència del ministre d'Instrucció Pública, Jesús Hernández.

El nombre d'alumnes de la primera promoció va ser de cent quaranta-tres, tretze dels quals eren noies. La totalitat de l'alumnat, al llarg dels dos anys que va durar l'experiència valenciana, va ser de tres-cents cinquanta-sis. No val la pena parlar de l'Institut Obrer de València perquè és el que ha generat més informació gràcies a l'Asociación Cultural Instituto Obrero de Valencia i sobretot a la seva coordinadora Cristina Escrivà i Moscardó, filla i neboda de dos exalumnes de l'institut valencià.

Al cap de dos dies d'inaugurat l'Institut Obrer de València, l'alcalde de Sabadell, Josep Moix Regàs, es dirigia al ministre d'Instrucció Pública per sol·licitar-li l'establiment a la capital vallesana d'un institut obrer, i s'iniciaren aleshores els tràmits per obtenir un institut de batxillerat.[10] Cal recordar que durant el període 1931-1936 no es va crear a Sabadell cap institut, ni tan sols elemental, on es poguessin estudiar els quatre primers cursos.

Al cap d'uns trenta-cinc dies després de la petició del batlle sabadellenc, l'Ordre ministerial de 10 de març de 1937 exposava:

> Para dar cumplimento del Decreto de 21 de noviembre de 1936 que establece el Bachillerato abreviado para obreros.
>
> Este Ministerio ha acordado:
>
> Primero. Crear, con arreglo al artículo primero de dicha disposición, un Instituto Obrero de Segunda enseñanza en Sabadell (Barcelona).
>
> Este Instituto se instalará de momento en la Escuela Textil de aquella población, funcionando la Residencia de alumnos en el Castillo de «Can Feu».
>
> Segundo. El referido Instituto comenzará a funcionar el día primer de junio próximo, [...] a fin que los propuestos sean sometidos a las pruebas de admisión que en referido Decreto se indican y que estableció para el Instituto Obrero de Valencia la Orden de 24 de noviembre de 1936, la que será de aplicación en todas sus partes, al Instituto de Sabadell, en el que podrán admitirse hasta cien alumnos.
>
> Valencia 10 de marzo de 1937.[11]

10. Cf. *Arxiu Històric de Sabadell: Fons Municipals: Cultura: Expedients Generals, exp. 50/1937 (AMH 1916/3).* Extret de Cristina Escrivà Moscardó, *L'Institut Obrer de Sabadell...* Josep Moix era dirigent del PSUC i de la UGT i el 1938 fou nomenat ministre de Treball.

11. Cf. *Gaceta de la República*, núm. 73 (14 març 1937), p. 202.

Un centenar d'aspirants es van presentar a les proves d'ingrés de la convocatòria, examen que fou superat per setanta-quatre joves. A la segona convocatòria, que va coincidir amb la tercera de València, s'hi presentaren vuitanta aspirants per ocupar les vint-i-cinc places existents.

Tot i que en la *Gaceta* de creació se cita Can Feu com a residència i internat per als alumnes que ho demanessin, aquesta es va establir a l'edifici del convent de les Siervas de María del carrer Montserrat, on també vivien alguns professors amb les seves famílies.[12] Les classes, com indicava la citada ordre, tenien lloc a l'Escola Industrial de Sabadell, actual seu de la Caixa Sabadell, un bonic edifici modernista inaugurat el 1910.

2.3. *L'establiment de l'Institut Obrer de Barcelona*

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

Órdenes

De acuerdo con el Decreto de 21 de noviembre de 1936 que establece el Bachillerato abreviado para obreros

Este ministerio dispone lo siguiente:

Primero. Se crean dos nuevos Institutos para Obreros, uno en Madrid y otro en Barcelona [...].

Segundo. Los mencionados centros comenzarán su actuación el día primero de Julio próximo [...].

Tercero. El cupo máximo de alumnos que podrán ingresar en la primera convocatoria en cada uno de los Institutos Obreros de Madrid y Barcelona será de doscientos.

Cuarto. Los Profesores de estos Institutos serán libremente designados por el Ministerio de Instrucción Pública entre el Profesorado oficial de Segunda Enseñanza o persona de reconocida competencia en la materia de que se trata.

Quinto. Se considerarán de aplicación para los Institutos obreros que ahora se crean, las disposiciones que regulan los de Valencia y Sabadell.

Lo digo a V.E. para su conocimiento y demás efectos. Valencia 11 de mayo de 1937.[13]

L'endegament del nou institut no va anar a la velocitat que preveia el Decret de constitució; potser la situació política de Catalunya tampoc hi ajudava. Quan, en teoria, l'institut ja havia de funcionar, tot just es creava la comissió que l'ha-

12. Cf. Cristina Escrivà i Moscardó, *L'Institut Obrer de Sabadell...*
13. Cf. *Gaceta de la República*, núm. 139 (19 maig 1937), p. 778.

via de tirar endavant. Segons una Ordre de 3 de juliol de 1937, per tal de fer efectiva la inauguració d'aquest centre, es va establir una comissió formada per:

> Un representante del ministerio que la presidirá; un representante de la Consejería de Cultura de la Generalidad; el Consejero de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona; un representante de la Federación Local de Sindicatos de la UGT; un representante de la Federación Local de Sindicatos de la CNT; otro de las Juventudes Socialistas Unificadas y otro de las Juventudes Libertarias de la capital.[14]

L'Institut Obrer de Barcelona estava situat a l'actual edifici del Col·legi Sant Ignasi dels jesuïtes, al districte de Sarrià-Sant Gervasi de la nostra ciutat. Segons diu Joan Robert, les classes i dependències de l'Institut Obrer estaven emplaçades als dos pisos de dalt i a la planta baixa hi havia un Grup Escolar.

Per instal·lar adequadament aquests dos centres, especialment l'Institut Obrer, es varen haver de fer algunes reformes, circumstància que com ja veurem més endavant fou confirmada pels mateixos jesuïtes quan tornaren a l'edifici el 1939.[15]

Segons la *Gaceta de la República* del 26 de gener de 1938, el nombre d'alumnes de la primera promoció de l'Institut Obrer de Barcelona era de cent cinquanta-sis, dels quals trenta eren noies, prop del 20 %, percentatge superior al dels instituts de València i Sabadell; els noms d'aquests alumnes figuren un per un en la dita *Gaceta*.

A Joan Robert, però, li fa la impressió que hi falten alguns alumnes; tot i això, ens hem de creure la versió oficial fins que no tinguem dades més creïbles.[16] Les versions de diferents estudiants amb relació al nombre d'aspirants que es van presentar a aquesta primera convocatòria oscil·la entre mil i dos mil. Més aviat hem de creure que devien ser al voltant d'un miler.

A la pàgina següent us oferim una taula confegida per Juan Manuel Fernández Soria sobre el nombre d'alumnes que varen ser admesos als quatre instituts obrers que es varen establir en el conjunt de les terres sota dependència del Govern lleial a la República.

Com afirmen alguns testimonis, les instal·lacions, concretament alguns serveis, no estaven acabades del tot.

14. Cf. *Gaceta de la República*, núm. 186 (5 juliol 1937). Aquesta Ordre rectificava un error de còpia d'una Ordre de 26 juny, *Gaceta* (3 juliol).

15. Consulteu la nota 56.

16. Aquesta llista ens l'ha ofert la Mariona Ribalta, a qui suposo que l'havia lliurat l'Eduard Vivancos.

Taula II

Nombre d'alumnes en les diverses convocatòries dels diferents instituts obrers

Convocatòries	*València*	*Sabadell*	*Barcelona*	*Madrid*	*Total*
Primera	143	70	160	70	443
Segona	139	50	100	–	289
Tercera	74	–	–	–	74
Quarta	–	–	–	–	–
Total	356	120	260	70	806[17]

Nota: El mateix autor havia confegit, uns quants anys abans, una altra taula, amb un total de mil tres-cents cinquanta alumnes, en què manifestava, però, que el nombre li semblava excessiu.[18] Aquesta segona taula que reproduïm sembla més propera a la realitat.

> Barcelona tiene también su Instituto Obrero funcionando en un espléndido local emplazado en el mejor sitio de Sarriá. Las dificultades del momento han impedido ultimar la construcción de algunos de sus servicios. A pesar de ello, el Instituto de Sarriá trabaja normalmente con 160 alumnos, superando algún inconveniente de instalación.[19]

Segons sembla, quan va començar el grup de la segona convocatòria s'hi van fer algunes obres. Així ho explica l'Adoració Sànchez:

> Baixant les escales cap al menjador, la Marta s'apropa a l'Anna
>
> [...] Aviat no en tindràs de problemes pel transport. He preguntat al Sr. Gili i m'ha dit que les noves habitacions de l'internat estaran disponibles la setmana pròxima i et quedaràs d'immediat.
>
> El primer mes havia estat molt dur per als nouvinguts. Ara, ja instal·lats interns, el temps per dedicar a l'estudi s'havia triplicat. Eren a l'antic col·legi dels Jesuïtes de Sarrià, introduïda confortabilitat pel Ministeri, dutxes, lavabos, mosaic. Tots vivien a la mateixa planta transformada, alumnes, professors, alguns d'aquests amb tota la seva família i en Milego amb la dona.[20]

17. Cf. Juan Manuel Fernández Soria, *El Instituto para obreros de Valencia*, València, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1987, p. 56-57, notes 74-77.

18. Cf. Juan Manuel Fernández Soria, *Educación y cultura en la Guerra Civil...*, p. 34 i nota 73, p. 46.

19. Enrique Rioja Lo-Bianco, *Boletín de INFORMACIÓN CULTURAL del Ministerio de Instrucción Publica y Sanidad del 15 de febrero de 1938*. (Reproduït a *BIO: Boletín del Instituto Obrero de Valencia*, 2a època, núm. 2 (desembre 1993 - gener 1994), p. 15.)

20. Citat a Adoració Sànchez, *ALBADA: Un castell de somnis a la Barcelona de 1938*.

Amb relació al començament de curs a l'Institut Obrer barceloní, l'alumne Eduard Vivancos va escriure no fa massa anys:

> A Barcelona, l'Institut Obrer es va inaugurar el dia 20 de desembre de 1937. Dos-cents homes i dones, sobre més de mil candidats, entre les edats de 15 i 35 anys, van ser els primers estudiants. Per arribar a ésser escollits van tenir que passar quatre proves de selecció i un rigorós examen mèdic [...]. Va ser una magnífica experiència no igualada fins avui. El professorat estava força satisfet del progrés dels estudis i de la voluntat posada per als alumnes. Les previsions més optimistes van ser àmpliament superades.
>
> Al cap de sis mesos d'haver començat, el primer curs va finalitzar. Però dels dos-cents alumnes inicials només una minoria hi van arribar. No és que els altres haguessin fracassat, sinó que fou degut a les circumstàncies adverses de la guerra. Quan a principis del mes l'abril de 1938, la situació militar esdevingué crítica per les forces republicanes, i les forces franquistes començaven a envair Catalunya, un bon grapat d'alumnes van decidir allistar-se voluntàriament a l'exèrcit i combatre l'enemic al front [...]. La major part dels que es van quedar a l'Institut van ser les noies, els més joves i els ineptes per al servei militar. Amb un nombre reduït, l'Institut va continuar la seva labor cultural...[21]

2.3.1. El pla d'estudis de batxillerat durant la República

La República, en el poc temps de què va disposar, va crear diversos instituts, amb la qual cosa va créixer el percentatge d'ensenyament públic en un sector totalment abandonat per l'Estat. Per primera vegada, les noies, en un percentatge a tenir en compte, s'incorporaven a aquest grau de l'ensenyament i es produïren canvis en la formació del professorat amb la idea d'iniciar-los en la pedagogia i didàctica, aspecte negligit fins aleshores. La falta de temps, però, va impedir que es fes una reforma en profunditat.

Pel que fa al pla d'estudis del batxillerat, la política de l'Estat no fou massa reeixida. Hi varen concórrer diversos factors. D'entrada es va restablir el Pla Romanones de 1903, al qual se li feren alguns retocs, i per una sèrie de circumstàncies no es va canviar aquest pla fins a l'agost de 1934, durant el bienni radical cedista. La prestigiosa *Revista de Pedagogía* deia el següent sobre aquest pla, conegut com a Pla Villalobos, el nom del ministre de torn.[22]

21. Cf. Eduard Vivancos, «Institut Obrer de Barcelona», *Revista FLAMA* (Toronto), any 15, núm. 5 (setembre-octubre 1995). En un correu electrònic d'Eduard Vivancos a Mariona Ribalta del 24 de gener de 2005 parla, també, de la inauguració del curs de l'Institut Obrer de Barcelona.

22. Sobre aquesta problemàtica, podeu consultar Claudio Lozano Seijas, *La educación republicana...*, p. 126-134; Jordi Monés i Pujol-Busquets, «Quatre pinzellades sobre el batxillerat durant la 2a. República espanyola. El cas català», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 2 (1995), p. 63-74.

> [...] Así como en España hay una tradición pedagógica primaria y hasta de una pedagogía universitaria no existen entre nosotros, [...] más que indicios o comienzos de una pedagogía secundaria [...] ¿El bachillerato ha de ser uno o múltiple, clásico o moderno, humanista o realista? La segunda enseñanza ¿ha de abarcar la enseñanza media o técnica o ha de ser ésta independiente? ¿Tiene aquella carácter sustantivo o no es más que una continuación de la primaria y una preparación de la universitaria?
>
> Desde el punto de vista pedagógico, el plan de estudios supone, por su carácter cíclico y graduado, un progreso considerable sobre los planes anteriores. El problema estaba si el plan debía ser rígido, uniforme o múltiple y electivo. La reforma se ha decidido por lo primero...[23]

La reforma Villalobos, doncs, es quedava a mig camí i no donava respostes als projectes reformistes. El pla d'estudis de l'Institut Obrer havia de partir de la base del Pla de batxillerat vigent aleshores, amb alguna innovació, com és ara la supressió del llatí i poca cosa més. La novetat dels instituts obrers no pretenia representar pas un canvi pedagògic, almenys des de l'angle legal, sinó que es basava de forma especial en els destinataris del pla, és a dir obrers i obreres, i en la durada dels estudis, que en comptes de set anys es podien fer en dos, fet que explica l'edat mínima de quinze anys per a optar a l'ingrés.

Una qüestió a tenir en compte és l'oblit total de la llengua i la cultura catalanes i del context sociohistòric del país. Igual que passava a tots els instituts de Catalunya i als països amb llengua pròpia. Aquest fet era totalment ignorat i marginat, exceptuant els casos dels Instituts Escola de Catalunya.[24] La FNEC (Federació Nacional d'Estudiants de Catalunya) es va dirigir el 1934 al Consell Regional de Segon Ensenyament perquè en el nou pla es tingués en compte el català i s'establissin càtedres de Literatura Catalana i Història de Catalunya. Aquesta petició no va tenir cap resposta.[25]

Resulta, en certa manera, sorprenent, que el mateix dia que s'establiren els instituts obrers s'aprovés un Decret de creació d'un nou institut al Grao de València, del qual reproduïm els paràgrafs que fan referència explícita a aquesta qüestió:

> La gran cantidad de población de la zona marítima de Valencia y el deseo de incorporar a los centros de Enseñanza del Estado el mayor número posible de hijos de trabajadores, al mismo tiempo que se da satisfacción a las aspira-

23. Cf. «Tema del mes», *Revista de Pedagogía* (1934), p. 422-423.

24. L'Institut Escola de València, en aquest sentit, era igual que el de Madrid, Bilbao o Màlaga. Vegeu León Esteban Mateo i Alejandro Mayordomo Pérez, *El Instituto Escuela de Madrid (1932-1939): Una experiencia de renovación pedagógica*, València, Universitat de València, 1984, 85 p.

25. Cf. *Butlletí dels Mestres* (1934), p. 190.

> ciones regionales, aconsejan la creación de nuevos establecimientos docentes en los que se preste debida atención al estudio de la lengua vernácula [...].
>
> Artículo segundo. Se crea en este Instituto una cátedra de Lengua y Literatura valenciana que formará parte integrante del plan de estudios en la forma que se establezca por este Ministerio.[26]

Respecte a la realitat de l'Institut Obrer de Barcelona en aquesta qüestió, ens la confirma Joan Robert:

> El català es podia utilitzar als passadissos, però la llengua vehicular a tots els efectes era el castellà.[27]

És possible, però, que Samuel Gili fes alguna referència a la literatura catalana en algun moment. Ens ho fa pensar l'Adoració Sànchez i el fragment que reprodueixo a continuació d'Ismael Latorre, exalumne de l'Institut Obrer de València,

> Nosaltres a València tinguérem la sort de tenir mestres molt bons i de prestigi, com Samuel Gili que recorde que recitava poemes de Bécquer en català, gallec, castellà, francès, etc, etcètera.[28]

2.3.2. El professorat

Probablement la gran novetat en l'obra dels instituts obrers va ser el professorat; hom devia creure que a través d'aquest professorat es podia emular l'obra més estimada pels governants republicans en el grau mitjà, la creació de diversos instituts escola, seguint la idea i la trajectòria de l'Instituto Escuela de Madrid creat l'any 1918.

Resulta, si més no, simptomàtic que els quatre instituts obrers que es van establir ho van fer en les poblacions de la zona lleial a la República, que tenien ja instituts escola.[29]

26. Cf. Decret de 21 de novembre de 1936, *Gaceta*, núm. 328 (23 novembre), p. 769.

27. Extret de la conversa amb Joan Robert (26 de gener de 2006).

28. Cf. Àngel Velasco Alginet, «Ismael Latorre», *Coordinació*, núm. 97 (hivern 2005 - primavera 2006), tercera època, any xx, L'Ullal 18. (Suposem que el senyor Latorre volia dir simplement que recitava poemes en català, gallec, etc.)

29. L'Institut Escola Manuel Bartolomé Cossío de Sabadell, creat per l'Ajuntament de Sabadell al començament de la guerra, institució poc coneguda, va començar un xic abans que l'Institut Obrer d'aquesta ciutat. Sobre aquest Institut Escola, podeu consultar S. Domènech i Domènech, *L'Institut-Escola de la Generalitat i el doctor Josep Estalella*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998, p. 352-358; Lluís Casals, «L'Institut Escola M. B. Cossío. Un testimoni», a Josep Maria Bernaul i Berenguer *et al.*, *La República i la Guerra Civil a Sabadell 1931-1939*, Sabadell, Ajuntament de Sabadell, 1986, p. 171-173; Joan Argemí Feliu, «L'Institut Escola de Sabadell», *Avui* (1 abril 1980); Assumpció Costa, Maria Domingo i Assumpció Salas, «L'Institut Escola Bartolomé Cossío 1936-1939)», *Arraona* (primavera 1994), revista de l'Arxiu Municipal de Sabadell.

Taula III
Professorat i disciplines de l'Institut Obrer de Barcelona

Disciplina	*Professors*
Geografia i història	Sr. Mariano de la Cámara
Francès	Sr. Tabuenca (secretari de l'Institut) Sr. Medina
Matemàtiques	Sr. Romualdo Sancho Granados
Dibuix	Sra. Piqueras
Física i química	Sr. Julio López Rendueles
Ciències naturals	Sr. Enrique Rioja Lobianco
Llengua i literatura	Sr. Alfredo Milego Díaz
Educació física	Sr. Enric Granados[30]

De les informacions que hem pogut recollir, igual que en el cas dels altres instituts obrers, sobretot del de València, es tractava d'un professorat molt qualificat, procedent, generalment, de l'escalafó oficial de l'ensenyament secundari clàssic, i fins i tot és possible que, en algun cas, de la universitat. El cas de Barcelona també era força significatiu, com podreu comprovar.

Enrique Rioja Lo-Bianco[31] era membre del Consejo Nacional de Cultura que va substituir el Consejo de Instrucción Pública; aquest nou organisme estava considerat com el Senat intel·lectual de la República. Rioja va formar part d'aquest consell, abans i després de la Guerra Civil; també era un integrant del Consell Executiu que inspeccionava, en certa manera, els diversos instituts de segon ensenyament

30. Aquesta llista està feta a partir de les vivències dels alumnes, tot i que és possible que hi hagués hagut algun altre professor. En aquest sentit, l'alumne de l'Institut de Sabadell Lluís Viaplana diu que el primer comissari director del seu institut, José Bote, també va donar classes a Barcelona. Altrament, als darrers temps, alguns professors es van incorporar a files i es va haver de contractar nou professorat.

31. Enrique Rioja Lo-Bianco (Santander, 1895 - Mèxic, 1963). Fill de José Rioja, catedràtic de la Universitat Central. Abans d'integrar-se als instituts obrers de València i Barcelona, havia estat cap de la Secció de Malacologia (mol·luscs) i animals inferiors del Museo Nacional de Ciencias Naturales, catedràtic i director de l'Instituto San Isidro de Madrid. Exiliat a la capital mexicana, fou professor de biologia de la UNAM (Universidad Nacional de México) i de l'Escuela Nacional de Ciencias Biológicas de l'IPN. La seva bibliografia és molt extensa, especialment en el seu exili mexicà. Va tenir una important participació en un dels volums de la prestigiosa Enciclopedia Gallach: *Historia Natural: Vida de los animales, de las plantas y de la tierra. Tomo II: Zoología (Invertebrados)*, Barcelona, 1936, 518 p.

que funcionaven a Catalunya. Alfredo Milego Díaz va pertànyer al Consejo Nacional de Cultura durant l'època de la guerra.

Marià de la Càmara i Cumella i Joan Ras i Claravalls eren membres del Consell Regional de Segon Ensenyament, filial del Consejo Nacional de Cultura.[32] Quant a Marià de la Càmara, sabem que es va exiliar a la Unió Soviètica i va participar en la defensa de Leningrad, avui Sant Petersburg, durant el setge de 1941-1944.

Samuel Gili i Gaya[33] i Joan Ras i Claravalls, aquest darrer procedent de l'Institut de Tarragona, havien estat professors de l'Instituto Escuela de Madrid. Altrament Joan Ras s'integrà a l'Institut Escola del Parc des de la seva fundació, però a causa d'interessos del Govern central, i de desavinences personals i ideològiques amb Josep Estalella, Joan Ras fou durant un quant temps director de l'Institut Escola Àusias March, un dels altres dos que s'establiren a Barcelona,[34] els quals no tenien el mateix estatus que l'Institut Escola del Parc.[35] Marià de la Càmara va ser professor del tercer Institut Escola de Barcelona, Pi i Margall.[36]

Assenyalarem, a més, que Enrique Rioja, Samuel Gili i Marià de la Càmara participaren en els cursos sistemàtics organitzats pel Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, creat per Joaquim Xirau, el 1930, on prengueren part les grans figures de la pedagogia catalana, espanyola i europea de l'època.

Pel que fa referència al director de Centre, totes les dades coincideixen que primerament es nomenà Enrique Rioja, però no devia trigar massa temps a fer-se càrrec de la direcció Julio López Rendueles, que tenia un bon currículum professional, però que comptava, de ben segur, amb el suport dels organismes governa-

32. Aquest consell, creat poc abans de les eleccions del novembre de 1933 i restablert el 1936 mesos abans de començar la guerra, no va tenir pràcticament temps d'actuar; per a alguns, cal precisar-ho, estava pensat per a controlar l'obra de la Generalitat.

33. Al marge del que indiquem en el text, heus aquí algunes dades per fer-nos una idea de la trajectòria professional de Samuel Gili i Gaya (Lleida, 1892 - Madrid, 1976). Als anys vint fou professor de l'Instituto Escuela de Madrid i treballà sota la direcció de Ramón Menéndez Pidal al Centro de Estudios Históricos. Durant la seva estada a Puerto Rico fou professor de llengua de la Universitat. La seva bibliografia és molt extensa; va treballar en estudis sobre el castellà, el mossàrab i el parlar de Lleida. Fou membre de la Real Academia de la Lengua Española i corresponent de l'Institut d'Estudis Catalans.

34. Joan Ras figura a les llistes dels científics exiliats, probablement a Mèxic, però no és segur. Ignorem si per convicció o per altres motius, acceptà les mesures del Govern central de major intervenció en la política educativa catalana. Vegeu nota 35.

35. En alguns aspectes, des de Madrid no es veia clara la catalanització de l'Institut Escola del Parc, per la qual cosa els altres dos instituts escola i el consells regionals van passar a dependre majoritàriament del Govern central. Sobre aquesta qüestió, podeu consultar Alexandre Galí, *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya: 1900-1936: Llibre II: Ensenyament primari III a part: Ensenyament secundari*, Barcelona, Fundació AG, 1979, p. 284-286; Salvador Domènech i Domènech, *L'Institut-Escola de la Generalitat...*, p. 341-351.

36. Cf. Salvador Domènech i Domènech, *L'Institut-Escola de la Generalitat...*, p. 388.

mentals.[37] Altrament, a Enrique Rioja, més interessat, probablement, en la docència que en el món administratiu, ja li devia anar bé.

Com heu pogut veure es tracta de personatges de primera fila de la intel·lectualitat republicana vinculada a l'ensenyament. D'altra banda, molts d'ells estan clarament relacionats amb l'obra dels instituts escola de Madrid i Barcelona.

D'aquests professors, els alumnes que hem pogut contactar o que s'han manifestat alguna vegada respecte a aquest tema, els recorden o els citen pràcticament tots, però d'una manera especial tres, els quals són probablement els que gaudien de major prestigi o que eren més estimats: Samuel Gili i Gaya, Enrique Rioja Lo-Bianco, procedents de l'Institut Obrer de València, i Joan Ras i Claravalls.

A més, trobem referències del professor de geografia Marià de la Càmara, un individu, segons sembla, molt preparat; de la mestra de dibuix senyora Piqueras, i dels professors de francès senyors Tabuenca i Medina; altrament, val la pena remarcar la trajectòria del professor de llengua i literatura Alfredo Milego Díaz, que havia estat durant un temps professor de llengua i literatura espanyoles a l'Institut Obrer de València, al qual ja ens hem referit abans i que fou rehabilitat amb la categoria sisena de professors de batxillerat el 1940.[38]

Quant al professor de matemàtiques, Romualdo Sancho Granados, sabem que procedia de l'Institut de Casp, ciutat que va quedar sota control dels insurrectes. Després de la guerra adquirí molt de prestigi en el seu exili mexicà. Al juny de 1941, fou un dels membres fundadors de l'Ateneo Español de México A.C. i secretari general de l'Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón, dues institucions molt prestigioses.[39]

Finalment, cal no oblidar el professor de gimnàstica, Enric Granados, fill del malaurat músic, que era un dels primers que es va dedicar a la formació de ne-

37. Tot i que les notícies que hem trobat a diferents webs d'Internet són contradictòries, us oferim un resum de dades que ens semblen fiables: Julio López Rendueles (Xixon, 1893 – Santiago de Cuba, ?). Es doctorà en química el 1922. Treballà quatre anys al Laboratori d'Investigació Físico-Química de la Junta de Ampliación de Estudios. Professor de l'Institut Jovellanos de batxillerat del seu poble natal i el 1933 director de la preparació de cursillistes a Sama de Langreo. Milità primer a Izquierda Republicana i després al PCE. Va anar a la Unió Soviètica per fer un curset d'aviació amb el grau de comissari i a la tornada fou nomenat director de l'Institut Obrer de Barcelona. S'exilià, primer a França i després a Cuba, on fou professor de la Universidad de Oriente (Santiago), i formà equip amb altres exiliats, com Juan Chabás i Herminio Almendros, i fou cap del laboratori de l'Instituto de Hidrología y Climatología Médica. Castro li atorgà l'Orden de Carlos J. Finlay.

38. Les rehabilitacions de Gili i Milego es feren efectives per unes ordres de 14 i 23 de febrer de 1940, BOE, núm. 61, p. 1530-1533.

39. Suposem que ja devia ser a Mèxic, o si més no fora d'Espanya, la qüestió és que una Ordre de 24 de febrer de 1940, BOE, núm. 64 (4 març), p. 1568, el declarava inhàbil per a l'exercici de la seva càtedra. En aquesta ordre figuren com a inhàbils molts companys del professor Sancho de l'Institut de Casp.

dadors des d'un angle professional. Després de participar com a nedador en diferents proves internacionals representant el CNB (Club Natació Barcelona), fou entrenador d'aquest club i després entrenador del Club Canoe de Madrid. A l'institut, segons Joan Robert, hi havia unes instal·lacions on se'ls ensenyava a nedar; suposem que ho feia l'Enric Granados.[40]

Segons diuen els alumnes, Samuel Gili i Gaya era petitet i rabassut. Vivia a la residència amb la seva muller i els seus dos fills, un dels quals va anar al front. Durant la guerra va tenir molta relació amb Vladimir Aleksandrovic Antonov Ovsejenko, cònsol soviètic, consolat que estava situat al final del carrer Balmes cantonada amb la Diagonal.[41] Després de la guerra, Gili va ser represaliat, però fou rehabilitat el 1940 amb categoria 5a, i, segons sembla, el van enviar a l'Institut de Santander i al cap d'algun temps va tornar a Barcelona. Finalment va anar a Madrid.[42]

Quant a Enrique Rioja Lo-Bianco, amb una aurèola de científic prestigiós, l'ascendència familiar hi devia ajudar. Els estudiants tenien plena consciència de la seva personalitat socioacadèmica.

Pel que fa a Joan Ras, l'Adoració Sànchez en parla amb respecte, i ens el presenta com a molt proper als alumnes. En tornarem a parlar més tard. Altrament tot fa pensar que els professors, a més del seu prestigi professional, eren gent totalment fidel a la República, malgrat que, com a mínim en un percentatge important, la professionalitat passava per davant de les conviccions politicoideològiques.

En aquest sentit, resulta molt interessant una anècdota que explica Adoració Sànchez en parlar de Samuel Gili:

> Avui, en començar la classe, el silenci, el silenci ha estat més llarg que de costum. S'ha tret les ulleres, encerclades de metall, i les ha netejat amb calma, amb parsimònia. Diverses veus han tossit, demostrant impaciència. Ell ha continuat uns segons més, immutable i després ha dit
>
> — Jo us hauria de parlar de la mística i els místics, però...
>
> El silenci s'ha fet rodó:
>
> — Els deixarem per a un altre moment.
>
> — Per què? —ha interrogat l'Anton.
>
> — Qui són els místics? —ha preguntat l'Anna.
>
> — Són santa Teresa i sant Joan de la Creu. Havia pensat que potser no us agradaria...
>
> — I ara! —crida un cor de veus—. Expliqui!

40. Vegeu Enric Granados, *Com es fa un nedador*, Barcelona, Mare Nostrum, 1924. Granados, en aquest llibre, suposem una novetat total a la seva època, es dirigia als nedadors de fora de Barcelona per donar-los les orientacions necessàries amb vista a una possible professionalització.

41. Fou cònsol a Barcelona entre 1936 i 1938. Cridat a Moscou, fou condemnat a mort i executat, acusat de trotskista. Recordem que és l'època de les grans purgues de Stalin; fou rehabilitat el 1956.

42. Dades extretes de la conversa que vaig sostenir amb Joan Robert (26 de gener de 2006).

— Bé si hi esteu d'acord ho faré i me n'alegro, car per a mi la poesia del Cant Espiritual de sant Joan és una fita dintre de la llengua castellana...[43]

En totes les dades que hem pogut recollir hom parla de la camaraderia que existia entre els professors i els alumnes, la forma intensiva dels cursos. El fet que alguns professors visquessin junts amb els alumnes a la Residència ajudava a l'entesa entre els uns i els altres. Els alumnes es trobaven els professors a la biblioteca, els exposaven dubtes, etc.

La majoria d'alumnes diuen, també, que s'havien suprimit els exàmens i que es feia una mena d'avaluació continuada. Respecte a això, el testimoni d'Adoració Sànchez sembla molt plausible en el sentit que, a més d'aquesta avaluació, es feien alguns exàmens, com mostra el paràgraf següent:

> Tots, deixebles i professors, estan una mica atabalats amb els exàmens. Les converses als passadissos, a la sala d'estudis, o a la terrassa, als menjadors, versen sobre equacions, teoremes... És imprescindible aprovar totes les matèries per passar el curs. La ciutat fumeja amb l'esclat de les bombes [...] el fred i la gana colpeixen els barcelonins, però els nois i les noies de l'Institut segueixen estudiant, i els professors ensenyant, preparant exàmens, corregint. Saber i aprovar: passar de curs, la moneda que circula a l'Institut.
>
> Segons el senyor Chouza,[44] els exàmens en bona pedagogia s'haurien de suprimir, li comenta el Jordi Camp al senyor Ras professor de matemàtiques.
>
> — Sí, noi, és cert. Però en aquests moments i circumstàncies, no ens podem permetre aquestes filigranes. Com justificaria jo que la meva acceptació o eliminació de l'Institut és justa sense un comprovant al davant?[45]

Tot i que ja hi hem fet una referència específica, creiem que val la pena fixar-nos en la trajectòria del professorat considerat en el seu conjunt, amb relació a allò que van fer un cop acabada la guerra:

— Cinc dels professors, el nombre més alt, van anar a l'exili, probablement eren dels més significats: Enrique Rioja Lo-Bianco, Romualdo Sancho Granados i Joan Ras i Claravalls a Mèxic; Marià de la Càmara a la Unió Soviètica i Julio López Rendueles a Cuba.

— Dos, Samuel Gili i Gaya i Alfredo Milego Díaz, passats els primers temps es reincorporaren a les càtedres.

— Els altres, exceptuant el professor Miranda de ciències naturals, eren professors de disciplines sense massa connotacions polítiques.

43. Lliçó extreta del text d'Adoració Sànchez ja citat. (Samuel Gili ofereix més detalls sobre la mística.)
44. El senyor Chouza, alumne d'Unamuno, preparava nois i noies per a ingressar a l'Institut Obrer.
45. Lliçó extreta del text d'Adoració Sànchez ja citat. (Samuel Gili ofereix més detalls sobre la mística.)

2.3.3. L'alumnat

D'antuvi, recordem el que ja s'ha apuntat, és a dir, que un dels trets característics d'aquesta experiència, una veritable novetat, era, precisament, la procedència de l'alumnat. Havien de ser obrers, la qual cosa s'havia de demostrar a través de la pertinença a un sindicat, i amb aquesta credencial, sol·licitar l'ingrés i aprovar un examen d'aptitud.

A més d'algunes referències que hem trobat a la narració del llibre d'Adoració Sànchez, que ens ofereix moltes dades de la vida a la Residència, seguim el fil de la conversa amb Joan Robert per mostrar com es desenvolupava la vida dels alumnes en aquest institut. Per acabar de completar aquest quadre, a més d'altres referències d'antics alumnes, hi farem alguna precisió fruit de les indagacions portades a terme.

> En un primer moment la major part d'alumnes érem externs, això vol dir que ens quedàvem a dinar però dormíem a casa. A causa dels bombardeigs, amb el temps van anar augmentant el nombre d'alumnes interns, però no crec que mai arribéssim a passar del 50 %. Jo vaig començar extern i vaig acabar intern.
>
> Em fa la impressió que l'horari era de 8.30 a 18.30. A mig matí i a mitja tarda ens donaven quelcom de menjar. Els primers temps servia el menjar el Sindicat Gastronòmic, pel que recordo, va ser una olla. Finalment es va cuinar al mateix Institut.
>
> Els alumnes, a més dels costos de la manutenció i dels estudis, cobràvem un sou que nosaltres mateixos ens fixàvem d'acord al que havia estipulat el Govern de la República.
>
> Per inscriure's s'havia de presentar una documentació sindical que acredités que treballaves. Jo vaig ser admès a la primera convocatòria i em diu, a més, que se'n devien presentar més d'un miler. Al marge dels coneixements, s'exigia el nivell de la primària d'aleshores, no recorda clarament quins eren els criteris d'admissió. Altrament creu que en total eren més dels 153 que figuren en la llista que tenim, per cert un xic estranya, atès que no està confeccionada, segons afirma, per ordre d'inscripció.
>
> Els cursos eren totalment intensius. Només fèiem festa els diumenges i entre semestre i semestre hi havia uns pocs dies per poder fer la preparació del semestre següent. Les hores d'especialitats, que figuren en el pla d'estudis, anaven destinades a la preparació per a la futura carrera. El professor de ciències, Enric Rioja, ens havia dit que si volíem ens oferiria els coneixements del primer curs de medicina.[46]

46. Dades de la conversa amb Joan Robert (26 de gener de 2006). De les dades que hem recollit fa la impressió que els primers temps el menjar devia ser correcte, però al segon semestre del 1938, com per a la major part de la gent del poble, els queviures escassejaven i no eren de massa bona qualitat.

A tot el que hem dit, hi podríem afegir aquestes reflexions:

> Ens aixecàvem, esmorzàvem, encara que de vegades hi havia poc menjar, fins i tot el meu pare em portava un panet cada vespre, que jo després repartia entre els companys i companyes. I, durant tot el dia, l'únic que fèiem era estudiar.[47]

> S'havia de treballar molt i era un centre molt exigent, per això quan algun alumne no rendia se l'expulsava perquè hi havia molta demanda. La finalitat de l'Institut era formar homes i dones del país i de classe, que ocupessin el lloc que habitualment ocupaven persones d'extracció social alta i que no donaven suport a la República.[48]

Heus aquí una part de l'Ordre ministerial que fa referència a la qüestió del sou que rebien els alumnes, de la qual exposem els aspectes que ens interessen:

> 7.º Los alumnos una vez ingresados percibirán con arreglo a la Orden del 28 de Enero de 1938 los subsidios que se indican
> *a*) Alumnos sin cargas familiares.- Menores de 19 años y con un jornal inferior a 5 pesetas, 50 pesetas al mes. II. De 19 a 23 años y jornal superior a 8 pesetas. 100 pesetas al mes.- III. De cualquier edad y jornal superior a 8 pesetas, 150 pesetas al mes.
> *b*) Alumnos con cargas familiares I. Con un jornal de 12 pesetas, percibirán al mes:
> Una persona a su cargo, 200 pesetas...
> Más de cinco personas a su cargo, 405 pesetas.
> II. Con un jornal superior a 12 pesetas percibirán al mes:
> Una persona a su cargo, 250 pesetas al mes...
> Más de cinco personas a su cargo, 500 pesetas...
> Octavo.- El curso dará comienzo el primero de mayo en el Instituto de Valencia y Sabadell y el día 15 del mismo mes en el de Barcelona.
> Barcelona 9 de marzo de 1938.[49]

Voldríem referir-nos a una altra qüestió. Al marge de la problemàtica cultural i científica, no podem oblidar que els professors, segons sembla, utilitzaven mè-

47. Emili Garriga, «L'Institut Obrer de Barcelona. La memòria dels antics i antigues alumnes d'una experiència pedagògica de la República», *Barcelona Educació*, núm. 46 (abril 2005), p. 17.

48. Antoni Fernández, «L'Institut Obrer de Barcelona...», p. 16.

49. Cf. *Gaceta de la República*, núm. 78 (19 març 1938), p. 1378. No hi figura la referència a dos, tres, quatre i cinc familiars per no fer feixuc el text, eren però proporcionals.

todes socràtics que impel·lien a la conversa sobre aquests temes. En aquest sentit, ens interessa molt remarcar les discussions que s'entaulaven, generalment entre cenetistes i comunistes, sobretot entre els alumnes interns de la Residència, per motius polítics, tot i que, segons sembla, davant la imperiosa necessitat d'aprendre sempre quedaven en segon terme.[50]

Finalment em referiré a la coeducació. Cal recordar que els joves i les noies vivien en una mateixa planta. No hi ha constància que hi hagués problemes en aquest sentit, tot i les prevencions d'aquella època. Hem de pensar que els dormitoris estaven totalment separats i el fet de viure a prop dels professors ajudava a evitar qualsevol contratemps.

2.3.4. El final de l'experiència

La penetració a Catalunya de les tropes feixistes va causar un gran impacte. Molts dels estudiants de la primera convocatòria, quan aquesta encara no havia completat els sis mesos, van decidir allistar-se per tal de defensar la República.

> Quan, a principis d'abril, va tenir lloc l'ofensiva feixista al front de l'Est, hi va haver moltes reunions i quasi unànimement es va considerar necessària la participació activa a la lluita. Molts alumnes es van apuntar als batallons de voluntaris organitzats per diverses organitzacions antifeixistes, però cadascú d'acord amb les seves tendències polítiques. Que jo sàpiga no hi va haver molt contacte entre els diversos grups una vegada van marxar al front.
>
> A la Segona Companyia, 3r Batalló, 121 Brigada Mixta de la 26 Divisió s'hi trobaven 15 alumnes de l'Institut. Amb altres companys provinents de l'Escola del Treball de Barcelona van crear una secció de FIER (Federació Ibèrica d'Estudiants Revolucionaris).[51]

Amb relació a l'allistament a files, heus aquí un text, que va aparèixer a *La Vanguardia*, que l'alumnat de l'Institut Obrer de Barcelona havia dirigit al ministre d'Instrucció Pública i Sanitat,[52] en aquell moment:

> Que ante la invasión infamante por que atraviesa España debido a la enorme cantidad de material bélico y tropas entrenadas, enviada por los países totalita-

50. Adoració Sànchez dóna a aquesta qüestió una certa importància; en canvi Eduard Vivancos diu que no va tenir cap interès, però afirma, també, que quan es van incorporar al front cadascú va anar amb el seu grup polític. Vegeu la nota 51.

51. Cf. Eduard Vivancos. (Correu electrònic tramès a Jordi Monés el 16 de juny de 2006.)

52. Cf. *Gaceta* (18 maig 1937). A partir d'aquest moment, el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts es dirà Ministeri d'Instrucció Pública i Sanitat.

rios y haciendo nuestras todas las palabras de V.E. ante el micrófono, rogamos encarecidamente se nos instruya militarmente en el manejo y técnica de las armas en horas extraordinarias de estudio, para estar dispuestos en todo momento y lugar a defender la independencia de España y las libertades del pueblo.[53]

Malgrat la situació que es vivia a l'exterior, amb els bombardeigs i el desànim de la població, els xicots i les noies que continuaven a l'Institut Obrer es mantingueren ferms fins a l'últim moment. Pels volts del 20 de gener de 1939 la situació ja era desesperant. L'Adoració Sànchez ens ho descriu amb les paraules següents:

L'Anna[54] telefona a la feina del pare per dir-li que marxa cap a la Regional. Sols té una idea al cap: els feixistes entren; i voldria lluitar, voldria morir, voldria no veure'ls mai. El seu ésser rebutja la imatge de l'enemic, que és per a ella la representació de la injustícia, del dogmatisme, de la crueltat, de la maldat. El feixisme ho compendia tot [...]. I la gent no reacciona, no sent el que ella. L'Anna vol lluitar, vol actuar i l'acceptació de l'abandó de Barcelona pels que l'envolten té dins del seu esperit l'efígie de traïció.

Just arriba el grup a la regional els manen pujar a un parell de camions.

— Va nois, l'Institut de Girona us espera![55]

Pocs dies després de la conquesta de Barcelona per les tropes franquistes, els jesuïtes s'establiren novament a la seva seu. Heus aquí com es veia des de l'altra banda, un cop acabada la guerra, l'estada de l'Institut Obrer als Jesuïtes de Sarrià.

Després dels primers moments que van seguir a l'alliberació de Barcelona, es van establir a Sarrià de forma fixa els pares Salvador Gil i Moisés Vigo i el germà Ouezábal, que es va ocupar de la porteria. Dormien a la Casa d'Exercicis, que havia quedat en bon estat. La part del col·legi en què s'havien fet classes estava ben conservada. En canvi havien estat eliminats els dormitoris, que s'havien convertit en aules, i l'apèndix estava molt brut. La biblioteca havia estat respectada, però n'havien desaparegut els llibres d'art.

La capella, precintada durant gairebé tota la guerra, havia estat usada com a saló d'actes per l'Institut Obrer durant els últims mesos. N'havien tret la barana del presbiteri, les aranyes, els canelobres i els altars laterals. La Verge havia estat llançada a terra en un racó...

53. Cf. *La Vanguardia* (27 març 1938).

54. Vivancos explica que els fets descrits en el llibre de l'Adoració Sànchez són certs, l'únic que canvia és el nom dels alumnes. L'Anna, però, sembla que era la mateixa Adoració Sànchez.

55. Es tractava de continuar els estudis a l'Institut de Girona, perquè hi havia una consigna d'establir un front de resistència abans d'arribar a aquesta ciutat, fet que no es va produir. La desbandada fou total.

> La part exterior de la façana del col·legi també havia sofert transformacions en temps de la República. A l'últim pis de la dreta, mirant des del carrer, fins a la part central, corresponent a l'entrada inclusivament, s'havien engrandit les finestres i s'havien engrandit els gablets punxeguts que disminuïen l'entrada de la llum.[56]

Els testimonis d'Eduard Vivancos i de Joan Robert respecte al final de la guerra i els anys posteriors ens resulten molt interessants:

> Jo crec que una bona part dels alumnes es van exiliar.[57] A l'any 1939 al camp de concentració de Vernet d'Ariège ens trobàvem 6 alumnes de l'Institut. Vam formar un grupet cultural. Entre altres coses estudiàvem francès, comentàvem lectures i sobretot fèiem molts projectes. Estàvem amb contacte amb altres companys internats als camps d'Argelèrs-sur-Mer i d'Agde, així com amb algunes companyes que es trobaven a refugis a altres llocs de França. L'esperit de camaraderia era evident i ens demanàvem sovint si un dia tornaríem a les aules de l'Institut.[58]

> Acabada la guerra, em fa impressió que tots els professors es van exiliar, excepte en Samuel Gili, amb el qual vaig mantenir contacte. Jo vaig estar un temps a França, però vaig tornar aviat i vaig intentar entrar en contacte amb algun company. Ens trobàvem regularment al bar Codina del Torrent de l'Olla cantonada París; l'excusa era organitzar balls; al cap d'un temps el propietari no ho va veure clar i ens va dir que no hi tornéssim.
>
> Al cap d'un temps vaig entrar a formar part de la Cooperativa de Teixidors de Mà on figurava que organitzàvem una Secció Excursionista. Vam fer una sola excursió a Montserrat. Per múltiples causes, trasllat de domicili, aparellaments, i molta por, acabàrem amb tots els intents de continuar els contactes.[59]

Segur que després d'aquests intents hi va haver contactes, si més no personals, entre els nois i noies de l'Institut. Pensem que alguns alumnes es van casar entre ells. Després de la mort d'en Franco les coses començarien a canviar.

> A la trobada de 1989 ens vam reunir una dotzena d'antics alumnes. A l'any 1979, la primera trobada a la qual jo vaig poder assistir, érem més de vint.[60]

56. Ignasi Vila Despujol (S. I. Sant Ignasi, Sarrià), *Història d'un col·legi centenari: Col·legi de Sant Ignasi*. Pròleg, «Els treballs i els dies», del mateix autor, Barcelona, 1995, p. 150-151.
57. Suposem que Eduard Vivancos es refereix especialment als alumnes que es van incorporar al front.
58. Correu electrònic enviat per Eduard Vivancos a Jordi Monés.
59. Conversa amb Joan Robert.
60. Correu electrònic d'Eduard Vivancos.

Tot plegat va culminar amb l'acte que es va celebrar a l'Institut d'Educació de Barcelona, al febrer de 2005, organitzat per la Mariona Ribalta, amb assistència d'alumnes dels instituts obrers de València, Sabadell i Barcelona.

3. Valoració de la trajectòria de l'Institut Obrer de Barcelona

3.1. *La vida acadèmica i la convivència interna*

> Es va fer realitat el meu somni. Vaig trobar estimació i comprensió. Els professors eren molt bons i malgrat que uns eren anarquistes i els altres comunistes, tothom tenia les seves idees i en parlàvem però no hi havia problemes. El més important era estudiar i treure bones notes.
>
> Era molt feliç, el desig era estudiar molt per ajudar els altres, per fer una societat millor. El món es va enfonsar quan ens van dir que havíem de marxar per la guerra. Però em van donar l'oportunitat de formar-me, d'ajudar la gent a llegir i a escriure, i així vaig poder fer possible la meva il·lusió: ajudar els altres.[61]

> L'objectiu era preparar-nos perquè després poguéssim fer carreres tècniques com enginyeria o arquitectura. Era una oportunitat única a la vida, i, per tant, encara que alguns no havíem pogut estudiar gaire abans, ho vam fer sabent que ho havíem d'aprofitar, que seria l'única ocasió a la vida. Allà no hi havia notes, o passaves o no. Hi havia una exigència molt alta i, per tant, havies de posar-hi tot el teu interès. Amb l'arribada dels franquistes es va acabar tot.[62]

Hem escollit un xic a l'atzar dos testimonis d'alumnes de l'Institut Obrer de Barcelona, però tots els records d'alumnes d'aquest institut i dels altres instituts obrers van en la mateixa línia. Al seu entendre, es tractava d'una experiència única.

Eren nois i noies als quals se'ls havia presentat una oportunitat excepcional, de poder arribar a cursar estudis superiors en una època en què el percentatge d'obrers que es podia matricular a la universitat era zero. De fet, es tractava d'un batxillerat que podien estudiar amb unes condicions excel·lents equiparables a les dels fills de casa bona —les noies, fins i tot de famílies benestants, pràcticament no anaven aleshores a la universitat—. D'altra banda, tenien, com hem vist, un professorat altament qualificat.

Tot i que coneixem més testimonis d'alumnes, observant l'experiència des d'una altra perspectiva, quelcom similar es podria dir pràcticament del professorat. Tots ells, durant el període republicà i alguns fins i tot abans de la República, ha-

61. Cf. Adoració Sànchez, *L'Institut Obrer de Barcelona: La memòria dels antics alumnes...*, p. 17.
62. Cf. Lluís Giménez, *L'Institut Obrer de Barcelona: La memòria dels antics i antigues alumnes...*, p. 17.

vien intervingut en experiències pedagògiques a l'ensenyament mitjà, pràctica poc freqüent en aquell temps, i a més estaven compromesos amb el Govern republicà. Hem de pensar, doncs, que un assaig d'aquestes característiques els havia de ser molt reconfortant.

És totalment lògic, per tant, que, al marge de l'interès de l'experiència, tant els professors com els alumnes l'hagin mitificada, particularment en veure allò que va passar després amb el franquisme, que va fer recular el món pedagògic mitja centúria o, potser, fins i tot més. Malgrat tot, cal que ens plantegem alguna qüestió.

3.2. *Algunes preguntes que ens cal fer*

Pel que fa els instituts obrers en general i el de Barcelona en particular, sembla evident que l'experiència, malgrat les condicions de la guerra, fou molt reeixida. No qüestionem, ni molt menys, el que van representar els instituts obrers durant els anys 1937 i 1938, sinó que simplement volem anar més enllà de l'experiència i preguntar-nos pel projecte. L'única cosa que hom es proposava és que els obrers poguessin arribar a ser metges, arquitectes, etc., en una paraula, formar elits que provinguessin de la classe obrera, una readaptació a la nova situació de la Guerra Civil, d'allò que ja havia plantejat Rafael Campalans els anys vint per als alumnes de l'Escola del Treball de Barcelona.

Ni en aquell moment ni durant la Guerra Civil, des de l'hora que es partia d'un pla d'estudis més o menys tradicional, hom no es plantejava canviar el sistema de relacions socials, aspecte que ens ajuda a comprendre el paràgraf que exposem a continuació:

> Existe una peligrosa desviación en la manía de crear Institutos de segunda enseñanza «para obreros» con patrón oficial, orientación oficial y ritmo oficial retardado. Si los obreros no son capaces ellos mismos de crear sus colmenas culturales al margen de la estampilla y de la matrícula, ¿qué importa que ésta sea gratuita o no? Siempre se recibirá en el flamante centro de enseñanza una educación convencional y una cultura convencional con resabios de clase privilegiada.[63]

Entre el dilema de cultura per a obrers i cultura obrera, una de les qüestions més polèmiques d'aquells anys és, evidentment, que el projecte dels instituts obrers

63. Felipe Alaiz, «Un programa reclusiano sobre hechos», *Juventud Libre*, núm. 36 (març 1938), citat a Juan Manuel Fernández Soria, *Cultura y Libertad: La educación en las Juventudes Libertarias (1936-1939)*, València, Universitat de València, 1996, p. 298-299, nota 42.

se situava clarament en el primer cas i hi ha certs dubtes respecte al segon. Amb relació a aquests anys, Pere Solà planteja la problemàtica en els següents termes:

> Per a les classes populars i la classe obrera en primer lloc, la reivindicació de la cultura es manifesta sobretot sota dues formes. Per un costat negativitat, rebuig de la cultura burgesa [...]. Per l'altre, afany participatiu en una cultura que havia —això és indiscutible— pogut desenvolupar-se amb molts més mitjans. El dilema per a la classe treballadora i les seves organitzacions és: cal accentuar la negació o la participació? La primera alternativa porta a un destructivisme fals [...] o bé a una inhibició que difícilment pot permetre el progrés. La participació en els «valors» burgesos pot dur a integrar-se, d'una manera o altra, en el tarannà d'aquesta burgesia i trobar un lloc en els seus esquemes ideològics.[64]

Aquest perill d'integració era percebut pel mateix Jesús Hernández, quan, en la inauguració de l'Institut Obrer de València, deia el següent:

> Concluyo expresando dos deseos: que los nuevos estudiantes cuando ya hayan entrado en la Universidad no vuelvan la espalda a su clase, y que el profesorado se hermane con los alumnos «que sean los amigos, los compañeros, los consejeros, los hermanos mayores del alumno».[65]

Aquest perill, però, el mateix Jesús Hernández devia situar-lo a mitjà termini, perquè els alumnes de les primeres promocions dels instituts obrers tenien prou clara la posició que adoptarien davant de la disjuntiva plantejada.

No es pot menystenir, ni de bon tros, l'opinió de Patricio Redondo quan feia referència a la creació de l'Institut Obrer de Sabadell, on fixava la seva posició en un sentit positiu i un altre de negatiu, un sí i un no. Després de la urgent necessitat de culturalització del poble, insisteix:

> Por eso volvemos a preguntar: ¿podrá ser el Instituto para Obreros, la debida respuesta a esta cosa sería que apenas pudo abrir la boca, y que puso en ello el Pueblo?
>
> Repitámoslo: Sí y no...
>
> Los aspirantes de positivo talento, pero con insuficiente formación primaria, serían sometidos a un cursillo especial de intensificación que les ponga en condiciones de ingresar en el Bachillerato con el nivel cultural imprescindible.
>
> [...] un cursillo especial de intensificación. Se buscan lumbreras en un candil.
>
> No está mal. Y acaso eso es. Primero la Escuela. Todavía antes la revaloriza-

64. Cf. Pere Solà, *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939): L'Ateneu Enciclopèdic Popular*, Barcelona, Edicions de la Magrana, 1978, p. 196.

65. Juan Manuel Fernández Soria, *El Instituto para Obreros de Valencia...*, p. 73, nota 91.

> ción de todas las criaturas de 14 a 16 años. Luego el Instituto. Lo contrario es ir derechos a otro privilegio...[66]

Respecte a la posició prioritària de Redondo a favor de l'escola primària, val la pena recordar una instrucció del CENU del 1937, en la qual es trametia a les escoles de nova creació, un nombre important per cert, una normativa per intentar eixugar el dèficit escolar, la qual ens pot ajudar a entendre la problemàtica general:

> Cuando por el progreso desenvolvimiento de nuestras instituciones escolares haya en Barcelona en la enseñanza primaria suficiente para todos los niños, las clases de nuestras escuelas tendrán cuarenta alumnos. De momento y cuando la capacidad de las clases lo permita, tal número debe ser elevado a cincuenta sin que nunca haya de ser rebasado.[67]

Altrament hem de tenir en compte la desídia dels governs republicans amb relació a la problemàtica educativa de Catalunya, expressada en aquells moments pel conseller de Cultura de la Generalitat.

> A Catalunya, on la pressió de les forces contrarevolucionàries havia estat superada pel Govern, l'autonomia ben migrada per cert, havia posat al marge de la Generalitat l'ensenyament de l'Estat, i, per altra part, les nostres facultats autonòmiques es desenvolupaven amb lentitud per culpa de les resistències de la vella màquina estatal centralitzadora, a la qual no li fou trencada cap peça per a obrir camí a Catalunya...[68]

Amb aquest panorama cal pensar que no es veiés amb massa bons ulls el fet d'establir un institut a Barcelona al marge, pràcticament, de la Generalitat en un moment en què les relacions entre aquest organisme i el Govern central no vivien el seu millor moment:

— En primer lloc pels recels del Govern central envers la Generalitat, perquè, segons el seu entendre, als primers temps de la revolta, a conseqüència del buit de poder, el Govern català havia ultrapassat els límits de l'Estatut.

66. Paco Itir (Patricio Redondo), *Campo* (3 juliol 1937), citat a Pere Solà, *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets, editor, 1978, p. 164-165.

67. Arxiu de l'Institut d'Educació de Barcelona, *Instrucción provisional que dirige el CENU al profesorado de las escuelas y grupos de nueva creación para que de modo inmediato y provisional sean aplicados a la organización y funcionamiento de estos centros de enseñanza primaria hasta tanto que, aleccionados por la experiencia, se proceda a la reglamentación definitiva de estas escuelas*, 1937.

68. Cf. Antoni M. Sbert, «L'organització de l'obra cultural», *Nova Ibèria*...

— En segon lloc per la progressiva recuperació de poder per part de l'Estat arran dels fets de maig de 1937, i, sobretot, els controls imposats pel Govern Negrín no eren vistos amb gaires bons ulls pel mateix president Companys.

— Finalment no podem oblidar que els instituts que van tenir una relació important amb el front de batalla, almenys en el cas barceloní, van viure d'esquena a una societat amb una important experiència educativa que havia fet propostes en el camp de l'ensenyament mitjà, i que havia demostrat un interès social envers aquesta problemàtica, ja des dels primers dies de la República.[69]

4. Conclusions finals

D'acord amb tot el que hem exposat fins ara, volíem remarcar que l'experiència dels instituts obrers va tenir un valor politicoideològic extraordinari. Per primera vegada a la història de la societat espanyola, als obrers se'ls presentava la possibilitat d'estudiar una carrera universitària. El resultat de la guerra ho va impedir. Com ja hem apuntat, tant els professors com els alumnes van tenir, en el cas de Barcelona particularment, un paper essencial en el desenvolupament de les classes i de les relacions entre tots els protagonistes.

Aquest assaig, però, al nostre entendre, no partia d'un projecte global que anés més enllà del que hem assenyalat en algun altre moment:

— Primerament, condicionats per la incidència de la guerra, no es va fer altra cosa que adaptar-se a la realitat del batxillerat, amb la qual cosa no es va plantejar cap canvi d'una certa importància des de l'angle pedagogicodidàctic. Hom seguia les directrius que, fins aleshores, havien definit el batxillerat, sense pensar en altres tipus de possibilitats en el camp de l'ensenyament secundari.

— En segon lloc, aquesta experiència va seguir la tradició unitària i centralista de l'ensenyament espanyol. Així doncs, tot plegat es va desenvolupar totalment al marge de la societat a la qual teòricament havia de servir. Totes les coordenades que definien el context català, la llengua, la cultura, la història, etc., eren completament marginades. El necessari vincle entre la societat i l'escola no es va produir, amb els consegüents problemes que això reportaria.

69. Ja al començament de la República, abans de l'aprovació de l'Estatut a Madrid, la Generalitat havia presentat un projecte que després no es va poder portar a terme. Vegeu: *Butlletí dels Mestres* (Barcelona), núm. 16 (15 novembre 1931), any III, 2a època, p. 179-182.

DOI: 10.2436/20.3009.01.15

ESTUDIS

Reformes educatives a Mèxic al segle XX i els reptes de l'equitat*

Educational reforms in Mexico in the 20th Century and the challenges of equality*

Salvador Camacho Sandoval**
Universitat Autònoma d'Aguascalientes, Mèxic

RESUM

L'article descriu les cinc reformes educatives que, segons el criteri de l'autor, han estat més importants a Mèxic al segle XX. S'inicia amb la reforma que constitueix el projecte cultural i educatiu de la revolució de 1910. La segona reforma continua amb aquest ideari, que es radicalitza l'any 1934 en conferir a l'educació un caràcter socialista. La tercera reforma sorgeix l'any 1959, quan s'afaiçona un projecte moderat d'acord amb les orientacions de la UNESCO. La quarta es duu a terme en els anys setanta i té un signe reformista, segons l'època, per bé que intenta, sense aconseguir-ho, recuperar ideals nacionalistes i populars de la postrevolució. Finalment, la cinquena reforma es refereix al projecte modernitzador de l'educació que es va fer ressò de l'obertura i les exigències del mercat internacional. L'article segueix el desenvolupament d'aquestes reformes amb els processos polítics fins a arribar a actualment, quan l'esquerra mexicana vol impulsar una nova reforma, compromesa amb l'equitat educativa, i segueix certes tendències que recorren alguns països de l'Amèrica Llatina.

Paraules clau: història de l'educació, educació bàsica, equitat educativa, política educativa, Llatinoamèrica, Mèxic.

ABSTRACT

This article describes the five educational reforms which, according to the author's criterion, were the most important in 20th-Century Mexico. It begins with the reform of the cultural and educational project of the 1910 revolution. The second reform continues with

* La traducció al català d'aquest article ha estat realitzada per Conrad Vilanou i Torrano.

** L'autor —investigador de la Universitat Autònoma d'Aguascalientes, Mèxic— agraeix el suport que ha rebut de la Fundació Carolina per realitzar aquest estudi.

this ideology, which became more radical in 1934 when education was afforded a socialist nature. The third reform emerged in 1959 in the form of a moderate project based on UNESCO guidelines. The fourth was implemented in the seventies and is reformist for the epoch, unsuccessfully seeking to recover the nationalist and popular ideals of the post-revolution. Finally, the fifth reform pertains to the project for the modernisation of education stemming from the opening up and demands of the international market. The article follows the development of these reforms with the political processes until the present day, when the Mexican left seeks to drive new reforms, committed to equality in education and following certain trends also prevailing in some countries in Latin America.

KEY WORDS: history of education, basic education, equality in education, educational policy, Latin America, Mexico.

Introducció

Si en el *Manifest del Partit Comunista*, en 1848, Carles Marx escrivia: «Un fantasma recorre Europa: és el fantasma del comunisme», avui nosaltres podem dir, guardades les distàncies: «Un fantasma recorre Amèrica Llatina: és el fantasma de les esquerres.» Després d'una dècada de polítiques favorables a una economia de mercat, que van traspassar àmbits socials i culturals, com l'educatiu, molts països en el nou segle estan buscant millors alternatives de desenvolupament. La raó fonamental és que els resultats d'aquestes polítiques no van portar els beneficis que prometien.[1] S'havia cregut que arran de la caiguda del bloc socialista i d'una accelerada tendència cap a la globalització econòmica, el camí correcte era restar presència a l'Estat en molts àmbits de la vida pública. A Amèrica Llatina, com en altres regions del món, no obstant això, els problemes socials i econòmics no només no es van resoldre sinó que es van accentuar. En aquest sentit, la desigualtat segueix sent un dels principals reptes que els governs llatinoamericans han d'afrontar.[2]

Durant molts anys, les organitzacions d'esquerra en el món es van concebre com les defensores de l'equitat social, però després de la caiguda del «socialisme

1. Existeixen diversos llibres que aborden aquesta realitat, per exemple: Arthur MACEWAN, *Neoliberalismo o democracia?: estrategia económica, mercados y alternativas para el siglo XXI*, Barcelona, Intermón Oxfam, 2001.

2. El mateix Banc Mundial, les pressions del qual han dut Amèrica Llatina i el Carib a adoptar polítiques econòmiques que han empobrit la població, va assegurar que aquesta regió presenta les majors iniquitats socials del món. El 10 % de població més rica d'aquesta regió es queda amb el 48 % de l'ingrés total, mentre que el 10 % de població més pobra només en rep l'1,6 %. David de FERRANTI, Guillermo PERRY, Francisco H. G. FERREIRA i Michael WALTON, *Desigualdad en América Latina y el Caribe: ¿ruptura con la historia?*, Mèxic, El Banco Mundial, 2003. Es pot veure també el següent document de la CEPAL: *Panorama social de América Latina 2005*, a *http://www.eclac.cl*.

real», l'esquerra, com a opció política i com a ideologia, es va fracturar. El marxisme, diu Giovanni Sartori, com a gran ideologia que «explica la història, preveu el futur i promet la societat perfecta», va sofrir una gran derrota.[3] Amb tot, a l'inici del segle XXI, nombrosos grups a Amèrica Llatina, enfront dels pèssims resultats de les polítiques a favor de la privatització i una àmplia obertura del mercat, han optat per recuperar l'esquerra com a alternativa, especialment aquest tret a favor de l'equitat que Norberto Bobbio va descriure en el seu llibre.[4] Segons aquest investigador, els valors de l'esquerra donen una gran preferència a la igualtat, en contrast amb l'interès que la dreta posa en la llibertat; a més, la visió esquerrana de la història és favorable al canvi i a la innovació, i respecte a l'actuació política és intervencionista, és a dir, propendeix a dinamitzar els poders públics i a limitar-ne altres, com el del sector privat i l'Església.

El triomf d'un líder obrer a Brasil, Lula da Silva, des d'un partit socialista va obrir l'alternativa que un altre camí en la política i el desenvolupament social era possible, mentre que a Veneçuela, en aliança amb el Govern cubà, el president Hugo Chávez instrumenta un projecte «bolivarià». A l'Argentina la crisi econòmica finalment va desembocar en la designació d'un president d'esquerra, i les eleccions a Uruguai, Xile i Bolívia en dates recents van donar el triomf a candidats que enarboren banderes d'esquerra, sota el supòsit que la majoria de la població votant en aquests països va decidir canviar de rumb en matèria de desenvolupament econòmic i social. Les conseqüències per a l'educació són lògiques, fins l'extrem que la igualtat d'oportunitats per a ingressar, romandre i obtenir bons resultats educatius haurà de ser un dels punts centrals dels programes d'aquests governs.

A Mèxic la realitat no és distinta. El Partit de la Revolució Democràtica té un ampli suport que, seguint les tendències, al juliol de 2006 durà a la presidència de la República l'esquerrà Manuel López Obrador, el qual recull una vella tendència ideològica i política que té les seves arrels en els grups revolucionaris de 1910 i en el radicalisme dels anys trenta, quan Lázaro Cárdenas va ser president de la República. En l'agenda de López Obrador la proposta educativa ocupa un lloc important, atès que una de les seves prioritats insisteix que s'ha de garantir «l'educació pública gratuïta per a tots els nivells escolars».[5]

El compromís per oferir educació bàsica als mexicans té les seves arrels en les idees il·lustrades, que van adquirir una categoria de normativitat a Mèxic en les constitucions del segle XIX, especialment en la de 1857. Malgrat això, no van tenir

3. Giovanni Sartori, *¿Qué es la democracia?*, Madrid, Taurus, 2003, p. 369-370.

4. Norberto Bobbio, *Derecha e izquierda: ¿Existen aún la izquierda y la derecha?*, Madrid, Punto de Lectura, 2001.

5. *http://www.lppezobrador.org.mx/50compromisos/50compromisos.doc*

concreció, com molts altres plantejaments que havien d'afavorir a la majoria de la població. Aquests retards van ser, en part, un dels principals factors que van influir perquè l'any 1910 molts mexicans s'aixequessin en armes per enderrocar el dictador Porfirio Díaz i instaurar un govern democràtic i just.[6] Durant els anys de lluita, l'educació va ser un dels punts centrals en l'agenda política dels revolucionaris. Es tractava d'una aspiració política i social que posava especial èmfasi en l'educació bàsica per a tots i cadascun dels infants mexicans.

Va arribar el canvi polític i es va redactar una nova constitució l'any 1917, que en el seu article tercer va tornar a postular l'educació gratuïta i obligatòria. Amb tot, va ser impossible complir la meta i durant tot el segle XX l'equitat educativa es va convertir en una demanda social i una preocupació política. Diversos van ser els factors que van impedir complir amb el mandat constitucional, entre els quals citem els següents: l'alt creixement de la població, la crisi econòmica permanent i un règim autoritari que, malgrat la retòrica postrevolucionària, no satisfeia la vella aspiració d'equitat educativa.

Durant el segle XX hi va haver cinc grans reformes educatives que, influïdes per les seves circumstàncies, van continuar insistint en aquesta política d'equitat educativa. El propòsit d'aquest article pretén, precisament, caracteritzar cadascuna d'elles i situar el lloc que ocupava el tema de la igualtat. Al final, a tall de cloenda, es fa una reflexió sobre el repte que té la nova esquerra mexicana per a oferir una educació de qualitat per a tots els infants i joves del país, en el marc d'un desenvolupament llatinoamericà que persegueix no només pujar al tren del progrés sinó construir una alternativa en la qual l'equitat social sigui un element característic.

1. Centralitzar per a educar

Un dels objectius principals dels grups revolucionaris (maderistes, magonistes, zapatistes, villistes, carrancistes) era oferir gratuïtament l'ensenyament de la lectura, l'escriptura i les operacions matemàtiques bàsiques a tots els infants mexicans, atès que el problema de l'analfabetisme era molt gran. Segons el cens de 1900, Mèxic tenia un poc més de dotze milions i mig d'habitants i només vuitcents mil nens podien assistir a les onze mil vuit-centes escoles que hi havia en tot el país, és a dir, únicament el 33 % dels infants en edat escolar podien assistir

6. Sobre la revolució s'han escrit molts llibres. Un dels més importants és el d'Alan KNIGHT, *The Mexican Revolution*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, 2 v. Es pot veure també el seu assaig historiogràfic sobre interpretacions de la revolució mexicana.

a l'escola primària. A més, d'aquests dotze milions i mig d'habitants, menys de dos milions i mig sabien llegir i escriure.[7]

Certament, amb la Constitució política de 1917 es va delinear el perfil de l'educació que es volia per als mexicans. Tot amb tot, arribar a un acord no va ser fàcil. Des d'un principi van aparèixer les diferències entre els diputats: d'una banda, es va constituir un grup que donava suport a la proposta del president Venustiano Carranza i que estava encapçalat per Félix Palavicini, i, per l'altra, el grup d'anticlericals dirigit per Francisco Múgica. El projecte del president establia: «Hi haurà plena llibertat d'ensenyament, però serà laic en els establiments oficials d'educació, i gratuït l'ensenyament superior i elemental que s'imparteixi en els mateixos establiments.» El projecte va passar a la Primera Comissió de Constitució, la qual va modificar-lo notablement, ja que s'obligava les escoles privades a oferir una educació laica i es prohibia la participació de l'Església catòlica.[8]

Per a la comissió dictaminadora era necessari reprendre les idees seculars d'impedir la usurpació de les funcions de l'Estat per l'Església. Francisco Múgica va dir que si es deixava l'educació en mans del clergat, «amb les seves idees ràncies i retrospectives», no es formarien «generacions noves d'homes intel·lectuals i assenyats».[9] En contra d'aquesta posició Félix Palavicini va argumentar que hi havia una contradicció en la proposta de la comissió, ja que primer assenyalava que hi havia llibertat d'ensenyament i després la resta de l'article negava tota llibertat. Si es donava suport a la proposta de la comissió, deia Palavicini, s'estaria en contra de gairebé el 90 % de la població, que era catòlica.[10]

A més del conflicte entre l'Església i l'Estat, hi havia pel mig el debat sobre el federalisme educatiu. A pesar dels esforços de coordinació de la Secretaria d'Instrucció Pública i Belles Arts, fundada per Justo Sierra durant el Govern de Porfirio Díaz, l'educació a Mèxic havia romàs generalment a càrrec de les autoritats locals i amb poca o nul·la coordinació nacional.[11] Durant el Govern del president Venustiano Carranza, l'educació va continuar en mans dels municipis, ja que la política constitucional buscava enfortir el poder municipal, per bé que la política de municipalització educativa va ser un fracàs.

7. Salvador Moreno, «El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)», a Fernando Solana, Raúl Cardiel i Raúl Bolaños (coord.), *Historia de la educación pública en México*, tom i, Mèxic, SEP-80\FCE, 1982, p. 80.

8. Citat a Bertha Ulloa, *La Constitución de 1917*, Mèxic, El Colegio de México, 1983, p. 452-453, col·l. «Historia de la Revolución Mexicana».

9. *Diario de los Debates del Congreso Constituyente 1916-1917*, tom i, Mèxic, Talleres Gráficos de la Nación, 1960, p. 638-643.

10. *Diario de los Debates...*, tom i, p. 643-655, 658-665, 699-715, tom ii, p. 38-41, 1076, 1131. Félix Palavicini, *Mi vida revolucionaria*, Mèxic, Ediciones Botas, 1937, p. 345.

11. Humberto González, «La educación, el municipio y el estado», a Brigitte Bohem (coord.), *El municipio en México*, Mèxic, El Colegio de Michoacán, 1987, p. 585-600.

L'any 1920 el Govern d'Álvaro Obregón (1920-1924) va atendre de manera especial l'educació dels mexicans. En la seva campanya electoral havia expressat que l'origen de les desgràcies del país era en «la falta de cultura del nostre poble».[12] Va ser llavors que va designar José Vasconcelos, qui va crear la Secretaria d'Educació Pública (SEP) i en va ser el primer titular. Per a aquest intel·lectual destacat, la ignorància d'un ciutadà afeblia la nació sencera i perjudicava tots i cadascun dels mexicans.[13] La SEP va iniciar les seves funcions l'any 1921 bo i centralitzant el projecte educatiu en els estats. Partia d'un fet real: els municipis i estats no tenien les condicions indispensables per a desenvolupar un projecte educatiu ambiciós.[14]

Tota l'acció educativa desplegada per José Vasconcelos es pot considerar com a manifestacions pràctiques del seu projecte utòpic, caracteritzat per un fort nacionalisme cultural i l'ideal de la democràcia maderista.[15] Vasconcelos va voler aprofitar l'ímpetu postrevolucionari i va fixar per a la SEP tasques importants, com ara fomentar l'educació popular, la «desanalfabetització», la creació de biblioteques, l'ensenyament indígena i la promoció de les belles arts.[16]

En un país amb una població marcadament camperola, l'educació rural es va convertir en l'eix sobre el qual va girar el sistema educatiu de la revolució. Al seu costat, es van desenvolupar institucions complementàries: les missions culturals, les escoles normals rurals i urbanes, les tecnològiques i les secundàries, i més tard les centrals agrícoles i les regionals camperoles.[17] L'escola rural també responia d'alguna manera amb el projecte modernitzador del Govern de Plutarco Elías Calles (1924-1928). El president volia assentar les bases per al progrés de Mèxic, per això l'educació era vista no amb fins humanistes, tal com pensava Vasconcelos, sinó com un instrument de progrés econòmic.[18]

12. Citat a Alberto Arnaut, *El debate sobre la centralización y la descentralización educativa: De la federalización centralizada a la descentralizada (1889-1994)*, Mèxic, El Colegio de México, 1996, p. 95.

13. José Vasconcelos, «Profesores honorarios», a *José Vasconcelos y la Universidad*, Mèxic, UNAM, 1983, p. 63-64.

14. José Iturriaga, «La creación de la Secretaría de Educación Pública», a Fernando Solana, Raúl Cardiel i Raúl Bolaños (coord.), *Historia de la educación pública...*, p. 162.

15. Jesús Antonio de la Torre, «Repensar Latinoamérica desde la filosofía y el quehacer de Vasconcelos», *Cuadernos de Divulgación* (Aguascalientes (Mèxic), Instituto Cultural de Aguascalientes [ICA]), núm. 2: *Filosofía*, (1995).

16. Sobre les accions vasconcelistes en educació es pot veure: Mary Kay Vaughan, *Estado, clases sociales y educación en México*, Mèxic, SEP (Secretaría de Educación Pública)/80-FCE, tom I, p. 243. José Vasconcelos, *Memorias: El desastre*, Mèxic, FCE, 1982, p. 46.

17. Raúl Mejía Zúñiga, «La escuela que surge de la revolución», a Fernando Solana, Raúl Cardiel i Raúl Bolaños (coord.), *Historia de la educación...*, p. 183-209.

18. Francisco Arce Gurza, «En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934», a Josefina Vázquez *et al.*, *Ensayos sobre història de la educación en México*, Mèxic, El Colegio de México, 1981, p. 173-177.

L'Escola Rural Mexicana va tenir el seu principal impulsor en Moisés Sáenz, qui posseïa com a ideal fer de l'escola el motor vital de la comunitat.[19] La seva filosofia era pràctica i va ser influïda tant pel positivisme,[20] com pels corrents educatius vigents als Estats Units, especialment per la pedagogia de John Dewey, la qual buscava integrar l'educació amb la vida, de manera que no existís separació entre ensenyaments escolars i necessitats quotidianes. A més, Sáenz exaltava les bondats de la nova pedagogia i criticava l'ensenyament tradicional.[21]

S'ha dit que el president Calles, en no assolir la sobtada reconstrucció del país, va canalitzar la seva decepció obrint el front religiós.[22] Altrament, estava personalment convençut que la religió catòlica era la font principal d'endarreriment del poble mexicà, per la qual cosa, segons el seu parer, calia combatre-la amb educació i amb lleis que li restessin poder entre la societat. De fet, la política educativa antireligiosa del Govern s'inseria d'aquesta manera en la vella pugna entre l'Església catòlica i l'Estat.

2. Radicalitzar per a tenir justícia

Plutarco Elías Calles i molts altres polítics consideraven que la desfanatització era el punt de partida de qualsevol educació moderna i autènticament revolucionària.[23] Però la jerarquia catòlica va reaccionar immediatament i es va oposar a les disposicions legals que l'afectaven i va exhortar la població a sostenir una batalla contra el Govern central. El conflicte va passar de les declaracions a la violència, ja que en estats del centre occidental del país es van formar grups de guerrillers catòlics que demanaven que es canviés la llei. Els representants del Govern s'hi van negar i van combatre els camperols armats, i s'arribà a una guerra (la Guerra Cristera o Cristiada), que va durar tres anys (1926-1929).[24]

En 1929 hi va haver una negociació, però les lleis no van canviar el seu radicalisme, fins al punt que, per contra, es va accentuar. L'any 1934, per exemple, es

19. Enrique Krauze, *General misionero: Lázaro Cárdenas*, Mèxic, FCE, 1987, p. 56, col·l. «Biografía del Poder», núm. 8.

20. Vegeu Rafael Ramírez, *La Escuela Rural Mexicana*, Mèxic, SEP/80-FCE, 1981, p. 5-26.

21. Citat a Francisco Arce Gurza, «En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934», a Josefina Vázquez *et al.*, *Ensayos sobre historia...*, p. 184.

22. Enrique Krauze, *General misionero: Lázaro Cárdenas*, p. 125.

23. Francisco Arce Gurza, «En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934», a Josefina Vázquez *et al.*, *Ensayos sobre historia...*, p. 198.

24. Cf. Jean Meyer, *La cristiada*, Mèxic, Siglo XXI, 1973-1974, 3 v.; Yolanda Padilla, *El Catolicismo Social y el Movimiento Cristero en Aguascalientes*, Aguascalientes, ICA, 1992.

va reformar l'article tercer constitucional i es va donar a l'educació el caràcter de socialista. El govern que va instrumentar la mesura va ser el de Lázaro Cárdenas (1934-1940), el qual representava l'ascens d'un grup polític que pretenia reprendre els ideals no complerts de la revolució, un dels quals era el de l'equitat social. La mobilització popular i la necessitat d'accelerar el procés de modernització iniciat des de finals del segle XIX, entre altres factors, va afavorir durant els anys trenta canvis socials i econòmics en el país. A més, segons Nora Hamilton, va ser a partir del Govern de Cárdenas que l'Estat mexicà va assolir una relativa autonomia respecte a les classes dominants i al capital estranger.[25] La nova administració no postulava la creació d'una societat socialista, com llavors es deia, però sí un país «liberal, democràtic i nacionalista»,[26] un Mèxic que assolís major equitat per als seus habitants.

El Govern cardenista va fer canvis econòmics importants, com ara la nacionalització del petroli, i va crear una nova estructura política d'aliances amb obrers i camperols. Va ser solidari amb el Govern de la República espanyola i va rebre exiliats quan Francisco Franco va prendre el poder per la força i va reprimir els seus adversaris.[27] A més, va impulsar la reforma agrària com no ho havien fet altres governs i va posar límits a la ingerència de l'Església catòlica en els assumptes de rellevància social, com ara l'educatiu.[28]

L'«educació socialista», en aquest sentit, formava part d'un conjunt de mesures socials i econòmiques en el marc d'una reestructuració del poder central i dels grups de suport.[29] Per al secretari García Téllez els objectius de l'educació socialista estaven relacionats amb la lluita contra el sistema capitalista i a favor d'una nova societat en la qual l'equitat fos un dels trets principals del país.[30]

En l'àmbit universitari es va generar una forta polèmica entorn de l'educació socialista, protagonitzada per Lombardo Toledano, qui proposava que la Universidad Nacional de México i altres instituts d'educació havien de ser socialistes, i per Antonio Caso, qui va impugnar la proposta al·legant que la universitat havia de ser au-

25. Nora HAMILTON, *México: los límites de la autonomía del Estado*, Mèxic, Era, 1983.

26. James COCKROFT, *Mexico: Class Formation, Capital Accumulation and the State*, Nova York, Monthly Review Press, 1983, p. 123-141.

27. Sobre l'exili espanyol a Mèxic hi ha ja molts llibres, per bé que destaco per la seva relació amb l'educació l'obra col·lectiva: Conrad VILANOU i Josep MONSERRAT (coord.), *Mestres i exili*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona i INHECA, 2002.

28. Arturo ANGUIANO, *El Estado y la política obrera del cardenismo*, Mèxic, Era, 1975.

29. Luis Javier GARRIDO, *El partido de la revolución institucionalizada: La formación del nuevo Estado (1928-1945)*, Mèxic, SEP i Siglo XXI, 1981.

30. Jesús SOTELO, «La educación socialista», a Fernando SOLANA, Raúl CARDIEL i Raúl BOLAÑOS (coord.), *Historia de la educación...*, p. 275-280.

tònoma i tenir llibertat de càtedra. Aquest debat va tenir algunes rèpliques en universitats de província. Finalment, la lluita va ser guanyada pels defensors de l'autonomia i de la llibertat de càtedra. En els nivells de primària i secundària la polèmica va ser més complexa, va durar més temps i va generar més conflicte social, sobretot perquè la jerarquia de l'Església catòlica es va oposar a l'educació socialista.

Calles, com a expresident i «cap màxim», alguns mesos abans de la reforma educativa havia dit que era necessari entrar en un nou període de la revolució mexicana, que ell va anomenar «revolució psicològica o de conquesta espiritual», de manera que, segons ell, calia apoderar-se de «les consciències de la infantesa i de la joventut», atès que els nens i els joves eren i havien de «pertànyer a la revolució».[31] En la pràctica Cárdenas va moderar el seu anticlericalisme i es va abocar a impulsar les reformes socials i econòmiques. El radicalisme de l'educació també va disminuir.[32] Per tal de prendre distància respecte a les directrius callistes, el president Cárdenas va manifestar al febrer de 1936 el següent: «El Govern no incorrerà en l'error comès per administracions anteriors, de considerar la qüestió religiosa com a problema preeminent... No competeix al Govern promoure campanyes antireligioses.» I encara més, va afegir: «Des d'ara no haurà de donar-se propaganda antireligiosa en les escoles. Tota la nostra atenció haurà de concentrar-se sobre la gran causa de la reforma social únicament.»[33]

En 1940 el nou president Manuel Ávila Camacho (1940-1946) va haver de moderar el discurs educatiu radical i al desembre de 1945 es va realitzar la reforma de l'article tercer de la Constitució, eliminant el caràcter socialista de l'educació i promovent una educació integral, democràtica i nacionalista. La mesura formava part d'una posició conservadora que no només afectava l'educació, sinó que disminuïa el compromís del Govern amb les reformes socials, i les organitzacions quedaven sotmeses a una estructura política de major control.[34]

3. Educar per a la pau i la «unitat nacional»

El Govern d'Ávila Camacho es va pronunciar per una política conciliadora que va anomenar política d'«unitat nacional». La incertesa i l'amenaça d'una guerra mundial

31. Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, Mèxic, El Colegio de México, 1970, p. 153.

32. Alicia Hernández, *La mecánica cardenista*, Mèxic, El Colegio de México, 1979, col·l. «Historia de la Revolución Mexicana».

33. Citat a Enrique Krauze, *General misionero: Lázaro Cárdenas*, p. 136-137.

34. Arnaldo Córdova, *La política de masas del cardenismo*, Mèxic, Era, 1974, col·l. «Serie Popular», núm. 26, i Luis Javier Garrido, *El partido de la revolución institucionalizada: La formación del nuevo Estado en México, 1928-1945*, Mèxic, SEP i Siglo XXI, 1986.

afavorien aquesta política i les organitzacions socials es van subordinar a les decisions del nou grup en el poder,[35] que a poc a poc s'aliava amb els grans empresaris i el capital estranger. Però amb l'arribada de Miguel Alemany com a president (1946-1952), el país va iniciar una nova etapa econòmica i social, el perfil bàsic de la qual va ser definit a la calor de la crida «estratègia del desenvolupament estabilitzador».[36] Aquesta etapa va ser llarga, atès que va durar fins a 1978, fins el punt que els canvis sexennals semblaven només modificacions conjunturals durant aquest període.

Pel rumb que el nou Govern conferia a les seves polítiques econòmiques i socials, entre 1952 i 1964, a l'interior de l'elit política es va entaular una confrontació ideològica i per conquerir el poder. Un corrent estava encapçalat per l'expresident Lázaro Cárdenas, qui pugnava per una política nacionalista, antiimperialista i amb un Estat fort que atengués un desenvolupament econòmic amb major equitat social. L'altre corrent, encapçalat pel també expresident Miguel Alemany, donava suport al lliure joc del mercat, sense tanta participació de l'Estat i sense la intervenció sindical en la producció i el mercat.[37] Aquesta última tendència va ser la guanyadora a curt termini i, malgrat el control governamental, van aparèixer alguns moviments d'oposició. Un d'aquests va ser el suscitat entre 1958 i 1959, en què grups d'electricistes, dels ferrocarrils i mestres d'esquerra es van pronunciar en contra de l'autoritarisme sindical i polític.[38]

El Govern, en canvi, va ser més tolerant als reclams dels grups conservadors del país: sectors de classes mitjanes, Església catòlica i burgesia nacional. A finals dels anys cinquanta i a començament dels seixanta, per exemple, amb motiu d'una suposada imposició de llibres de text gratuïts per un Estat autoritari, els grups de dreta es van mobilitzar per defensar els seus privilegis econòmics i polítics. El resultat els va ser favorable, ja que el president electe Gustavo Díaz Ordaz va ser proempresarial i anticomunista. Al costat de la bandera contra els llibres de text estava present la defensa d'una economia que tendís a ser dirigida per la iniciativa privada sense tanta intervenció de l'Estat, demanda que també feia el Partit Acció Nacional.[39]

35. Sobre el període, cf. Luis Medina, *Del cardenismo al avilacamachismo*, Mèxic, El Colegio de México, 1978, col·l. «Historia de la Revolución Mexicana», núm. 18; Blanca Torres, *México en la segunda guerra mundial*, Mèxic, El Colegio de México, 1983, col·l. «Historia de la Revolución Mexicana», núm. 19.

36. James Cockroft, *Mexico: Class Formation, Capital Accumulation...*, p. 178-182.

37. Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México: La querella escolar, 1959-1963*, Mèxic, El Colegio de México, 1988, p. 188-197.

38. Olga Pellicer i José Luis Reyna, *El afianzamiento de la estabilidad política*, Mèxic, El Colegio de México, 1978, p. 215-218, col·l. «Historia de la Revolución Mexicana».

39. Sobre aquest punt, cf. Soledad Loaeza, *Clases medias y política...*, p. 401-402. El Partit Acció Nacional es va crear el 1939 com a partit opositor de centredreta, que es va oposar a l'esquerranisme del Govern cardenista. Sobre la seva història, de la mateixa autora: *El Partido Acción Nacional: una larga marcha, 1939-1994: Oposición leal y partido de protesta*, Mèxic, FCE, 1999.

Durant aquest període la política educativa del Govern mexicà es va caracteritzar per ser nacionalista, accentuar el centralisme i pretendre de nou cobrir quantitativament les demandes d'educació bàsica. La reforma de l'article tercer s'havia aprovat l'any 1946, però no va ser fins al període 1958-1964, durant el Govern d'Adolfo López Mateos, quan es va elaborar un gran projecte educatiu, la tercera reforma de la postrevolució. El titular de la SEP i artífex d'aquest projecte era el poeta i intel·lectual Jaime Torres Bodet, que havia estat secretari particular de José Vasconcelos. El seu propòsit era, altra vegada, que els beneficis de l'educació arribessin a tots els sectors de la població. Per aconseguir aquests objectius el Govern va elaborar el *Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria* (més conegut com a *Plan de once años*), el qual incloïa l'elaboració i distribució gratuïta dels llibres de text de primària per l'Estat, en el marc de nous plans i programes educatius, i el millorament de la formació de professors. L'objectiu final era acabar amb el retard educatiu i la deserció escolar, que en aquests anys representava un seriós problema en el país, atès que segons el mateix titular de la SEP, solament un de cada mil infants inscrits a primària arribava a tenir un títol en educació superior.[40]

Els resultats no van ser els esperats, ja que un dels obstacles es trobava en el caràcter contradictori de la reforma educativa, la qual es va desenvolupar en un context social advers. Jaime Torres Bodet havia assimilat molt bé les idees internacionalistes i desitjava combinar-les amb els principis republicans i del nacionalisme revolucionari de l'Estat, però aquest ideal educatiu tenia poques referències relatives a la problemàtica social de la realitat mexicana. Segons alguns crítics, els principis internacionals de pau, llibertat i democràcia que es pregonaven en la reforma educativa es contradeien amb la intolerància d'un règim autoritari.[41] El Govern seguia autodefinint-se com a revolucionari, però els grups d'esquerra s'estaven convertint en grups d'oposició que no tenien cabuda en el joc polític del país.

El divorci entre els postulats revolucionaris del Govern i la realitat d'autoritarisme i desigualtat social es va fer palesa durant el Govern de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), el qual va reprimir en 1968 a grups d'estudiants i professors d'educació mitjana i superior. Igual que en altres parts del món, aquests grups de classe mitjana il·lustrada i urbana es van organitzar per a protestar contra l'autoritaris-

40. Valentina Torres Septién, *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet: Antología*, Mèxic, SEP i El Caballito, 1985, p. 82-104. Jaime Torres Bodet recorda les crítiques i l'oposició que va haver d'enfrontar al seu projecte del Llibre de Text Gratuït, al qual moltes organitzacions de classe mitjana catòlica criticaven per ser «únic» i estatista. Jaime Torres Bodet, «Los libros de texto gratuitos», a *Memorias (La tierra prometida),* Mèxic, p. 103.

41. Pablo Latapí, «El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Mèxic, Centro de Estudios Educativos [CEE]), vol. xxii, núm. 3, p. 13-44.

me i la censura del Govern. Particularment, els joves mexicans, des d'una perspectiva d'esquerra, van deixar veure la contradicció d'un Govern que es deia hereu dels ideals d'Emiliano Zapata, Francisco Villa i Francisco I. Madero, però que en la realitat quotidiana era autoritari i mantenia una economia que privilegiava el gran capital i marginava milions de mexicans. El moviment va ser reprimit a l'octubre de 1968 i molts joves van ser assassinats.[42]

A diferència de la repressió de 1958, exercida sobre mestres, empleats dels ferrocarrils i electricistes, la repressió de 1968, juntament amb altres factors, va influir perquè el Govern encapçalat per Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) donés un gir polític cap al que alguns van anomenar accions d'esquerra i, per tant, atengués algunes demandes socials ressagades. El Govern va parlar d'«obertura democràtica», i va incorporar en alguns dels seus projectes, especialment en educació, grups d'esquerra, que partien de la convicció que els canvis buscats podien fer-se «des de dins». Uns altres van preferir formar partits d'oposició aprofitant les reformes electorals, i un grup petit, incrèdul de l'obertura política, va preferir prendre les armes i anar-se a les muntanyes per a lluitar per un canvi «veritablement revolucionari» a Mèxic.[43]

4. Reformar en l'«obertura democràtica» i la crisi

Durant el període de Luis Echeverría, el Govern va reconèixer l'existència de seriosos problemes que abans s'havien ocultat: corrupció, contraban, centralisme, creixement desigual de les regions, fam de molts i balafiament de pocs, marginalitat en el camp i, entre d'altres, subordinació de l'economia nacional als països rics.[44] El president Luis Echeverría va ser el portaveu d'aquesta nova actitud: «el creixement econòmic, va dir, no és més que una expressió numèrica [...]. El desenvolupament és, en canvi, al mateix temps, un fenomen quantitatiu i qualitatiu. Significa que els habitants d'un país viuen millor, que el seu treball és més productiu i que són, autènticament, amos del seu destí».[45]

En part, aquest reconeixement era producte d'un descontentament popular que el Govern havia de reprendre sota pena de presenciar l'enfortiment de l'opo-

42. Sergio Zermeño, *México: Una democracia utópica: El movimiento estudiantil de 1968*, Mèxic, Siglo XXI 1978.

43. L'Exèrcit Zapatista d'Alliberament Nacional (EZLN), que va irrompre l'any 1994 per «deposar el dictador», té el seu origen en aquests grups, dels anys setanta.

44. Alonso Aguilar i Fernando Carmona, *Reforma educativa y apertura democrática*, Mèxic, Nuestro Tiempo, 1972, p. 258-259.

45. Alonso Aguilar i Fernando Carmona, *Reforma educativa y apertura democrática*, p. 259-260.

sició i l'aparició de nous brots de violència. El model de desenvolupament econòmic adoptat dècades enrere estava esgotant-se, ja que a partir de 1971 l'economia del país va entrar en una fase difícil que va desembocar l'any 1976 en una crisi. Els empresaris van culpar el Govern per assumir «mesures populistes», però el problema era més complex.[46] Amb tot, els empresaris adquirien més poder, mentre que les organitzacions obreres patien falta de democràcia interna, dependència respecte del poder públic i corrupció dels seus dirigents.[47]

En educació, l'any 1970 es van revisar els resultats del *Plan de Once Años*, de 1959, el qual no havia tingut adequacions en el sexenni de Díaz Ordaz, encara que el titular de la SEP, Agustín Yáñez, sí que ho va voler fer.[48] Després d'haver fet una valoració dels assoliments, es va arribar a la conclusió que era necessària una reforma educativa nova, que estigués d'acord a les noves circumstàncies i lligada a la ideologia del moment. El Govern de Luis Echeverría volia respondre des de l'educació als reptes que li imposava l'esgotament del model de desenvolupament econòmic adoptat («desenvolupament estabilitzador»), a més, sabia que el sistema polític es trobava en crisi, accentuada arran del conflicte estudiantil. En aquest context el Govern va voler que la reforma educativa es vinculés a un projecte d'«obertura democràtica» i a un nou model que insistia en la modernització de l'economia nacional i a acréixer els vincles amb l'exterior.[49]

En aquest període es van fer els primers intents per modernitzar l'Administració pública i reestructurar la SEP. Per exemple, enfront dels problemes del centralisme (burocratització excessiva, desequilibris en la distribució d'oportunitats educatives, plans d'estudi homogenis, desvaloització de la participació dels pares de família i comunitats locals, falta de prioritats educatives estatals i municipals), el Govern va crear el 1973 unitats regionals, amb l'objecte de mecanitzar els tràmits administratius; no obstant això, no se'ls va delegar poders de decisió i per a 1978 les unitats gairebé havien desaparegut.

Després del sexenni echeverrista, els dos governs següents, el de José López Portell (1976-1982) i el de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), no es van plantejar una reforma educativa important, encara que sí que hi va haver algunes me-

46. Pablo González i Enrique Florescano (coord.), *México hoy*, Mèxic, Siglo XXI, 1979, p. 19-20. Cf. també: Judith Hellman, *Mexico in Crisis*, EUA, Holmes & Meier Publishers, 1983, p. 209-220.

47. Jorge Basurto, «Obstáculos al cambio en el movimiento obrero», a *El perfil de México en 1980, 3. Sociología, política, cultura*, Mèxic, IIS (Instituto Investigaciones Sociológicas), UNAM i Siglo XXI, 1980, p. 56-57.

48. Sobre el realitzat en aquest període, vegeu Fernando Solana, Raúl Cardiel i Raúl Bolaños (coord.), *Historia de la educación...*, p. 405-415.

49. Una visió global i crítica de la reforma educativa echeverrista pot veure's a Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, Mèxic, Nueva Imagen, 1980.

sures de certa rellevància. Per exemple, el 1978 hi va haver un altre intent descentralitzador, que va provocar la resistència del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Així, també es va impulsar el programa de «Primaria para todos», que va tenir certs èxits, ja que hi va haver un increment en l'accés dels infants i adults als serveis educatius.[50] Es partia del fet que sense educació no hi havia progrés social. Un dels titulars de la SEP de l'època ho va plantejar així: «El nostre diagnòstic és que l'educació ha estat, fins ara, el factor limitant del nostre veritable desenvolupament. Per això afirmem que Mèxic pot arribar molt lluny, però no més lluny d'on arribi la seva educació.»[51]

5. Modernitzar per a ser competitius

Els problemes de l'educació eren expressions del que succeïa en l'economia del país i de la manera com el Govern estava afrontant els retards i nous reptes del país. La decisió del president López Portillo, al final de la seva Administració, de nacionalitzar la banca va contrastar amb la posició del seu successor Miguel de la Madrid Hurtado, un estudiós de Harvard, que representava el grup de tecnòcrates en emergència, de manera que les seves propostes coincidien amb les de la iniciativa privada i del Banc Mundial. Quan encara era candidat a la presidència va anunciar «un canvi de ruta», «canvis precisos, realistes i profunds», però no els va fer.[52]

El Govern de Miguel de la Madrid Hurtado va inclinar la balança cap al projecte modernitzador,[53] però les seves mesures van ser tèbies davant una crisi que demanava polítiques més radicals. Per a fer més productiva i competitiva la indústria nacional, el govern federal no va afectar el sistema corporatiu oficial i sí que es va aliar amb els grups econòmicament poderosos a través del «Pacto de Revolución Pasiva», que pretenia el trànsit a la modernitat, sense brusques ruptures polítiques, tot acompanyat d'un combat al vell Estat populista.[54] D'acord amb aquesta tendència, alguns empresaris i diversos grups del Govern van buscar aliances amb els Estats Units, fins al punt que algunes branques més dinàmiques de l'economia a Mèxic

50. Coplamar, *Necesidades esenciales en México: Situación actual y perspectivas al año 2000. 2. Educación*, Mèxic, Coplamar i Siglo XXI, 1982, p. 65-66.

51. Fernando Solana, *Tan lejos como llegue la educación*, Mèxic, FCE, 1982, p. 11.

52. Enrique Krauze, *La presidencia imperial: Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, Mèxic, Tusquets, 1997, p. 400-401.

53. Miguel de la Madrid, «Doce años de cambios en México», *Este País*, núm. 53 (agost 1995), p. 22-31.

54. Luis Méndez i Miguel A. Romero, «Fin de un sexenio... y de una alianza: lucha obrera en 1988», *El Cotidiano*, núm. 28 (març-abril 1989), Mèxic, UAM-A (Universidad Autónoma Metropolitana-Atzcapozalco), p. 52-58.

semblaven extensions de l'economia nord-americana. Dos exemples els trobem en les maquiladores –empreses mexicanes que treballen per a companyies transnacionals– i el sector exportador de la indústria automotriu.[55] Amb relació a la banca, el nou president va indemnitzar els banquers i els va permetre obrir cases de borsa i de canvi. Posteriorment, Carlos Salinas de Gortari va reprivatitzar la totalitat de la banca en benefici del mateix grup financer i empresarial.

Amb tot, els problemes es veien per tots costats i la crisi estava lluny de desaparèixer. El fort impacte negatiu de la caiguda dels preus del petroli i els onerosos pagaments dels interessos del deute extern eren part d'aquesta crisi, la qual cosa provocava una major dependència de Mèxic pel que fa als bancs internacionals i els Estats Units.

El projecte «modernitzador», qualificat també com a neoliberal, va ser impulsat amb més decisió i vigor en el sexenni de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). La ideologia que impregnava tota l'acció de govern era el «liberalisme social» i el mateix Salinas s'encarregava de dir que el seu govern no era neoliberal ni estatista, sinó que assumia una posició intermèdia.[56]

El Govern pretenia no només garantir que la crisi no s'aguditzés, sinó també donar un nou rumb al desenvolupament econòmic del país. Es partia del reconeixement que s'havia esgotat el model de desenvolupament basat en la substitució d'importacions i que l'expansió fiscal havia deixat un conjunt de desequilibris estructurals. La conclusió era que amb la política econòmica tradicional era molt difícil vincular-se als mercats internacionals i expandir el mercat intern, i es posposava així la satisfacció de les creixents necessitats socials.[57]

En la seva presa de possessió, Carlos Salinas de Gortari s'havia compromès a modernitzar el país, arran del fet que Mèxic estava immers en «un món de profundes transformacions» i de gran competència internacional.[58] Per a això es va reformar la Constitució política mexicana, en particular aquells articles que es concebien intocables perquè reflectien els ideals de la revolució mexicana: més concretament, els articles 3, 27 i 130.[59]

Sobre la reforma de l'article 27, el Govern salinista va fer canvis legals per a donar al camperol l'oportunitat de decidir lliurement el règim de propietat que li

55. Jorge Castañeda, «México: El desafío democrático», *Nexos* (Mèxic), núm. 105 (setembre 1986), p. 19-28.

56. *Excelsior*, 13, 14, 15 de gener de 1993. *Examen* (Mèxic, CEN-PRI), núm. 35 (abril 1992).

57. Ernesto Zedillo, «La educación y la reforma del Estado», a Soledad Loaeza, *Reforma del Estado y democracia en América Latina*, Mèxic, El Colegio de México, 1996, p. 16.

58. Carlos Salinas, «Mensaje de toma de posesión», 1 de desembre de 1988, a *México cívico: Los mensajes de Carlos Salinas de Gortari ante el Congreso de la Unión*, Mèxic, Rayuela i TGN, 1994, p. 8-12.

59. Javier López, *Reformas constitucionales para la modernización*, Mèxic, FCE, 1993.

convingués. La idea era que ara els nous propietaris estiguessin disposats a treballar la terra o a vendre-la a qui tingués els recursos i la capacitat per a fer-la produir en un nou marc de competència nacional i internacional.

Les reformes a l'article 3, relatiu a l'educació, i al 130, que es refereix a la personalitat jurídica de les esglésies, van obrir una nova perspectiva a favor de la llibertat d'ensenyament i la participació de les esglésies, sobretot la catòlica, en els assumptes de la vida social i política. Ara la jerarquia eclesiàstica no tindria els obstacles que van sorgir des de la Constitució en 1917 i que tants problemes van causar durant la Guerra Cristera, el Govern de Lázaro Cárdenas i amb la creació dels llibres de text gratuïts.[60] Gràcies a aquesta obertura es va instrumentar el Programa de Modernització Educativa, el qual seria, juntament amb l'economia, una prioritat per a posar Mèxic en l'òrbita del Primer Món.

Modernitzar l'educació significava donar una educació de qualitat a tots per a reforçar la reforma econòmica, la qual s'expressava en la venda d'empreses paraestatals, l'obertura a les empreses transnacionals i les negociacions amb el Govern del Canadà i, sobretot, amb el dels Estats Units per a obrir les fronteres al lliure mercat entre els tres països. Un dels propòsits era obtenir capital estranger per a dinamitzar l'economia nacional i superar la crisi. A més, es tractava de solucionar el problema de l'ocupació. Es va dir que la privatització portaria millors oportunitats d'ocupació, salari i productivitat.[61] En general, el Govern va plantejar com a sortida una major integració econòmica amb els països desenvolupats,[62] per això modernitzar l'educació no només era necessari sinó urgent. Un economista, llavors, va ser designat titular de la SEP: Ernesto Zedillo Ponce de León, qui seria més tard president de la República.

En política social, el Govern salinista va crear un ambiciós projecte: el Programa Nacional de Solidaritat, que pretenia donar concreció a la ideologia del «liberalisme social». Per la seva importància i impacte social i polític, aquest projecte va permetre que el mateix president de la República afirmés que des del Govern de Lázaro Cárdenas no s'havia donat a Mèxic una política social tan important i àmplia com la de solidaritat. Els mitjans de comunicació pregonaven tant els seus assoliments que semblava un veritable «nou evangeli de progrés». L'educació també va ser tinguda en compte en aquest programa i anava dirigida als nens més

60. Sobre els conflictes Església-Estat, vegeu: Roberto Blancarte, *Historia de la iglesia católica en México*, Mèxic, FCE i El Colegio Mexiquense, 1992.

61. Aquesta afirmació es fa a partir d'un estudi que analitza empreses privatitzades entre 1983 i 1992. El portaren a terme Rafael i Florencio López de Silanes, «Benefits of Privatization. Evidence from Mexico», *Privatesector*, The World Bank Group, juny 1997, p. 29-32.

62. Arturo Huerta, «La política económica de la integración», *El Cotidiano* (Mèxic, UAM-A), núm. 28 (març-abril 1989), p. 59-64.

pobres del país, als quals se'ls va oferir beques, desdejunis, atenció mèdica i altres estímuls de caràcter compensatori.

Molts dels resultats, malgrat això, estaven sustentats sobre bases molt fràgils. Per exemple, a pesar de tots els seus assoliments, el Programa de Solidaritat va ser criticat per vincular-se a una nova forma de control polític i a una nova tendència centralista i presidencialista que deixava fora de les decisions els governs estatals i municipals. Es va arribar a dir que gràcies al president Salinas, amb PRONASOL (Programa Nacional de Solidaritat), ningú podia dir que hi hagués un mexicà oblidat a Mèxic. Tal afirmació va ser desmentida per un fet que va trastocar radicalment el panorama del país: el primer de gener de 1994 un grup d'indígenes a Chiapas es va aixecar en armes exigint la restauració de la «legalitat i l'estabilitat de la nació deposant el dictador».[63]

Al desembre de 1994, en el marc de la successió presidencial, va sorgir un altre gran problema: va aparèixer una nova crisi que va mostrar les debilitats de la política econòmica adoptada, com també l'absència d'una participació d'organitzacions importants de la societat en les polítiques de desenvolupament econòmic i social del país. El panorama social al final del sexenni era dramàtic: vint-i-cinc persones riques, algunes de les quals estaven en la llista dels homes més rics del món, controlaven més ingressos que vint-i-cinc milions de mexicans pobres.[64]

En termes polítics, el Govern salinista va ser poc inclinat a negociar amb l'esquerra, el PRD (Partit de la Revolució Democràtica), i hàbil per a tractar amb la dreta, el PAN (Partit d'Acció Nacional). Les relacions entre el PRI (Partit de la Revolució Institucional) i el Govern no van canviar i, lluny de disminuir el presidencialisme, Salinas va incrementar el seu poder. Per a l'historiador Enrique Krauze, a la vista de tot plegat, «no es va obrir pas a la democràcia perquè no es va voler».[65] Segons el Govern semblava que l'obertura política era un entrebanc per a la instrumentació del projecte econòmic. Però les coses es van complicar més, fins i tot a l'interior del partit en el poder. Els assassinats del candidat priista a la presidència de la República, Luis Donaldo Colosio, en 1994, i mesos després del líder d'aquest partit, Francisco Ruiz Massieu, van ser producte dels conflictes interns del partit, que semblava esquerdar-se després de seixanta-cinc anys en el poder.

63. Exèrcit Zapatista d'Alliberament Nacional, «Declaración de la Selva Lacandona. Hoy decimos ¡Basta!», a EZLN, *Documentos y comunicados*, Mèxic, Era, 1994, p. 33-35.

64. «Mèxic és potser el millor exemple de la manera que certs individus ben relacionats rebien favors del Govern que els convertia en multimilionaris, mentre els seus benefactors en el Govern predicaven l'evangeli del neoliberalisme», Arthur MacEwan, *Neoliberalismo o democràcia?*, p. 25.

65. Enrique Krauze, *La presidencia imperial*, p. 428-429. Esquerdat el sistema, amb la guerrilla i la mort de Colosio, en 1994 els mexicans van votar a favor d'Ernesto Zedillo com a president de la República, encara que es votava més per a donar suport a la pau que no al sistema. El país, segons Krauze, quedava «en suspens, amb el passat a coll, sense certesa sobre el futur», p. 440.

El salinisme va passar de l'esplendor momentània al fracàs intempestiu. La corrupció també va contribuir i empitjorar aquesta situació. D'exemples, n'hi va haver en abundància, un dels quals va ser la participació d'un general en el narcotràfic quan precisament tenia l'encàrrec d'eliminar-lo. Un altre cas ben significatiu es va donar dintre de la família Salinas de Gortari. Sobre la corrupció, el director de la revista *Proceso*, un dels principals setmanaris del país, va dir: «es van fer negocis privats amb el gra en un país mal alimentat i, en zones desgarrades, famolenc».[66]

Es reclamava una modernització política, però els problemes econòmics seguien, i la pobresa era una de les qüestions més urgents. L'equitat i la justícia social, que van dur a molts a prendre les armes en la revolució, seguien sent anhels no complerts. Per a alguns intel·lectuals lligats al salinisme, «el veritable rostre» de l'opressió no era polític sinó social i econòmic, per la qual cosa la falta de democràcia no constituïa un problema central. Per a uns altres, en canvi, l'absència de democràcia i la presència de tecnòcrates autoritaris eren els factors que provocaven els problemes de pobresa.[67]

D'acord amb la lògica dels esdeveniments, en les eleccions presidencials de 1994 no hi va haver canvis substancials. El nou president va sortir de les files del PRI. Es va parlar d'un «vot de la por», en el qual l'electorat va preferir el dolent conegut que el bo per conèixer. Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) era un «tecnòcrata» que va continuar amb la política educativa i econòmica del seu antecessor, però es va veure obligat a considerar la pluralitat política i certes demandes socials, de manera que va expressar la seva disposició a oferir condicions equitatives i respectar, al seu torn, els triomfs de l'oposició en les conteses electorals futures. Aquesta actitud va afavorir el PAN en diverses entitats, i el PRD, amb Cuauhtémoc Cárdenas, va guanyar el govern del Districte Federal. A més, en el Congrés es va assolir tenir independència del poder executiu en constituir el PRI una minoria. En educació, només va continuar i va reforçar allò que com a titular de la SEP havia fet amb Salinas de Gortari.

La democràcia va arribar a poc a poc i l'any 2000 el PAN va guanyar les eleccions presidencials, amb Vicente Fox Quesada (2000-2006). Hi va haver canvi de partit en el poder, però el nou president va continuar amb el projecte modernitzador salinista. Durant el seu període, el Govern va abordar problemes que, més enllà de ser aspectes conjunturals, van posar en dubte l'eficàcia de certes mesures econòmiques i socials. Semblava que Mèxic seguia mantenint aquesta lluita constant per voler arribar als nivells de modernització europea i nord-americana, sense poder assolir-ho mai completament sinó únicament d'una manera fragmentà-

66. Julio Scherer García, *Salinas y su imperio*, Mèxic, Océano, 1997, p. 32.

67. Héctor Aguilar Camín, *Subversiones silenciosas*, Mèxic, Aguilar, 1994.

ria i superficial. Una altra vegada, com va dir Alfonso Reyes, va ser impossible arribar «al banquet occidental de la cultura».

6. Reflexió final: tornar als ideals no complerts

L'any 2000 l'electorat mexicà va votar pel canvi de govern, després de set dècades de control d'un sol partit. Durant la seva campanya, Vicente Fox va prometre millores per a la societat mexicana, però després de sis anys de govern no hi va haver major canvi en l'estructura econòmica i social del país. La vida política, en canvi, sí que era diferent: es va assolir una llibertat que no es tenia abans i el pluralisme electoral va desencadenar l'alternança política. En aquest marc, la República mexicana va deixar de ser monocolor en política i els municipis i els estats ja són governats avui per diferents partits.

Enmig d'aquesta obertura es va arribar a l'any 2006 amb una forta presència de l'esquerra mexicana, aplegada en el Partit de la Revolució Democràtica, el qual es va crear amb els expriistes que van reclamar des de les eleccions de 1988 un retorn als ideals de la revolució mexicana i van protestar per l'adopció de polítiques neoliberals en el Govern. La decisió era conseqüència lògica del que succeïa en el país, per això no va ser casual que en els seus inicis el líder principal fos Cuauhtémoc Cárdenas, el fill de l'expresident Lázaro Cárdenas. En aquest partit també es van agrupar les organitzacions socialistes i comunistes, que durant diverses dècades havien romàs en la clandestinitat, dividides i amb poca presència social.[68] Amb tot, l'esquerra mexicana planteja el mateix dubte que es té amb el populisme visible en altres països de la regió.[69]

En el context del fracàs del model neoliberal dels anys noranta i amb l'ascens al poder de partits d'esquerra a l'Amèrica Llatina, a Mèxic ara per ara s'ha obert una conjuntura perquè el Govern i les organitzacions socials tornin a posar en la seva agenda els ideals no complerts en matèria d'equitat social. En educació, el repte segueix sent oferir més i millors oportunitats als grups marginats del país, atès que les polítiques instrumentades pels anteriors governs no han canviat substancialment l'estructura de desigualtat en la qual ha viscut la societat mexicana.

68. Enrique Semo, *La búsqueda: 1: La izquierda mexicana en los albores del siglo XXI*, Mèxic, Océano, 2003.

69. El mes de juliol de 2006 es van celebrar les eleccions presidencials a Mèxic, on després d'uns resultats molt ajustats va guanyar Felipe Calderón, candidat del conservador Partit d'Acció Nacional (PAN), que així es va imposar, per un estret marge percentual de vots, al candidat d'esquerra Andrés Manuel López Obrador, del Partit de la Revolució Democràtica (PRD), que es va manifestar contrari a la dinàmica del procés electoral. Atès que aquest article es va elaborar abans que se celebressin aquestes eleccions, el traductor ha inclòs aquesta nota a peu de pàgina per ampliar la informació sobre el particular.

Giovanni Sartori ha dit que en matèria econòmica el lliure mercat actualment no permet automàticament la justa distribució de la riquesa, sinó que contribueix a la seva generació. Per això, la política de govern ha d'aconseguir una millor balança entre aquells que tenen molt i els que no posseeixen res o gairebé res. L'aposta per una major equitat educativa no és altra cosa que el reflex de polítiques més àmplies que creuen tota una agenda de govern. En aquest cas, en educació, com en altres àrees de la *res publica*, l'equitat haurà d'assumir la seva essència rebel, perquè, com diu aquest autor, «la igualtat en singular és el símbol de la revolta contra les realitzacions jeràrquiques, els desnivells fortuïts, els privilegis, els desavantatges o avantatges de naixença».[70] En aquest cas, llavors, l'educació és un fi en la mesura que és un bé que haurà de repartir-se a tots, però també un mitjà, en la mesura que amb ella es pot tenir accés a una vida en què totes i cadascuna de les persones puguin desenvolupar al màxim les seves potencialitats i aconsegueixin assolir les seves legítimes aspiracions.

70. Givanni Sartori, *¿Qué es la democracia?*, p. 247.

Textos i documents

DOI: 10.2436/20.3009.01.16

TEXTOS I DOCUMENTS

El sentit de l'humanisme

The meaning of humanism

Albert Esteruelas i Teixidó
Universitat de Barcelona

Conferència pronunciada per Ernst Robert Curtius al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, el 9 d'abril de 1932[1]

Presentació

No és aquest el moment per donar compte i raó de la història del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, endegat per Joaquim Xirau a les envistes de la proclamació de la Segona República. Amb tot, paga la pena recordar que després de freqüentar a Madrid M. B. Cossío, Joaquim Xirau volia implantar a Catalunya un Seminari de Pedagogia en consonància amb les directrius de la Institución Libre de Enseñanza. Ben mirat, aquest Seminari fou el germen de la futura Secció de Pedagogia a la Universitat de Barcelona, i assumí, des del primer moment, el tarannà que destil·lava la Càtedra de Pedagogia que Cossío ocupava a la Universitat Central des de l'any 1904.

De fet, Xirau va aprofitar l'adveniment de la República per consolidar el seu projecte i transformar el Seminari de Pedagogia —que havia establert a finals dels anys vint, encara que el seu funcionament no es va desplegar plenament fins una mica més tard—[2] en un element clau de la Facultat de Filosofia i Lletres i Pedago-

1. Transcripció i presentació d'Albert Esteruelas i Teixidó (Universitat de Barcelona).

2. El Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona fou una iniciativa de Joaquim Xirau, endegada a partir de 1928, i tingué el suport econòmic de l'Ajuntament de Barcelona i de la Generalitat de Catalunya. La inauguració del Seminari va tenir lloc el dia 5 de novembre de 1930, amb una confe-

gia, atès que aquest fou el seu nom oficial a partir de 1933 quan es va establir en l'efímera Universitat Autònoma de Barcelona (1933-1939). Altrament, val a dir que Joaquim Xirau va participar d'una cosmovisió (*Weltanschauung*) idealista i reformista, pròpia de l'època d'entreguerres, segons la qual la pedagogia —en íntima connexió amb la filosofia— havia de propiciar un renovellament espiritual per tal de donar resposta a l'ambient de crisi generalitzada que dominava el panorama intel·lectual dels anys que van seguir a la Primera Guerra Mundial.

D'alguna manera, la crisi espiritual que va afectar Europa després de la Primera Guerra Mundial també va arribar a casa nostra. Llavors es va reclamar una renovació filosòfica —i per extensió, pedagògica—, que reivindicava una restauració dels valors espirituals en consonància amb l'axiologia (Scheler). Tant és així que per aconseguir aquest objectiu es necessitaven dues coses, una d'institucional —l'establiment d'un Seminari de Pedagogia a la Universitat de Barcelona— i una altra d'intel·lectual, una sistemàtica que estructurés l'estudi de la pedagogia en l'àmbit de les ciències de l'esperit, la qual cosa l'apropava a les humanitats en el seu sentit més ampli (filosofia, història, filologia, etc.) sense negligir el camp de les ciències naturals. En darrera instància, qualsevol sistematització rigorosa del fet educatiu implicava des d'un punt de vista pedagògic un treball intel·lectual que respectés les dades dels treballs empírics (facilitats principalment per la fisiologia i psicologia) i que tingués en compte la possibilitat de construir un món ideal de valors, tal com Xirau va plantejar en el seu magnífic llibre *Amor y mundo* (1940).

Ara bé, els objectius del Seminari de Pedagogia —el primer, acadèmic; el segon, intel·lectual— no podien restar closos en l'ambient estrictament universitari sinó que, atesa la projecció política i social de tota l'obra de Xirau, havien d'arribar necessàriament a la societat a través d'uns mestres que per primera vegada podien accedir amb facilitat —amb horaris assequibles, beques i alliberats de coneixements previs com ara el llatí— a la universitat, que, en aquell moment d'il·lusió republicana, vivia un important moviment renovador.[3]

---

rència d'Adolphe Ferrière sobre psicologia de l'adolescència. La finalitat dels cursos que va programar el Seminari per a l'any acadèmic 1930-1931 perseguia «el perfeccionament professional i espiritual dels mestres, d'acord amb les normes universalment reconegudes». Tot seguit s'indicava que es tractava «de portar els mestres a la Universitat i d'acostar la Universitat als mestres perquè la Universitat adquireixi qualitat d'escola i a l'escola palpiti l'ànima de la Universitat».

3. Sobre la renovació universitària d'aquells anys hi ha una àmplia bibliografia: J. Xirau, «La reforma universitària», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. I (1933), p. 187-202; P. Bosch-Gimpera, «Les orientacions de la Universitat», *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. I (1933), p. 392-401; E. Valentí Fiol, «La Universitat Autònoma de Barcelona en el record i en la història», *Serra d'Or*, XII, 132 (1970), p. 627-632; Josep Xirau, «La Universitat Autònoma de Barcelona», a *8 Conferències sobre Catalunya*, Barcelona, Proa, 1971, p. 33-65; P. Bosch-Gimpera, *La Universitat i Catalunya*, Barcelona, Edicions 62, 1971; A. Ribas Massana, *La Universitat Autònoma de Barcelona (1933-1939)*, Barcelona, Edicions 62, 1976.

A banda dels cursos sistemàtics i monogràfics d'assistència lliure per a la millora professional i espiritual dels mestres en exercici, el Seminari de Pedagogia instaurà activitats de seminari i laboratori en què col·laborava un excel·lent planter de mestres i pedagogs que majoritàriament treballaven en els grups escolars de la ciutat de Barcelona. Endemés, el Seminari de Pedagogia també organitzava cursos de cultura fonamental, així com un seguit de conferències públiques impartides els dissabtes a la tarda per oradors de la categoria de Claparède, el matrimoni Bühler, Piaget, Alfred Strauss, Frietz Giese, Oliver Brachfeld, Lorenzo Luzuriaga, José Gaos o Juan Zaragüeta. Entre aquests conferenciants cal situar la presència a Barcelona d'Ernst Robert Curtius, quan tot just no s'havia encara complert un any de la proclamació de la Segona República.

Altrament, la pedagogia —clau de volta en el sistema filosòfic de Joaquim Xirau— volia incidir en l'àmbit de la *res publica* fins al punt que l'expressió *Política vol dir Pedagogia*, títol d'un llibre de Rafael Campalans amb un pòrtic de Joaquim Xirau, va fer fortuna.[4] En aquest context es van aprofitar les instàncies del nou règim republicà —instaurat el 14 d'abril de 1931— per tal de tirar endavant un projecte educatiu pedagògicament modernitzador, ideològicament idealista, políticament republicà, de signe liberal i democràtic, socialment compromès, d'un caràcter inequívocament humanista, pregonament espiritualista i de tarannà reformador. En aquest context, no ha d'estranyar que el Seminari de Pedagogia fes grans esforços econòmics —va esmerçar més de vuit-centes pessetes, quan el sou trimestral que rebia Xirau com a director del Seminari era de set-centes cinquanta pessetes— per portar a Barcelona Ernst Robert Curtius, director del Seminari Romànic de la Universitat de Bonn, de la qual era professor des de 1914. Així, el prestigiós professor alemany va impartir la tarda del dissabte 9 d'abril de 1932 una conferència titulada «El sentit de l'humanisme», el resum de la qual reproduïm més endavant.

Convé esmentar que en aquella dissertació, Ernst Robert Curtius (1886-1956), nascut a Alsàcia quan era territori alemany i que, com a bon intel·lectual europeu, compartia el gust per dues cultures sovint enfrontades com la francesa i la germànica, va definir des d'una posició filològica, com a tret fonamental de l'humanisme, la dimensió amorosa: l'humanisme no és res si no és l'entusiasme de l'amor, si no conté una sobreabundància de joia i plenitud. La finalitat de l'humanisme no consisteix a reproduir pàl·lidament un passat llunyà, sinó a ensenyar a estimar. En aquella ocasió, Curtius va defensar que la seva posició era una herència platònica, transmesa per sant Agustí i per una multitud de cors i d'intel·ligències privilegiats. En definitiva, l'humanisme no el constitueixen les discussions acadèmiques ni els programes docents. Amb una actitud esperançadora davant la barbàrie

4. R. Campalans, *Política vol dir pedagogia*, Barcelona, Biblioteca d'Estudis Socials, 1933.

que s'apropava, Curtius defensava un nou humanisme que, segons el seu parer, s'havia de distingir per una nova espiritualitat, una nova sensibilitat i una nova sexualitat, aspectes que el mateix Xirau va abordar com a temes propis al llarg de la seva extensa obra.

Ernst Robert Curtius és conegut per la seva obra sobre la literatura europea i l'edat mitjana —publicada a Berna l'any 1948—,[5] tot i que en l'època de la seva vinguda a Barcelona ja gaudia d'un bon prestigi.[6] Enfront a les ciències socials sorgides com a instrument per a una acció política que considerava dispersa, Curtius va insistir en el paper dels *studia humanitatis* com el mitjà indispensable per a desvetllar un espai històric comú el reconeixement del qual podia contribuir a dissoldre el conflicte polític que s'albirava en una Europa ferida de mort des dels anys de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). A més, en aquell moment d'ascens del nacionalsocialisme —que arribaria al poder al gener de 1933— i de caos espiritual, Curtius es va distanciar de l'esperit poble (*Volksgeist*) que donava sentit a una cultura nacional (*Kultur*), de manera que a la cultura com a *Kultur* oposava la cultura com a *Bildung* o *Studium*, és a dir, la formació a través de la tradició.[7] Tant és així que aquell mateix any de 1932 i per tal defensar la cultura occidental de qualsevol intervenció i manipulació política, el professor alemany va publicar *Deutscher Geist in Gefahr* —això és, *L'esperit alemany en perill*—, un assaig condemnat pels nazis on advocava per un nou humanisme que en aquells difícils moments trobava enemics en les posicions polítiques extremes, ja fossin d'esquerra o de dreta, com el feixisme.

5. E. R. Curtius, *Literatura europea y Edad Media latina*, Mèxic, FCE, 1955, 2 v. D'aquest mateix autor hi ha una altra traducció: *Ensayos críticos acerca de la literatura europea* (Barcelona, Seix Barral, 1959). Sobre Ernst Robert Curtius existeix una important bibliografia, entre la qual destaquem el recent article d'Antonio de Murcia Conesa, «Espacio político y morfología de la literatura europea. Aproximación a la tópica histórica de Ernst Robert Curtius», *Daimon: Revista de Filosofía*, núm. 31 (2004), p. 43-69.

6. *La Veu de Catalunya* del dimarts 5 d'abril de 1932 donava en la seva secció cultural notícia de la vinguda del doctor Ernst Robert Curtius, que era presentat per Jordi Claus de la següent manera: «El professor Curtius no és pas una personalitat desconeguda entre nosaltres, i principalment entre els estudiosos de la literatura francesa, a la qual ha vingut dedicant interessantíssims i documentats estudis. Curtius ha estat l'iniciador de l'estudi aprofundit de les literatures romàniques modernes a les universitats alemanyes.» Més endavant es llegeix: «Però les activitats del professor Curtius no s'han limitat pas a estudiar solament la cultura francesa. És ell qui introduí per primera vegada la filosofia espanyola a Alemanya, i el que avui dia dedica tots els seus esforços a l'estudi de les literatures ibèriques: una mostra ben palesa en són les seves conferències del passat hivern sobre la lírica espanyola, ensems que l'últim estudi sobre les cobles de Jorge Manrique. El seu especial interès per la literatura catalana queda ben demostrat per la nodrida biblioteca d'autors catalans que posseeix el Seminari romànic de la seva direcció.»

7. Curtius dirà que en cap altre lloc del món s'havia conservat l'atmosfera de l'*studium* com en la muntanya de Santa Genoveva, a la riba esquerra del Sena, on havia ensenyat Pere Abelard i on va sorgir el barri llatí.

Contra el nacionalisme teutònic del nazisme, Curtius recupera la figura de Carlemany —que va ser nomenat emperador la nit de Nadal de l'any 800—, que representa el nexe entre Alemanya i Roma, bo i convertint-se en el símbol de la unitat cultural d'Occident, fins al punt de proposar un contacte amb l'edat mitjana. A més, Curtius en aquell escrit denunciava la capitulació de la intel·lectualitat alemanya i destacava la conveniència d'integrar l'home en una tradició literària marcada per la presència de la llengua llatina, per tal que no fos absorbit en la *Kultur* que proclamava el nacionalisme alemany. Al cap i a la fi, el llatí fou la llengua cultural dels tretze segles que van de Virgili a Dant i, per tant, la que va fer possible la cultura humanística i la continuïtat de la civilització europea gràcies a l'edat mitjana llatina, que així no apareix com una època fosca i bàrbara sinó com una etapa culta i civilitzada. Per això la importància de la presència entre nosaltres del professor Ernst Robert Curtius, que defensava la tesi de la perseverança de la cultura occidental o europea a partir d'un concepte de *llatinitat* que es remunta fins al món grec i que inclou a més la tradició cultural germànica. Dit d'una altra manera: des d'Homer —el veritable fundador de la literatura europea— fins al segle XIX es dóna una continuïtat que travessa tota la història i que culmina amb la figura paradigmàtica de Goethe.

Més enllà del contingut de la conferència que va impartir al Seminari de Pedagogia, des d'una perspectiva epistemològica, convé tenir present que la bastida teòrica de la pedagogia durant aquells anys de la Segona República es basava en les ciències de l'esperit (*Geisteswissenschaften*), que —al capdavall— no són més que unes ciències de la cultura (*Kulturwissenchaften*), segons Rickert i Cassirer. No ha d'estranyar la identificació entre esperit i cultura, atès que ambdues ciències —enfront de les ciències de la naturalesa (*Naturwissenschaften*)— es constitueixen en la ciència històrica. Ara bé, per a Curtius és clar que la història requereix de l'ajuda de la filologia, que adquireix així la condició de serventa (*ancilla*) de les ciències històriques. A més, Curtius remarca que aquestes ciències de la cultura no poden caure sota el reialme del *Volksgeist*, de l'esperit del poble, sinó que han de coadjuvar al desenvolupament d'una consciència de pertinença que no es pot vincular a una nació, ni a una cultura nacional. De tal faisó que Curtius —que mai es va mostrar interessat per la política de partit—[8] volia potenciar el paper dels *studia hu-*

8. Ben al contrari del que van fer altres professors universitaris, Curtius no va abandonar l'Alemanya nazi, de manera que va prosseguir amb el seu magisteri durant aquella funesta època (1933-1945). Era de l'opinió que s'havia de lluitar intel·lectualment des de l'interior, per tal de mantenir viva la flama de l'humanisme entre tanta barbàrie. Curtius, que tenia molts bons contactes a l'exterior, viatjava cada any a l'estranger, la qual cosa va generar que la seva vida i activitat intel·lectual fos observada amb atenció per la policia, que el considerava poc afecte al règim nacionalsocialista i, per conseqüent, una persona perillosa.

manitatis, en oposició a les ciències socials, com a instrument per a la comprensió històrica. La raó era òbvia: la dimensió ètica de les humanitats contrastava amb el component polític de les ciències socials.

Al marge del seu interès intrínsec, avui l'obra d'Ernst Robert Curtius mereix una nova atenció des de la perspectiva de la Nova Història Cultural (NHC), que ha estat actualitzada per Peter Burke, que troba en autors com ara Huizinga, Burckhardt i Curtius —representants clàssics de la *Kulturgeschichte*— uns referents historiogràfics que havien estat oblidats injustament per la *nouvelle histoire*, fruit de la convergència de l'escola dels *Annales* i de la història social britànica.[9] Això no impedeix que l'obra de Curtius no sigui objecte de crítiques, però més enllà de les precisions que sempre convé realitzar —Burke assenyala que el nostre autor no té en compte el curs de la transmissió que es produeix d'una generació a una altra—, el fet és que Curtius va demostrar la perdurabilitat dels *topoi* o llocs comuns a través de la història. En darrera instància, aquests *topoi* poden ser considerats una espècie d'esquemes o representacions col·lectives que es perpetuen al llarg de la història.

És hora de cloure aquestes paraules preliminars. Amb tot, convé fer una darrera precisió pel que fa al contingut de la conferència impartida per Curtius, sobre la qual es poden trobar diferents notícies a la premsa de l'època, atès que el Seminari de Pedagogia va elaborar un ampli resum que va ser distribuït entre els diaris de la Ciutat Comtal.[10] No obstant això, i a banda d'aquest breu resum que es va inserir a la premsa local, hem localitzat —entre l'escassa documentació que ens ha arribat del Seminari de Pedagogia— un resum més extens fet a mà per algun col·laborador directe de Xirau la identitat del qual no hem pogut esbrinar. Es tracta, d'un text manuscrit que s'estén al llarg de quinze quartilles escrites a una sola cara, amb lletra clara i bona redacció. És probable que l'autor d'aquest resum prengués unes notes taquigràfiques sobre les quals va redactar aquest resum, que supera amb escreix la petita gasetilla que es va repartir entre els diaris a manera de nota de premsa. Som del parer que la seva lectura pot immergir-nos en l'esperit d'aquella època, que, per damunt de tot, buscava ideals pedagògics ancorats en una tradició humanista i culturalista que representava, en aquells anys de foscor i de mals averanys, el bo i millor de la tradició europea.

9. P. Burke, *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona, Paidós, 2005.

10. El resum de la conferència —molt més reduït del que segueix a continuació— va ser reproduït per diversos diaris de Barcelona: *La Publicitat* (13 abril), *La Vanguardia* (13 abril), *El Correo Catalán* (13 abril), *Las Noticias* (13 abril) i *El Matí* (14 abril).

El text resum de la conferència

Em proposo fer algunes reflexions sobre l'humanisme. La primera qüestió que s'ofereix és la de definir l'humanisme. Jo no voldria pas donar-vos una definició ja feta de l'humanisme perquè penso en les llacunes de totes les que s'han donat. S'ha dit, per exemple, que humanisme era el contingut espiritual dels segles XIV i XV i s'ha parlat aleshores de Petrarca. Però el coneixement de la història ens revela que hi hagué diversos humanismes anteriors al segle XIV. Es coneix un humanisme dels temps de Carlemany; els investigadors americans han descobert recentment un humanisme al segle XII.

Hi ha, doncs, històricament, una pluralitat d'humanismes que contenen alguns trets comuns a tots ells i que es retroben en aquesta cadena que es forma des de l'humanisme del temps de Carlemany a l'humanisme del Renaixement. Del fet que l'humanisme és un fenomen que apareix en èpoques molt diverses i en tots els països, se'n pot concloure que constitueix un tret característic i permanent de l'esperit europeu. Allò que el caracteritza és que participa en tots els moviments culturals però no s'exhaureix en ells ni amb ells. Experimenta diversíssimes encarnacions històriques i apareix sota diferents modalitats espirituals: classicisme, romanticisme, etc., amb les quals convé molt no confondre'l. L'humanisme és una cosa vivent i més permanent que les escoles. A propòsit d'això és oportú recordar la qüestió, tan debatuda al meu país i també a França, de si és convenient o no ensenyar les humanitats a l'escola. Jo crec que la qüestió és fins a cert punt secundària. Jo penso que l'ensenyament a les escoles no és una convicció d'un fort moviment humanístic. El que convé no és donar còpies pàl·lides de l'antiguitat ni oferir-ne unes fredes reconstitucions. L'escolàstica llibresca, les recerques ens donaran fets però no ens donaran idees. El que convé és reensenyar la humanitat a estimar. L'humanisme no és la pedanteria col·legial, amb la qual se'l confon. Aquesta no ens donarà res de l'esperit que contenen les obres d'un Aristòfanes, d'un Èsquil, del mateix Longus; ni de la severitat d'unes figures humanes com la deAtó i les que ofereix Plutarc. El *Banquet* de Plató sembla contenir globalment aquest sentit, perquè s'hi reuneixen, amb un pensament profund, la bellesa i l'amor. L'humanisme no és res si no és l'entusiasme de l'amor, si no conté com una sobreabundància de joia i plenitud. L'humanisme no és recordar el passat, sinó retrobar-se a si mateix, plenament modernitzat pel contacte amb el temps present i pel contacte amb les pròpies fonts. Els qui en ell cerquen un propòsit, qualsevulga que sigui, li fan un flac servei. La gramàtica, la història podran ésser-li útils, però no aconseguiran suplir-lo. Les pures reconstruccions no ens donaran l'autèntic amor de l'antiguitat, que se sent desinteressat per damunt de tot, per damunt, gosaria dir si no em trobés en un Seminari

de Pedagogia, per damunt i tot de raons pedagògiques. No es tracta pas de voler convèncer. Es tracta d'ensenyar a estimar. L'amor no anirà pas sol; l'acompanyarà el coneixement. Jo no sóc pas un filòsof; però cadascú porta a dins un cos d'idees que formen la petita filosofia pròpia. Aquesta idea, jo la posaria com un postulat de la meva teoria del coneixement. Altrament, és una herència platònica, que s'ha transmès per sant Agustí i a través d'una multitud de cors i d'intel·ligències privilegiats.

Per tal de veure clar tot el que significa l'humanisme, jo proposo una experiència de pensament, semblant a les que utilitzen els científics en les seves investigacions. Suposen una societat en la qual el progrés social i científic ha arribat al seu terme possible; una societat que ha aconseguit resoldre tots els seus problemes: el problema social, el problema econòmic, el problema sexual, etc.; una societat sense presons, sense fronteres econòmiques, en la qual el treball i la producció es regeixen ells sols, naturalment i sense lleis ni normes, i en la qual potser l'autoritat mateixa seria supèrflua. En una societat així, les fórmules nacionalisme, socialisme, etc. hi serien completament desplaçades. Els homes d'aquesta societat potser haurien après a no sentir el dolor i a no veure la mort com a temible. I no obstant això, persistiria encara, per a ells, un problema angoixant: el problema de donar un contingut a la vida humana, i aleshores girarien els ulls cap a la tradició, amb l'esperança de trobar-hi uns exemples, uns arquetipus.

Es podria objectar que la vida és possible sense humanisme; que els grecs i els llatins no el conegueren ni el coneixen tampoc altres pobles, l'Índia, la Xina, tan allunyats de nosaltres. És útil analitzar aquesta objecció. Abans que tot hem vist que l'humanisme era un fenomen que té un caràcter específicament europeu. L'humanisme no és una teoria metafísica de l'home, una mena d'antropologia filosòfica. I cal no admetre aquella posició sostinguda al segle XVIII, segons la qual l'humanisme comprenia des de Confuci fins a Sòcrates. L'humanisme és un fenomen que es produeix amb unes determinants espacials i temporals, i que la cultura occidental ha creat i retransmès a través de diverses manifestacions. És perillós identificar els continguts de la pròpia cultura amb la idea de la humanitat, amb una concepció abstracta de l'home. No hi ha pròpiament una cultura universal; aquesta seria, en tot cas, una successió i una juxtaposició de cultures diverses. La nostra no té pas el dret de representar la idea general de Cultura. Recentment, la realitat ens ha ensenyat la necessitat de renunciar a imposar-la a l'Orient, a la Xina.

Per corroborar això, formulem-nos la pregunta següent: com imaginen la cristianització de la Xina? Com és possible la transmissió a l'home oriental de la fe cristiana, de la cultura i de la història occidentals? Com veuran, com aconseguiran comprendre el mecanisme de la filosofia escolàstica? Aquesta pregunta no equival a un judici; simplement suscita un problema i jo la utilitzo per tal de fer veu-

re la distància enorme que separa la nostra cultura europea (perquè l'americana pròpiament és un annex de la nostra) de les cultures orientals, al renaixement de les quals estem assistint. Però encara, el que ens separa de la Xina és també una distància geogràfica. Els russos, en canvi, geogràficament tan pròxims a Alemanya, no senten la necessitat d'inserir-se al moviment espiritual europeu. Quant a la segona part de l'objecció, és realment veritat que els grecs i els llatins ignoressin l'humanisme? Els grecs no el podien conèixer millor puix que el crearen. La cultura egípcia no n'origina pas la grega. La religió, els valors humans, els grecs els conceberen i crearen de nou. La riquesa de pensament de Plató, el rigor d'Aristòtil, el misticisme de Plotí no tenen precedents en cap cultura anterior. El poble egipci construeix piràmides, el poble grec columnes, arquitectures bellament estructurades, i crea els seus déus, el cànon de la bellesa, la norma i la mesura. Quant als llatins, visqueren en un context geogràfic i cronològic immediat amb els grecs, que foren llur tradició original. Jo no comparteixo el menyspreu de Roma que senten alguns. Un humanisme que no sabés veure Roma, que no comprengués la tomba d'Escipió i les catacumbes, Virgili i August, s'esvairia.

Quan un europeu d'avui contempla l'antiguitat no pot dir-se que faci història. És una actitud de retrobament, de retorn als orígens, un acte de l'esperit, verament ritual, necessari per a la formació.

Ara bé, la tradició humanística té un perill. Aquesta, com les altres tradicions: filosòfica, religiosa, política, veu desfilar successivament una multitud de tipus que no tots la representen amb una autenticitat igual: el tipus espontani del veritable *amateur*; el tipus venerable del recercador universal; l'especialista obsessionat, el rutinari, el fanàtic, el que porta en la crítica l'afany de destrucció. Cal copsar la veritable essència de l'humanisme, el qual no ha d'ésser una reconstrucció, sinó una conciliació amb la situació actual. La forma nova d'humanisme que aquesta situació reclami ha de formar-se espontàniament. Perquè una idea sigui viable, cal abans haver-la contemplada en la seva nitidesa i haver-la estimada. L'humanisme no el constitueixen les discussions acadèmiques ni els programes docents. El nou humanisme que es creï ha de donar-nos una nova espiritualitat, una nova sensibilitat i també una nova sexualitat. I recordo, a propòsit d'això, «el hombre de carne y hueso» de què parla Unamuno; no cal, en efecte, atendre exclusivament a l'espiritualitat, sinó a la totalitat humana, en la seva complexitat.

Vosaltres, el vostre país, us trobeu en un moment de ressorgiment que jo desitjo que sigui pròsper. Però en el meu, i també a França, tothom s'adona que passem una època particularment agitada. En una situació així, hom gira els ulls cap al camí de la història per veure quan s'ha produït una situació semblant i per treure'n la lliçó adequada. Doncs bé; una situació anàloga la trobem en l'alta edat mitjana, època també caracteritzada per una gran agitació espiritual i política i de

la qual, no obstant això, sortiren un Dant i un Jorge Manrique, que no haurien estat possibles sense la transmissió, per obra dels humanistes, d'uns valors de cultura. Jo penso, i aquesta és una idea meva potser ardida, que en els nostres dies, més que d'un contacte amb Grècia i amb Roma, hem de formar esperances en un contacte amb l'edat mitjana.

Utilitat d'aquesta esperança? Encara que estigués científicament demostrada la idea que molts sostenen, i que jo no comparteixo, de la decadència decisiva d'Europa i de la fi de l'humanisme, em sembla que no ens hauríem de deixar suggestionar. Tindríem, tanmateix, el deure sagrat de transmetre a qui fos tot allò que actualment posseïm.

Possibilitats actuals de l'humanisme. L'humanisme, i això no estranyarà ningú, té també el seu aspecte polític. Té adversaris abundants i diversos, que surten de tots els camps. Cal comptar amb ells, perquè cal sempre comptar amb l'enemic quan la lluita és necessària, encara que aquesta sigui una lluita elevada i noble. I cal també comptar amb els partidaris. Si l'humanisme ha de reviure en els temps actuals, només podrà ésser com una espiritualitat nova i total, que comprengui alhora tota la filologia i la fe política de l'humanisme. Si es procedeix així, els humanistes de tot arreu es retrobaran, més que en una contemplació d'estetes decadents, en l'amor a la tradició, als seus monuments, considerats com una font viva d'exemples actuals.

Exposicions

DOI: 10.2436/20.3009.01.17

EXPOSICIONS

«Educació, municipis i República»

«Education, municipalities and the Republic»

Ramona Valls i Montserrat
Universitat de Barcelona

Com és ben sabut, aquest any 2006 es commemora el setanta-cinquè aniversari de la proclamació de la Segona República, esdevinguda el 14 d'abril de 1931, i els setanta anys de l'esclat de la Guerra Civil (1936-1939). Sens cap mena de dubte, a l'enaltiment i la idealització dels vuit anys de la Segona República hi han contribuït de manera decisiva els esforços i els resultats obtinguts durant aquell període en matèria educativa, que, sense exagerar, podem qualificar de revolucionari. És, clarament, en aquesta etapa republicana quan convergeixen i culminen tots els esbossos i avenços iniciats molts anys abans i que s'endinsaven en la tradició liberal dinovena. Efectivament, a Catalunya i especialment a Barcelona i el seu entorn de municipis, ja des de finals del segle XIX i dels primers compassos del segle XX, es troben les propostes més pioneres de la renovació pedagògica, que consideren l'escola i la cultura com un mitjà per a la formació moral i social de l'individu. Lluny del model educatiu tradicional —autoritarisme, memorització, disciplina, etc.—, l'aplicació de valors interdisciplinaris, lliures, oberts, democràtics i socials comença a obrir-se camí en un procés que culminarà en els anys de la Segona República i la Guerra Civil, quan, entre altres mancances, s'haurà de superar l'escassetat de recursos i d'institucions escolars.

Des de començament del segle XX —primer la Diputació de Barcelona, més tard la Mancomunitat de Catalunya—, es va impulsar una activa política educativa i cultural amb la creació d'organismes i institucions que cobrien tots els àmbits escolars i culturals. Tanmateix, la dictadura de Primo de Rivera havia de desmantellar, progressivament des de 1923, gairebé tota aquesta efervescència educativa i cultural que s'havia anat gestant al llarg dels primers vint anys del segle i, en conseqüència, la major part de les experiències assajades o previstes es portaran a ter-

me amb l'arribada de la Generalitat republicana. Tant és així que les idees pedagògiques i els assaigs que s'havien fet van renàixer i culminar amb l'adveniment de la Segona República, que, immediatament, va desvetllar una important producció cultural en tots els àmbits i, especialment, en l'educatiu. La tasca més important i de més abast de la Segona República fou, sens dubte, voler transformar la societat espanyola mitjançant l'educació integral. En aquest sentit, l'esforç realitzat en escolarització i creació d'escoles, d'instituts, d'instruments pedagògics i culturals, com ara biblioteques públiques, teatres populars, missions pedagògiques, etc., fou certament remarcable i, en realitat, entroncava amb les bases del Pressupost de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona (1908), que postulava un ensenyament laic, en llengua materna i règim de coeducació. Endemés, la pedagogia —l'any 1933 Rafael Campalans va popularitzar l'expressió «política vol dir pedagogia», de nítida ascendència platònica— volia coadjuvar a la reforma i regeneració social, bo i acomplint objectius socials independentment dels mitjans i l'origen dels ciutadans. Així, la cultura es convertia, finalment, en una qüestió pública que afectava tothom i, sobretot, l'Estat.

Per tal de ressaltar tot aquest procés, el Centre d'Estudis Històrics Internacionals de la Universitat de Barcelona —fundat per Jaume Vicens Vives—, amb el suport de la Diputació de Barcelona, ha organitzat aquesta exposició sobre «Educació, municipis i República», que va ser inaugurada el dilluns 9 d'octubre de 2006, a les dinou hores, i que va quedar instal·lada al vestíbul de l'edifici històric de la Universitat de Barcelona. És de preveure i confiar que, en gaudir del suport de la Diputació barcelonina, que articula la xarxa provincial de municipis, aquesta exposició es traslladi a diferents punts de la nostra geografia, per tal que es mostri en altres indrets i defugir així l'asfixiant centralisme barceloní.

Pel que fa al contingut de l'exposició, s'ha de dir que els organitzadors —els professors Rafael Aracil i Antoni Segura de la Facultat de Geografia i Història de la Universitat de Barcelona, a banda de responsables del CEHI— han cregut útil recollir els documents (opuscles, monografies, publicacions periòdiques, cartells i material d'arxiu) que conté el fons de la biblioteca CEHI-Pavelló de la República referents a l'educació i l'ensenyament en l'àmbit municipal durant l'època de la Segona República. Sota l'epígraf *Antecedents*, s'han reunit els documents relacionats amb la temàtica i que tenen un abast cronològic des de principis del segle XX fins a l'inici dels anys trenta. Tots són documents coetanis al període i s'ha volgut prioritzar aquest tipus de material per dos motius: per ser valuosos com a font primària i per ser, en molts dels casos, rars i de difícil accés. Amb relació al període que afecta estrictament la Segona República, s'han aplegat materials diversos organitzats sota les següents rúbriques: 1) monografies i opuscles; 2) publicacions periòdiques; 3) cartells, i 4) documents d'arxiu de fons personals i històrics.

Altrament, i al marge de l'exposició que comentem, no podem deixar d'esmentar el magnífic catàleg que s'ha publicat i que ha estat coordinat pels mateixos promotors de l'exposició.[1] La mateixa dedicatòria «a la memòria de Marta Mata i Garriga (1926-2006)» ja diu molt del tremp i la voluntat d'aquesta obra col·lectiva, que reuneix els següents treballs: «Introducció» (Rafael Aracil i Antoni Segura); «Construir país des de l'educació: la utopia possible de la Segona República» (Àngel Merino Benito); «El marc pedagògic del primer terç del segle XX (1900-1939)» (Conrad Vilanou); «Ateneisme i associacionisme cultural» (Ferran Ainsa); «Educar infants i joves per un país millor: l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana i Palestra» (Lluís Duran); «La República del professorat» (Salomó Marquès), i «Escola i República: l'espai i les pràctiques escolars» (Josep González-Agàpito). En conjunt, es tracta d'una publicació —ben editada i millor il·lustrada— d'un centenar llarg de pàgines que situa l'exposició en les seves corresponents coordenades històriques. És lògic que en l'apartat de la introducció es faci un inventari dels materials que s'exposen, la qual cosa pot ajudar a entendre aquesta mostra sobretot a totes aquelles persones que no tinguin la possibilitat de visitar-la.

Sigui com vulgui, no hi ha res més convenient que passejar tranquil·lament i lentament davant dels plafons d'aquesta exposició, que s'ha estructurat a través d'una instal·lació àgil i didàctica. Ara bé, si això no és factible —és a dir, si no es pot visitar—, sempre ens quedarà el recurs de consultar el catàleg que comentem, del qual es fa impossible donar compte i raó d'una manera detallada. Com sempre succeeix en un treball d'aquestes característiques, les contribucions són un xic desiguals sobretot pel que fa a l'extensió. Algunes són simplement uns mers apunts o notes esparses que descriuen algun aspecte de la realitat educativa republicana. D'altres són molt més extenses i mereixen major atenció. Però no hi ha dubte que la redacció de cadascuna de les parts —llevat probablement del pòrtic d'Àngel Merino Benito— ha estat elaborada per especialistes que, amb un llenguatge planer, contribueixen a divulgar aspectes del nostre passat històric i pedagògic. Conrad Vilanou descriu des de la perspectiva ideològica la situació de l'educació a Catalunya durant el primer terç del segle passat. Per la seva banda, Ferran Aisa insisteix en el fet que l'ateneisme té una llarga tradició d'arrelament a casa nostra i repassa algunes de les institucions més emblemàtiques. Al seu torn, Lluís Duran remarca que l'interès per introduir la llengua dels país a l'escola té els seus orígens en el moviment catalanista, per bé que en aquesta oportunitat s'endinsa en la història de la *Protectora* durant l'època de la República, a la vegada que ens dóna notícia de *Palestra*, entès com a projecte educatiu global per

1. R. Aracil i A. Segura (coord.), *Educació, municipis i República*, Barcelona, CEHI (Centre d'Estudis Històrics Internacionals) i Universitat de Barcelona, 2006, ISBN: 84-475-3121-X.

a joves catalans. El president de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Salomó Marquès, repassa l'obra republicana en temps de pau (abril 1931 - juliol 1936) i l'obra republicana en temps de guerra (juliol 1936 - febrer 1939), sense oblidar la derrota final amb el consegüent exili i depuració del magisteri. Finalment, Josep González-Agàpito —membre de l'Institut d'Estudis Catalans— analitza l'espai com a medi educatiu i condició de possibilitat per desenvolupar una política educativa que activés les pràctiques escolars que es mouen, lògicament, entre la tradició i la renovació. No hi ha dubte que la República significà una renovació positiva dels mètodes educatius, sobretot des del punt de vista de la coeducació dels sexes i el paper dels llibres amb vista a la renovació educativa.

Abans de cloure aquesta breu crònica, potser convé recordar que tots els treballs —malgrat el seu to sintètic i a voltes divulgatiu— incorporen una succinta bibliografia que pot ajudar a aprofundir i ampliar coneixements. En definitiva, aquesta doble efemèrides de l'any 2006 —setanta-cinquè aniversari de la proclamació de la Segona República, setantè aniversari de l'esclat de la Guerra Civil— ha estat aprofitada per la Universitat de Barcelona, amb el suport de la Diputació de Barcelona, per endegar una exposició —amb el seu corresponent catàleg— convenient i necessària. Només falta que el públic lector s'animi a visitar-la quan això sigui possible, o, si més no, que consulti el catàleg que s'ha elaborat expressament per a aquesta ocasió.

Cinema i història de l'educació

DOI: 10.2436/20.3009.01.18

CINEMA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

Sophie Scholl i *La Rosa Blanca*. Resistència i testimoni dels estudiants a l'Alemanya nazi

Sophie Scholl and *Die weiße Rose*. Resistance and testimony of students in Nazi Germany

Xavier Laudo i Castillo
Universitat de Girona

Desafia tota mena de despotisme
GOETHE

D'entrada, s'ha de reconèixer que la història de *La Rosa Blanca* —el moviment de resistència universitària contra el nazisme que va néixer a Munic l'any 1942 i que es va estendre a diferents ciutats d'Alemanya— no constitueix cap novetat cinematogràfica, ni bibliogràfica. L'any 1982 es va estrenar *Die weisse Rose* ('La Rosa Blanca'), un film de Michael Verhoeven, amb una duració que supera les dues hores de rodatge. Altrament, la bibliografia sobre el tema és molt extensa, sobretot a Alemanya, encara que en les nostres latituds no són gaires els títols que s'han traduït i, encara menys, la producció autòctona sobre el particular. Seríem, emperò, injustos si no citéssim el llibre que Inge Scholl —germana gran de Sophie— va escriure sobre aquest moviment d'estudiants. Justament aquesta obra inclou diferents documents entre els quals destaquen els sis pamflets que van promoure, els quatre primers redactats per Hans Scholl i Alexander Schmorell, mentre que els dos últims van rebre la influència directa del professor Kurt Huber, nascut l'any 1893, que ensenyava filosofia a la Universitat de Munic i que en va assumir la redacció del sisè i darrer.[1] Més recentment ha aparegut el llibre de José M. García Pelegrín *La Rosa Blanca: Los estudiantes que se alzaron contra Hitler con su única arma: la*

1. I. SCHOLL, *La Rosa Blanca*, Barcelona, Columna i PSC, 1994. (Aquest llibre es va escriure l'any 1947 perquè fos utilitzat a les escoles per adolescents entre tretze i divuit anys; també es va escriure pensant en aquells adults que estaven disposats a enfrontar-se amb el seu passat.)

palabra, escrit amb un estil periodístic i divulgador, no mancat, emperò, de cert rigor històric, per bé que la seva aportació més notable és haver contribuït a divulgar una història tràgica però que dignifica la joventut d'Alemanya, en un moment en què el poder del nazisme era encara, tot i la derrota del sisè exèrcit a Stalingrad esdevinguda entre el 31 de gener i el 2 de febrer de 1943, ben viu.[2]

A això, cal afegir que en els darrers mesos —bo i aprofitant el seixantè aniversari de la fi de la Segona Guerra Mundial (1939-1945)— s'ha estrenat una nova pel·lícula —*Sophie Scholl: Los últimos días*—, que va ser guardonada amb l'Ós de Plata en el Festival de Berlín de l'any 2005 i va aconseguir el premi especial del públic en el certamen de l'Acadèmia de Cinema d'Alemanya de 2005.[3] A la vista d'aquests guardons, no ha d'estranyar que aquest film fos triat per obtar a l'Oscar de Hollywood com a millor pel·lícula de parla no anglesa. Amb independència dels èxits d'aquesta cinta, que respecta molt fidelment la dinàmica dels esdeveniments històrics, alguns dels seus mèrits rauen en el fet que ha actualitzat una història ben sabuda a Alemanya però bastant desconeguda a casa nostra.[4] Per totes aquestes consideracions sembla oportú donar una breu notícia sobre la revolta d'un grup d'estudiants universitaris que, només amb la força de la seva paraula, es van manifestar contra l'opressió del règim nazi, en un moment en què semblava impossible que algú aixequés la seva veu contra el Tercer Reich, i que, després de denunciar les atrocitats del règim nazi, cridés a la resistència passiva i al sabotatge (sabotatge a les plantes d'armaments, en totes les àrees de la ciència i de l'erudició, en totes les branques de l'art, en totes les publicacions i diaris). L'objectiu a aconseguir no era la victòria militar sobre el comunisme, sinó la derrota del nacionalsocialisme: aquells joves estudiants estaven convençuts que Alemanya no podia ni havia de guanyar la guerra,

2. J. M. García Pelegrín, *La Rosa Blanca: Los estudiantes que se alzaron contra Hitler con su única arma: la palabra*, Madrid, Libroslibres, 2006.

3. Tot seguit indiquem les dades bàsiques de la fitxa tècnica d'aquest film, que es pot adquirir al mercat convencional en format de DVD:

Títol: *Sophie Scholl: Die letzten Tage*

Direcció: Marc Rothemund

País: Alemanya

Any: 2005

Durada: 117 min.

Gènere: Històrica

Distribuïdora: Bavaria Film International/German Films

4. Encara que es tracta d'una pel·lícula de ficció, *Sophie Scholl: Los últimos días* es basa en un treball de reconstrucció històrica encomiable, tal com pot comprovar-se en el llibre editat pel guionista Fred Breinersdorfer (*Sophie Scholl: Die letzen Tage*, Frankfurt, Main, 2005, en particular el capítol «Inspiration durch Fakten», p. 316-330).

menys encara quan el nacionalsocialisme representava la dictadura del mal i l'estat monstruós.[5]

L'edició de pamflets i la tramesa de cartes per correu serà el primer pas per aconseguir-ho. Primer els estudiants ficaven els pamflets en maletes i amb tren els transportaven a les grans ciutats del sud d'Alemanya, des d'on eren distribuïts per correu. Les adreces dels destinataris eren extretes dels llistats telefònics que hi havia al Museu Alemany de Munic. Sense abandonar la distribució dels pamflets, els estudiants van donar un pas endavant després de la desfeta de Stalingrad: van fer diverses pintades amb quitrà que deien «Fora Hitler». Això farà que els germans Sophie i Hans Scholl i Christoph Probst —joves integrants de *La Rosa Blanca* i d'edats compreses entre els vint-i-dos i vint-i-cinc anys— siguin jutjats i condemnats a mort, d'una manera ràpida, atès que Hitler volia escarmentar la població per tal d'evitar qualsevol possible revolta a la rereguarda.

Efectivament, els germans Scholl van ser detinguts el dijous dia 18 de febrer de 1943 —dia en què Goebbels va pronunciar el seu famós discurs sobre la guerra total en el Palau dels Esports de Berlín davant de quinze mil assistents—, després de l'espectacular llançament dels darrers exemplars del cinquè pamflet que van fer des del tercer pis al vestíbul de l'edifici central de la Universitat de Munic. Amb la precipitació del moment, l'escena va ser vista per un bidell afiliat al Partit, que va procedir a la seva retenció abans de ser lliurats a la policia política del règim, la temuda Gestapo, que els va portar a la presó de Wittelsbach Palace, on Sophie fou interrogada per Robert Mohr, un dels pocs investigadors decents de la policia i que va estar a punt de convèncer-se de la innocència de la jove detinguda. Moltes persones que van coincidir amb els germans Scholl a la presó —en especial Else Gebel, que, com a presonera política, treballava a l'oficina de recepció de la seu de la Gestapo a Munic i que va compartir la cel·la amb Sophie— han parlat de les seves darreres hores, tal com es reflecteix en la pel·lícula que ens ocupa.

A partir del moment de la detenció, els esdeveniments es van succeir precipitadament: aïllament dels detinguts, un seguit de llargs interrogatoris sense quasi interrupció per obtenir les corresponents declaracions oficials i una sèrie de mesures preses per la policia per prevenir que se suïcidessin. Tot havia anat molt de pressa, de manera que el diumenge 21 el fiscal va donar als processats el plec dels càrrecs de l'acusació (que s'incorporen a manera d'apèndix al llibre d'Inge Scholl). El judici es va celebrar l'endemà al matí —presidit pel temible Roland Freisler, que

5. En el tercer pamflet llegim: «Una victòria de l'Alemanya feixista en aquesta guerra tindria conseqüències incommensurables i terribles. La victòria militar sobre els bolxevics no hauria de ser la preocupació primordial dels alemanys. La derrota dels nazis hauria de ser *per sobre de tot* el primer punt en el seu pensament.»

per decisió personal de Hitler es va traslladar el diumenge de Berlín a Munic—[6] i els germans van ser guillotinats aquella mateixa tarda del dilluns 22 de febrer, sense temps quasi bé per acomiadar-se dels seus pares, que havien tingut coneixement de la detenció dels seus fills el divendres dia 19. En darrer terme, els germans Scholl van ser acusats de ser els esperits guia d'una organització sediciosa, establerta per ajudar l'enemic i afeblir la seguretat armada de la nació.

En vistes sumaríssimes posteriors —i també sota la presidència del temible Roland Freisler—, van ser condemnades i executades durant l'any 1943 altres persones, com ara els estudiants Willi Graf i Alexander Schmorell i el professor de filosofia Kurt Huber, un dels pocs pensadors universitaris crítics amb el règim, que en aquells moments explicava el pensament de Leibniz, en especial la seva *Teodicea* i la presència del mal en un univers ordenat quasi matemàticament.[7] Les classes del professor Huber —a les quals assistien Sophie Scholl i Willi Graf— eren molt concorregudes i el tema de la justícia divina en temps de guerra afavoria el diàleg i la discussió entre els joves integrants de *La Rosa Blanca*, per als quals el nacionalsocialisme no era altra cosa que una malaltia maligna que havia contaminat la història d'Alemanya i que, per tant, havia de desaparèixer. Els redactors del segon pamflet ho tenien ben clar: és impossible entrar en un discurs intel·lectual sobre el nacionalsocialisme perquè no és un programa defensable intel·lectualment, sinó una manipulació que depèn de l'engany i la traïció d'un sol home.

6. Roland Freisler (1893-1945) s'havia fet comunista després de ser presoner de guerra a Sibèria durant la Primera Guerra Mundial. Posteriorment, va defensar aferrissadament la ideologia nacionalsocialista i va participar en el fatídic acord de Wannese del 20 de gener de 1942, sobre la Solució Final (*Endlösung*). Durant l'agost de 1942 va ser nomenat president del *Volksgerichtshof*, un tribunal popular per realitzar judicis immediats, a porta tancada i sense dret a apel·lació. Amb l'objectiu de ridiculitzar-los, els acusats eren privats dels seus cinturons, tirants i corbates, situació que permetia que Freisler es mofés d'ells quan havien d'aguantar-se els pantalons. Quan Freisler feia un senyal, unes càmeres ocultes filmaven l'escena i ell començava a insultar els acusats per desmoralitzar-los i impressionar Hitler, a qui enviaven les pel·lícules revelades. Els tècnics insistien que els crits feien inintel·ligible la banda sonora, fins al punt que el ministre de Justícia del Reich, el doctor Thierack (responsable d'algunes de les lleis més vexants del règim) es va queixar del sistema de Freisler. Segons sembla, Goebbels tenia previst projectar aquestes pel·lícules en els noticiaris setmanals, però el primer va causar una impressió tan dolenta que va desistir de la seva idea. Només ha quedat una còpia d'aquests muntatges, que es va descobrir a la República Democràtica Alemanya trenta anys després d'acabar la Segona Guerra Mundial. Els canals de televisió de la República Federal van emetre aquesta filmació al juliol de 1979 davant d'una audiència estupefacta. (Sobre aquestes pràctiques es pot veure: Marie Vassiltchikov, «Missie», *Los diarios de Berlín (1940-1945)*, edició i comentaris de George Vassiltchikov, Barcelona, Acantilado, 2004, p. 357-358.)

7. El professor Kurt Huber va aprofitar la seva estada a la presó —va ser condemnat a mort el 19 d'abril de 1943 i executat el 13 de juliol d'aquell mateix any— per enllestir el seu llibre sobre Leibniz, que no es va publicar fins l'any 1951.

És ben conegut el sistema que el nazisme havia implantat per controlar i manipular ideològicament la joventut alemanya.[8] Hans Scholl —igual que la resta de joves d'Alemanya— va participar activament en el moviment de les Joventuts Hitlerianes, que, a banda dels entrenaments paramilitars i l'adoctrinament ideològic, perseguia l'èxit d'una pedagogia vitalista que exaltava l'esperit d'aventura d'uns joves que eren mobilitzats de manera obligatòria. Poc després, Hans va ser promogut al rang de *Fahnleinführer*, és a dir, líder de tropa. Ara bé, el jove Hans Scholl —ben enquadrat dins de les Joventuts Hitlerianes, fins al punt que va ser triat perquè fos l'abanderat de la seva ciutat, Ulm, en el congrés del Partit reunit a Nuremberg l'any 1936— va canviar radicalment en tornar d'aquella reunió de masses. A poc a poc, va descobrir que la imatge i el model de les Joventuts Hitlerianes que se li havien volgut inculcar era totalment diferent del seu propi ideal. A més, molt aviat es va enfrontar a una nova prohibició. Un dels monitors li va arrabassar de les mans un llibre d'un dels seus autors preferits, *Sterntunden der Menschheit*, de Stefan Zweig.[9] Estava prohibit, li van dir. Però per què?, va preguntar innocentment Hans. Tots sabem que Zweig era un autor jueu, probablement una de les millors plomes de la literatura contemporània, que ha deixat constància de tot aquest procés històric de l'ensorrament del món imperial austrohongarès i de l'ascens del nazisme en les seves magnífiques memòries *El món d'ahir*, molt possiblement un dels millors llibres que es van escriure durant el segle passat.[10]

Més endavant, Hans Scholl —que provenia d'un llinatge liberal, d'una família que, segons Inge, «era aleshores una illeta estable enmig d'un remolí d'esdeveniments incomprensibles i estranys», per bé que la mare, luterana, va educar els seus cinc fills en la fe cristiana— va ingressar a la Universitat, on va començar a estudiar medicina i on va conèixer Alexander Schmorell. Ambdós havien participat en la campanya de França de la primavera de 1940, tot formant part del cos de sanitat militar. Més tard van ser mobilitzats al front rus des de juliol a novem-

8. En les pàgines d'aquesta mateixa revista s'han publicat alguns treballs que donen compte i raó d'aquell itinerari de fidelitat al *Führer*, que començava als deu anys en el Poble Jove (*Jungvolk*) i que continuava, a partir dels catorze, en les Joventuts Hitlerianes (*Hitlerjugend*). El procés continuava a través del Partit Nacionalsocialista (NSDAP), del Servei del Treball i de l'Exèrcit (Wermacht), de manera que qualsevol infant restava al llarg de tota la vida al servei del dictador. Amb relació a aquest tema, es pot veure: Á. Moreu Calvo, «Idealisme naturalista dels adolescents alemanys (1897-1945). Dels *Wandervögel* (Ocells errants) a la *Hitlerjugend* (Joventuts Hitlerianes)», *Educació i Història*, núm. 6 (2003), p. 36-43, i la recensió al llibre de G. Knopp «Los niños de Hitler», *Educació i Història*, núm. 8 (2005), p. 386-393.

9. S. Zweig, *Momentos estelares de la Humanidad: catorce miniaturas históricas*, Barcelona, El Acantilado, 2002.

10. No podem oblidar la recuperació del pensament i l'obra de Stefan Zweig, tal com confirma el recent treball de Margarida Casacuberta —professora de la Universitat de Girona— «De Viena a Hollywood. Notes sobre la literatura de Stefan Zweig», *L'Avenç*, 280 (maig 1993), p. 27-34.

bre de 1942 i es van integrar com a sergents a una companyia d'estudiants de medicina, on desenvolupaven les seves pràctiques com a ajudants mèdics, grup al qual s'incorporaria també Willi Graf. Durant el transport al front, a les darreries del mes de juliol de 1942, es van adonar des del tren del tracte que rebien els jueus, homes i dones demacrats que es veien obligats a treballar amb l'estrella de David al damunt de les seves bruses. L'espectacle no va deixar indiferent a Hans Scholl, que s'apropà a una jove jueva per a qui va collir una margarida i a un vell jueu que caminava darrere d'una columna de treballadors forçats i a qui va donar la seva ració de tabac. Endemés, la visió de Varsòvia —la ciutat, el gueto, la misèria i les deportacions— fa que el seu distanciament respecte al nazisme es refermi encara més.[11] El primer diumenge que són a terres russes assisteixen a una església ortodoxa, on durant dues hores segueixen la funció religiosa embadalits amb els càntics de la gent del poble. Les experiències al front i als hospitals de l'Exèrcit havien fet més madurs i més forts en Hans i els seus amics. Per la seva banda, Sophie Scholl estudiava biologia i filosofia a la Universitat de Munic, després d'haver passat sis mesos complint el servei social, condició indispensable per poder matricular-se a la Universitat, cosa que havia aconseguit feia poques setmanes.[12]

Sembla clar que els germans Scholl van viure durant aquells anys una profunda experiència personal, de sentit religiós i místic. Sophie busca refugi en la lectura d'autors com ara Heinrich Heine i Thomas Mann, que van ser declarats persones no grates pel règim nazi. Poc després, experimenta una mena de pau interior a través de la lectura de sant Agustí. Segons la seva germana Inge, estava estrictament prohibit tenir llibres propis, però el «volum de sant Agustí de la Sophie estava ben amagat en lloc segur». Al seu torn, Hans també sentia una gran buidor interior i no trobava respostes en els clàssics alemanys (Hölderlin, Rilke, Stefan George, Nietzsche). Per estranys camins, va conèixer els antics filòsofs grecs

11. En el segon pamflet, on es denuncia el genocidi del poble jueu, es llegeix: «No volem discutir aquí la qüestió dels jueus, no volem en aquest pamflet fer-ne una defensa ni una apologia. Tampoc volem, mitjançant l'exemple, esmentar el fet que ençà de la conquesta de Polònia tres-cents mil jueus han estat assassinats en aquest país de la manera més brutal. En això veiem el crim més aterridor contra la dignitat humana, un crim que no té paral·lel en tota la història.»

12. Justament el 13 de gener de 1943 es va produir a la Universitat de Munic un important aldarull quan el *Gauletier* de Baviera Superior, Paul Giesler, va convocar els estudiants a la sala de congressos del Museu Alemany per commemorar el quatre-cents setantè aniversari de la fundació de la Universitat. Al llarg del seu parlament, Giesler va dir que el lloc natural de la dona no era la universitat, sinó la família, i que les noies havien de regalar fills al *Führer*. El nivell del discurs va arribar a la grolleria quan va oferir els seus soldats com a possibles pares per a aquelles noies que no trobessin parella. Tal situació va desfermar una protesta espontània que es va tancar amb un seguit de detencions d'estudiants, en un moment en què *La Rosa Blanca* —després de l'estada dels seus membres principals al front rus— tornava a tenir un protagonisme actiu.

i va ensopegar amb els pensadors cristians de caràcter existencial, com sant Agustí i Pascal.[13] Nascut en una família luterana, tampoc ha d'estranyar que la lectura de la Bíblia —la presència de la qual es reflecteix en la redacció del quart pamflet en abordar les injustícies en l'ordre social—[14] representés un nou i sorprenent significat en un moment en què la creu cristiana havia estat substituïda per la creu gammada, que aspirava a imposar una nova religió neopagana i anticristiana. Aquí convé precisar que l'intel·lectual catòlic Theodor Haecker havia identificat la creu gammada amb el signe de l'Anticrist, analogia que també és palesa en la redacció del quart pamflet: «Totes les paraules que surten de la boca de Hitler són mentides. Quan diu pau, vol dir guerra, i quan fa servir blasfemant el nom del Totpoderós, vol dir el poder del mal, l'àngel caigut, Satanàs. La seva boca és la gola pudent de l'Infern, i el seu poder està maleït.»

Més endavant, en aquest mateix pamflet, trobem la comparança entre Hitler i l'Anticrist: «Darrere els esdeveniments visibles i concrets, darrere les consideracions objectives i lògiques, trobem l'element irracional: la lluita contra el dimoni, contra els serfs de l'Anticrist.» No debades, el nazisme va seguir una política de persecució de convents i monestirs per tal de debilitar la presència i la veu de l'Església catòlica, alhora que es prohibia la instrucció religiosa a les escoles. Ensems, s'ha de significar que el grup dels germans Scholl va assabentar-se a través d'un jove estudiant de teologia luterana de les anomenades correccions als articles de la fe cristiana que s'estaven preparant per ordre del règim i que s'havien de promulgar després de la victòria final.

Altrament, i tot i que el nom de *La Rosa Blanca* prové de la literatura espanyola, és possible trobar paral·lelismes i connexions entre la Rosa de Luter, que és de color blanc, i aquest moviment d'estudiants, atesa justament l'ascendència luterana dels germans Scholl, ambdós pregonament religiosos.[15] En qualsevol cas, també s'ha insinuat la influència d'importants intel·lectuals catòlics alemanys

13. La influència de sant Agustí es detecta en el tercer pamflet quan es llegeix el següent: «L'Estat hauria d'existir com a paral·lel de l'ordre diví, i la més alta de les utopies, la *civitas Dei*, és el model a què al final s'hauria d'aproximar.»

14. En concret, aquest quart pamflet es fa ressò dels primers versets del llibre de l'*Eclesiastès* 4,1-4,2, que tot seguim reproduïm segons la versió de la Bíblia de Montserrat: «Després m'he girat a considerar totes les opressions que es cometen sota el sol, i mireu: llàgrimes dels oprimits que no tenen qui els consoli! La força està del costat dels opressors, i per ells no hi ha consolador! Per això, jo felicito els morts, que ja moriren, més que no pas els vius, que encara viuen» (Andorra, Casal i Vall, 1992, 6a ed., p. 1366).

15. D'acord amb l'acta d'acusació contra Hans i Sophie Scholl, presentada pel fiscal general del Reich al Tribunal de Justícia el dia 21 de febrer de 1943, el nom de «La Rosa Blanca» —segons es dedueix de les declaracions de Hans Scholl— «es va triar arbitràriament i pren la seva idea de la lectura d'una novel·la espanyola amb aquest títol». Sembla evident que Hans Scholl es va inspirar en el romancer es-

—com Carl Muth i Theodor Haecker, vinculats al conegut moviment de la revolució «conversadora»— sobre els integrants de *La Rosa Blanca*, en especial el cercle dels germans Scholl, que en una mena de gir vers el catolicisme compartien els valors d'un humanisme cristià que entroncava amb els moviments de renovació catòlica que havien sorgit a França a les darreries del segle XIX i que es troben representats per pensadors de la talla de Bernanos, Bloy, Claudel, Gilson i Maritain. D'alguna manera, la renovació teològica esdevinguda a la França finisecular va servir perquè a Alemanya sorgís un moviment ideològic de caràcter espiritual i cristià, al voltant de la revista *Hochland* ('Terres altes'), fundada per Carl Muth l'any 1902, que frenés els vents secularitzadors del *Kulturkampf* del Segon Imperi guillermí, promogut per Bismarck, i que havia comportat una davallada en la presència pública del catolicisme.[16] En altres paraules: en el cas dels germans Scholl —i en bona part dels membres de *La Rosa Blanca*—, la descoberta del cristianisme va generar el despertar d'una posició política independent.

Tot fa pensar que els membres de *La Rosa Blanca* compartien importants sentiments religiosos units per una inequívoca fe cristiana, encara que tots no eren de la mateixa confessió: els germans Scholl eren protestants, Willi Graf i Kurt Huber eren catòlics, Christoph Probst —que estava casat i tenia tres fills— era creient sense pertànyer a cap Església, per bé que va demanar ser batejat en la cel·la on va passar les seves darreres hores i on va rebre la primera comunió. Pel seu cantó,

---

panyol de Clemens Brentano —poeta alemany del romanticisme—, que porta per títol *La Rosa Blanca*, i que havia acabat de llegir. Per la nostra part, no ens podem estar de recordar que el segell o escut de Martí Luter que es pot contemplar a la paret del claustre de Wittenberg està format precisament per una rosa blanca, amb una creu i un cor al mig. L'explicació dels símbols la va donar el mateix Luter l'any 1524: «Hi ha una creu negra al bell mig per afirmar que és la fe en Jesucrist Crucificat la que salva. És negra per indicar la mortificació del cristià. En canvi el cor conserva el color de carn, ja que la creu no anul·la pas la naturalesa. La rosa és blanca, perquè la fe dóna joia i pau; la pau de l'esperit i el blanc és el color dels esperits i dels àngels. La rosa està envoltada per un camp blau, ja que la joia que dóna la fe és ja un tast de la joia celestial. Finalment, un cercle d'or tanca el conjunt i indica que la fe és superior a qualsevol altre bé i que durarà eternament» (L. BUSQUETS, *Martí Luter: Valoració actual de la Reforma*, Barcelona, Curial, 1986).

16. La revista *Hochland* ('Terres altes') era una publicació catòlica, fundada l'any 1902 per Carl Muth, que volia establir un diàleg entre el catolicisme i la cultura moderna. Muth —que va donar cabuda en la seva revista a pensadors com Max Scheler— es va esforçar per entroncar amb el moviment de renovació catòlic francès. Un dels seus col·laboradors més representatius va ser Theodor Haecker, nascut l'any 1879, traductor a l'alemany d'autors com ara Kierkegaard i Newmann, i que l'any 1921 es va convertir al catolicisme. Un dels seus llibres més coneguts, *Què es l'home?* (*Was ist der Mensch?*), va influir sobre els integrants de *La Rosa Blanca*. Hans Scholl —després de retornar del front rus— va visitar al desembre de 1942 Carl Muth i Theodor Haecker. En la casa de Muth, havien sojornat —en diferents moments— les germanes Scholl, Inge i Sophie. La revista *Hochland*, que des de 1933 es va veure obligada a sotmetre's a la censura política, va ser prohibida al juny de 1941. Durant aquests vuit anys va aconseguir no esmentar mai el nom de Hitler.

Alexander Schmorell —fill d'un conegut metge de Munic, encara que el seu avi havia emigrat a Rússia i ell mateix va néixer en aquelles terres l'any 1917— practicava la confessió russa ortodoxa i parlava rus, la qual cosa va fer que fos contrari a la invasió de la Unió Soviètica.[17] Inge Scholl, nascuda l'any 1917 i per tant més gran que Hans (1918) i Sophie (1921), ha deixat constància d'aquesta presència de Crist en aquell grup d'estudiants que conversava de tu a tu amb Déu, fins al punt que d'alguna manera Crist esdevingué per a ells un germà gran que era sempre amb ells, més a prop encara que la mort: «Era el seu camí sense retorn, la veritat que responia a totes les preguntes, i la vida mateixa, el tot de l'esplèndida vida.»[18]

No ha d'estranyar, doncs, que els pamflets de *La Rosa Blanca* defensin una cultura occidental, liberal i cristiana. Ben mirat, el missatge d'aquests joves estudiants —màrtirs de la llibertat i de la fe— era a la vegada religiós, ètic i polític. Religiós i ètic en el sentit que defensaven els valors de la cultura occidental i estaven disposats a morir per ells. Polític perquè esperaven contribuir, amb la seva lluita, a la caiguda del Tercer Reich. A més, l'horitzó polític que auguraven oferia un projecte de futur que incloïa els següents punts: democràcia descentralitzada, federalisme, política social, defensa de la llibertat (de paraula, de religió) i, finalment, una unió europea per conjugar definitivament el dimoni de la guerra i del nacionalisme germànic.[19] En aquest punt, s'ha de recordar que abans de ser executat,

17. Tot i la col·laboració de les esglésies (sobretot la luterana) amb el nazisme, sembla que els alemanys creients van ser dels pocs nuclis que es van oposar obertament al règim nazi. A banda dels membres de *La Rosa Blanca*, cal recordar el cas del pastor Dietrich Bonhoeffer, que va participar en la trama de la conjuració contra Hitler. Després de romandre empresonat durant uns quants mesos, va ser penjat a la forca el 9 d'abril de 1945 en el camp de concentració de Flossenbürg després d'un simulacre de procés. Amb motiu del seu centenari, i per tal de recordar la figura de Bonhoeffer (1906-1945) —que havia exercit el seu vicariat a Barcelona durant l'any 1928—, la Facultat de Teologia de Catalunya i l'Església evangèlica de parla alemanya de la Ciutat Comtal han organitzat l'exposició «Resistència clerical contra el nazisme. El cas del membre de la Resistència, el rector Dietrich Bonhoeffer», que va ser inaugurada el dia 17 de gener de 2007 amb una emotiva sessió acadèmica en què intervingueren —entre altres— el professor Lluís Duch i representants de la comunitat de l'Església evangèlica de parla alemanya de Barcelona. L'acte va comptar amb la presència d'algunes persones que havien seguit els ensenyaments catequètics de Bonhoeffer a Barcelona, quan eren adolescents i es preparaven per a la comunió.

18. I. Scholl, *La Rosa Blanca*, p. 51.

19. En el cinquè pamflet —el que havien llançat al vestíbul de la Universitat de Munic els germans Scholl quan van ser detinguts— es llegeix: «Només amb una cooperació a gran escala entre les nacions d'Europa es pot preparar la base per a la reconstrucció. L'hegemonia centralitzada, com va intentar imposar l'Estat prussià a Alemanya i Europa, s'ha de tallar d'arrel. L'Alemanya del futur ha de ser un Estat federal. En aquesta conjuntura només un sistema federal sòlid pot omplir de nova vida una Europa afeblida. Els treballadors han de ser alliberats de la seva condició d'esclavització vexant sota el nacionalsocialisme. L'estructura il·lusòria d'indústria nacional autònoma ha de desaparèixer. Totes les nacions i tots els homes tenen dret als béns del món sencer!»

Hans Scholl va escriure a les parets de la seva cel·la les paraules de Goethe que el seu pare solia repetir: «Desafia tota mena de despotisme.»

D'alguna manera, aquesta història posa de relleu altra volta la complicitat dels àmbits universitaris alemanys amb el nacionalsocialisme, tema que ha merescut l'atenció dels nostres historiadors. En efecte, Francisco Morente Valero —conegut pels seus estudis sobre la repressió franquista— ha analitzat en un recent treball el paper de la Universitat alemanya en la construcció del Tercer Reich i, molt especialment, en la fase de la seva coordinació (*Gleichschaltung*), que va suposar la liquidació de la democràcia i l'establiment de la dictadura nazi en tots els àmbits de la vida social i política.[20] Tot i que el Partit Nacionalsocialista (NSDAP) no es pot considerar una formació d'origen estudiantil, tampoc es pot dubtar de la capacitat que va tenir per enlluernar i captar joves universitaris durant els anys de la lluita pel poder (*Kampfzeit*), que van quedar fascinats per la retòrica i la simbologia nazi que reclamava una autèntica revolució generacional contra l'ordre establert, segons una nova estratègia política que substituïa la lluita de classes de les esquerres per una lluita generacional entre joves i vells. I això té més importància encara en països com Alemanya, que havia vist proliferar múltiples organitzacions juvenils de signe ben divers: comunistes, cristianes i, per acabar, les pròpies dels països germànics (*Bunde*) de caràcter conservador, ben allunyades de les *Wanderwogel*, aquelles aus errants d'inspiració romàntica. En qualsevol cas, el règim nazi va prohibir tot aquest tipus d'organitzacions juvenils, que, finalment, van quedar enquadrades en les Joventuts Hitlerianes, que Baldur von Schirach va dirigir de 1931 a 1940, data en què va ser nomenat *Gauleiter* (governador) de Viena.[21]

Amb aquests antecedents no ha de sobtar, doncs, que els historiadors afirmin que la resistència de la joventut alemanya al nazisme no fos important, ni significativa.[22] No s'ha d'oblidar que el nazisme —que va decretar l'any 1936 l'afiliació obligatòria a les Joventuts Hitlerianes— havia eliminat del mapa qualsevol tipus d'associació juvenil cristiana, ja fossin catòliques o luteranes, la qual cosa va re-

20. F. Morente Valero, «La Universidad alemana y la construcción del Tercer Reich», a F. Gallego (ed.), *Pensar después de Auschwitz*, Barcelona, El Viejo Topo, 2004, p. 153-181.

21. No podem deixar d'esmentar les declaracions que Baldur von Schirach (1907-1974) va fer al psiquiatre americà Leon Goldensohn durant els preparatius del Procés de Nuremberg. Segons les seves manifestacions, va potenciar les idees d'autolideratge i d'autoresponsabilitat a partir de la pedagogia de Lietz, per tal de fornir un Estat dels joves dins del mateix Estat. Paga la pena recordar que aquest líder nazi —igual que Albert Speer— va ser condemnat a vint anys de presó, que va complir a Spandau. Ambdós, Baldur von Schirach i Albert Speer, van quedar en llibertat el 30 de setembre de 1966.

22. Amb tot, s'ha d'esmentar el recent llibre de Barbara Koehn, *La resistencia alemana contra Hitler, 1933-1945* (Madrid, Alianza, 2005), on deixa constància dels moviments d'oposició al nazisme. Pel que fa als nostres interessos, convé destacar-ne el capítol segon (p. 69-90), sobre la resistència de la joventut, amb referències a *La Rosa Blanca* i als germans Scholl.

presentar l'eliminació dels cercles de lectura bíblica, que així van passar a ser clandestins. Amb tot, seríem injustos si bandegéssim el testimoni dels integrants de *La Rosa Blanca*, moviment que adquireix més importància a la vista —per exemple— del discurs que Martin Heidegger va fer el dissabte 25 de novembre de 1933, amb motiu de la cerimònia de la matriculació dels estudiants, en la seva època de rector —és a dir, com a *Führer*— de la Universitat de Freiburg. En aquella ocasió, Heidegger resumia la història de la Universitat alemanya des de l'any 1810 —data de la fundació de la Universitat de Berlín per Wilhelm von Humboldt—, bo i connectant-la amb la batalla de Langemark, localitat flamenca on entre el 18 d'octubre i el 31 de novembre de 1914 van trobar la mort milers de soldats alemanys, la majoria dels quals eren estudiants universitaris.[23] Nogensmenys, aquests nous estudiants alemanys —que l'any 1933 entraven a la Universitat— tenien un model a seguir i a imitar en l'exemple d'Albert Leo Schlageter, que havia abandonat els estudis per participar en la Primera Guerra Mundial i que, després de la derrota de 1918, es va unir a grups armats que lluitaven contra l'ocupació francesa dels territoris del Rin. Finalment, va ser empresonat, jutjat i afusellat a Düsseldorf, i així va néixer un culte a la seva persona fins a l'extrem de ser considerat el primer soldat nacionalsocialista caigut.

Sota el Tercer Reich —i Heidegger això ho sabia ben bé—, Langemark es va convertir en el símbol del sacrifici nacional d'uns estudiants que havien d'entendre el fet d'estudiar com un servei a l'Estat. L'estudiant universitari —i aquesta era la lògica heideggeriana l'any 1933— no és un subjecte de drets sinó de deures des del moment que la voluntat de la joventut s'ha de posar al servei dels poders que configuren l'Estat. D'acord amb aquest plantejament, l'estudiant s'ha de deixar guiar pel *Führer*, en un ambient de companyonia que confirma que cada individu troba el seu destí més enllà de si mateix. Al seu torn, la companyonia no serveix per a aquelles persones que es marginen expressament de la societat amb els actes individuals que només atenen l'interès personal. En conseqüència, aquest model d'estudiant del Reich no s'explica ja pels estudis que realitza d'una manera privada i particular, sinó que es posa en camí per transformar-se en un veritable treballador amb un intent d'eliminar per sempre més les diferències entre el treba-

23. Justament aquesta apel·lació al sacrifici dels estudiants alemanys a Langemarck —que aquí reivindica Heidegger— va aparèixer en la sentència que condemnava el professor Kurt Huber a la pena de mort, segons judici celebrat el 19 d'abril de 1943. Aquesta sentència emfasitzava que un professor universitari alemany era primer i abans que res un educador de la joventut, i que, com a tal, havia de procurar que els estudiants seguissin l'exemple dels herois de Langemarck. Entre les acusacions que es van fer contra el professor Kurt Huber figuren les següents: que va abonar el dubte en lloc de dissipar-lo; que va fer xerrades sobre el federalisme i la democràcia per a Alemanya, sobre el sistema multipartidista, en lloc d'ensenyar i de ser un exemple amb la seva pròpia vida del rigor nacionalsocialista.

llador manual i el treballador intel·lectual. En un context d'oposició sistemàtica al marxisme, el treball com a genuïna manifestació del *Dasein* es presenta —i aquí seguim encara Heidegger— com a cura, una cura que té com a objectiu final l'Estat nacionalsocialista. Així doncs, la matriculació ja no consisteix en un simple tràmit administratiu sinó que comporta una decisió que, sota el guiatge del *Führer*, exigeix disciplina i sacrifici.[24]

Naturalment, aquest tipus de discurs pedagògic no va ser compartit pels membres de *La Rosa Blanca*, que van assolir plena consciència de la manipulació del nacionalsocialisme. El darrer i últim pamflet, inspirat pel professor Huber, ho deixa ben clar en reclamar un ensenyament genuí i llibertat real d'opinió. Cap amenaça els podia atemorir, ni tan sols el tancament de les institucions d'educació superior. Així la seva actitud rebel dóna testimoni d'un compromís personal i intel·lectual que serveix d'exemple per a tota la joventut europea. El cas dels germans Scholl, i per extensió de tot el moviment de *La Rosa Blanca* que va aplegar un centenar de joves, il·lustra una de les pàgines més brillants de l'oposició al nazisme, d'una oposició feta des de baix, per pregones conviccions polítiques i religioses basades en un profund humanisme, en un moment en què semblava impossible alçar la veu contra la irracionalitat i la barbàrie del nazisme.

Avui a Alemanya el nom de *La Rosa Blanca* constitueix un motiu d'orgull per a una joventut que va patir els estralls del nazisme. La plaça situada davant de l'edifici central de la Universitat de Munic porta el nom de «Geschwister-Scholl-Platz» (Germans Scholl), i la que es troba enfront és designada amb el nom de «Professor Huber Platz». En el vestíbul de la Universitat de Munic hi ha un monument que recorda els set membres de *La Rosa Blanca* condemnats a mort: Willi Graf, Kurt Huber, Hans Leipelt, Christoph Probst, Alexander Schmorell, Hans Scholl i Sophie Scholl. A l'altra banda del vestíbul, emperò, hi ha el bust de l'únic membre femení del moviment: Sophie Scholl. També és ben conegut el monument commemoratiu que hi ha davant de l'edifici de la Universitat: al paviment hi ha incrustades reproduccions en metall dels pamflets de *La Rosa Blanca* i dels seus membres. Es fa difícil trobar a Alemanya una ciutat que no tingui una escola, un carrer o una plaça denominada «Germans Scholl», tot un exemple per a les noves generacions d'europeus del segle XXI.

24. M. Heidegger, «El estudiante alemán como trabajador», *Er: Revista de Filosofía*, núm. 29 (març 2000), p. 135-164, introducció, traducció i notes de Julio Quesada.

Museografia i patrimoni educatiu

DOI: 10.2436/20.3009.01.19

MUSEOGRAFIA I PATRIMONI EDUCATIU

Activar el patrimoni educatiu: de la memòria a la identitat pedagògica

Activating educational heritage: from memory to pedagogical identity

Eulàlia Collelldemont Pujadas i Jacint Torrents Buxó
Universitat de Vic

RESUM

En el marc de l'actual debat entorn del patrimoni etnològic i cultural, l'article busca fer una reflexió sobre les característiques que defineixen el patrimoni educatiu a fi d'avançar en la seva comprensió, i poder, des de la pedagogia, fer propostes de gestió patrimonial. La pregunta a què denominem patrimoni educatiu, a quins elements històrics o actuals adjudiquem valor i considerem que cal fer-ne difusió i transmissió a les generacions posteriors, obre així una interpretació sobre la memòria pedagògica que, responent a preguntes i preocupacions polítiques i de sensibilitat cultural, és base en la construcció d'una identitat pedagògica potenciada per les institucions patrimonials, com ara bé museus pedagògics o centres culturals per a la memòria educativa. Unes institucions que, al seu torn, són subjectes d'una proposta d'anàlisi.

Paraules clau: museus pedagògics, patrimoni educatiu, memòria i identitat pedagògica, política educativa, gestió del patrimoni.

ABSTRACT

In the framework of the current debate on ethnological and cultural heritage, the article provides food for thought on the characteristics that define educational to further our understanding of it and be able, from the basis of pedagogy, to make heritage or asset management proposals. The question as to what we call educational heritage, what historic or current elements we attach value to and which have to be disseminated and transmitted to subsequent generations, thus opens up an interpretation on pedagogical memory which,

responding to political and cultural sensitivity questions, is based on the construction of a pedagogical identity promoted by the heritage institutions, such as pedagogical museums or cultural centres for educational memory. Institutions which in turn are the subject of an analysis proposal.

KEY WORDS: pedagogical museums, educational heritage, pedagogical memory and identity, educational policy, heritage management.

Del concepte genèric de *patrimoni* a la noció de *patrimoni educatiu*

El concepte genèric de *patrimoni* que apareix al *Diccionari de la llengua catalana*[1] i sobre el qual hi ha més o menys acord en el debat patrimonial ens il·lustra sobre la polisèmia de la paraula però també dels elements comuns que apareixen en les diverses accepcions. Els aspectes comuns consisteixen a afirmar que el patrimoni és un bé (material o immaterial) que s'hereta (en l'àmbit personal o institucional) dels ascendents (i implica, per tant, una transmissió de generació en generació). És a dir, que el patrimoni es constitueix a partir d'aquells elements que permeten la consolidació i promoció de la memòria històrica, etnològica, ideològica, artística i, també, científica. De tal manera que, en definir el concepte de *patrimoni educatiu*, farem necessàriament referència a la possibilitat d'establir una memòria viva i oberta entorn del fenomen educatiu entès des de la referència etnològica, però també ideològica. Una memòria que, al seu torn, es constitueix a través de les aportacions de les interpretacions sobre els elements patrimonials.

En conseqüència, lògicament, en la base de tota reflexió sobre el patrimoni educatiu ens trobem la pregunta de quins són els béns considerats patrimoni: és aquella pregunta que l'infant mig adormit ens ha plantejat?, és aquell poema que va escriure un dia sense tenir consciència del do evocador de les seves paraules?, és aquella creació artística que va realitzar a l'escola?, és potser la fitxa o el material didàctic que havia provocat la pregunta?, són les taules de treball que porten intrínseca la pàtina del temps?, és el diari de la mestra o el mestre que acompanya i estira el coneixement de l'infant?, són els documents fundacionals d'un centre educatiu?, són les normatives que regulen l'acció educativa?, etc. O tal ve-

1. *Diccionari de la llengua catalana*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1995: «**patrimoni** *m.* Béns que una persona hereta dels seus ascendents. *Heretà un bell patrimoni.* | Conjunt de béns, de valors i de crèdits que posseeix una persona o una institució. *Patrimoni reial. Patrimoni de l'Estat.* **patrimoni de Sant Pere** Terres que posseïa el papa a Itàlia. | *Patrimoni genètic.* || FIG. *Tenir un bell patrimoni d'erudició. El patrimoni natural, cultural.*»

gada és el conjunt, la imatge de continuïtat que es dóna en aquelles col·leccions d'elements compostes per «aquells» objectes (plànols d'edificis, pupitres, llibres d'estudi, jocs, escrits d'infants, etc.), «aquells» conceptes (teories educatives, propostes d'aplicacions didàctiques, comprensió de les idees dels nens i les nenes, etc.) i «aquelles» idees pedagògiques (legislacions, projectes filosòfics, principis pedagògics, mirades de la infància envers els i les mestres, l'aula i l'escola, etc.) que s'han valorat com a significatives en la mesura que conformen la memòria pedagògica d'un territori.

Fonaments polítics en la construcció del patrimoni educatiu: els arguments de la història museològica

Cercar definir el patrimoni educatiu, per tant, ens porta a pensar sobre la decisió de quins són els béns susceptibles de ser considerats com a valuosos a fi de ser transmesos a les properes generacions. Una decisió que, igual que passa amb tota selecció patrimonial, porta implícita la idea que el patrimoni es construeix, ja sigui via una construcció social inconscient, o també a partir d'una invenció conscient i voluntària que cal preservar, atendre i potenciar.[2] Atès que, i seguint

2. Així es pot extreure també de la Convenció sobre la Protecció del Patrimoni Mundial Cultural i Natural 1972, aprovada per la UNESCO a París el 16 de novembre de 1972. El primer bloc d'articles definia la concepció de patrimoni: «1. DEFINICIONES DEL PATRIMONIO CULTURAL Y NATURAL. Artículo 1: A los efectos de la presente Convención se considerará "patrimonio cultural": los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico. Artículo 2: A los efectos de la presente Convención se consideran "patrimonio natural": los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico; las formaciones geológicas y fisiográficas y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies animales y vegetales amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico; los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural. Artículo 3: Incumbirá a cada estado parte en la presente Convención identificar y delimitar los diversos bienes situados en su territorio y mencionados en los artículos 1 y 2.» Definicions que, endemés, es troben implícites en el codi deontològic elaborat per l'ICOM, especialment en els articles 1, 2 i 3: *http://icom.museum/codigo.html* (consulta: 4 maig 2006).

Llorenç Prats a *Antropología y patrimonio*,[3] el patrimoni, tal com l'entenem actualment, no existeix a la natura, «no és quelcom donat, ni un fenomen social universal, de manera que no es produeix en totes les societats ni en tots els períodes històrics».[4] Altrament, és un artifici ideat per algú o en el decurs d'algun procés col·lectiu (amb una intervenció més o menys directa d'una hegemonia social i cultural) en algun lloc i moment, per a uns determinats fins. A més, és històricament canviant d'acord amb els nous criteris o interessos que es van establint tot determinant noves finalitats d'acord a les noves circumstàncies contextuals. En conseqüència, l'elaboració de repertoris patrimonials entorn de l'educació en determinades societats humanes es pot concebre des de la idea del patrimoni com una *construcció social o cultural* fonamentada en la creació d'*universos simbòlics legitimats*, i, al mateix temps, es pot considerar el patrimoni com una *invenció* entesa com a *manipulació* intencionada de la realitat. De fet, i com insisteix Prats, «invenció i construcció social del patrimoni no serien processos antagònics, com podríem pensar a priori, sinó més aviat fases complementàries d'un mateix procés».[5] En la mesura que «la invenció es refereix sobretot a processos personals i conscients de manipulació, mentre que la construcció social s'associa principalment a processos inconscients i impersonals de legitimació» (no cal que es produeixin en un procés lineal), amb el matís afegit que la invenció, per arrelar i perpetuar-se, necessitarà «convertir-se» en construcció social, és a dir, arribar a un mínim nivell de consens.[6]

En funció del que hem dit, lògic és pensar que, igual que es construeix una concepció de patrimoni segons l'entorn cultural i circumstancial, també el patrimoni educatiu es conforma a partir d'un consens o imaginari col·lectiu. I de fet, justament aquest consens, aquest acord no escrit que traça un imaginari, una memòria concreta, és el que es pot resseguir a través de les històries dels museus pedagògics i escolars. Institucions que prenen sentit, específicament, en la mesura que són ens de gestió del patrimoni educatiu i que parteixen de la idea de ser conjunts d'objectes entorn de l'educació, aplegats, difosos i explicats a tenor de certs objectius i/o imaginaris col·lectius sobre què és l'essencial en educació i quins són els referents que porten a promoure determinades reflexions pedagògiques. Objectius que, al seu torn, igual que en les altres institucions museístiques, han estat produïts en determinats contextos socials, polítics i culturals. Una selecció, en definitiva, que es va realitzar i es realitza tot adjudicant valor als processos d'in-

3. Llorenç Prats, *Antropología y patrimonio*, Barcelona, Ariel Antropología, 1997.
4. Ll. Prats, *Antropología y patrimonio*, p. 19-20.
5. Ll. Prats, *Antropología y patrimonio*, p. 20.
6. Ll. Prats, *Antropología y patrimonio*, p. 20.

novació educativa o a les referències qualitatives i quantitatives sobre la realitat del moment o, altrament, tenint present els béns materials i intangibles del passat. I així, la decisió certament depèn, fonamentalment, de la política museística i dels objectius de la institució patrimonial, però també de les mentalitats i de les cosmovisions de cada època.

Fet i fet, no podem oblidar que el patrimoni es consolida, fonamentalment, pel seu *caràcter simbòlic*, per la seva capacitat de representar simbòlicament una identitat, per constituir memòria d'una realitat a voltes ocorreguda, en altres ocasions imaginada que no ha d'anar associada necessàriament a una realitat funcional sinó que ens evoca una situació, context, cultura o imaginari. És més, des d'aquesta perspectiva bé podem intuir que «el procés de construcció patrimonial consisteix en la legitimació d'uns referents simbòlics a partir d'unes fonts d'autoritat (de sacralitat, si es vol) extraculturals, essencials i immutables, que conflueixen en determinats elements culturals (materials o immaterials) associats a una identitat donada i a unes determinades idees i valors».[7]

En definitiva, doncs, cal pensar que es tracta d'una selecció o presa de decisió amb connotacions polítiques, com al cap i a la fi ja ens il·lustra el fet que la història dels museus en genèric ha estat especialment caracteritzada per les influències de les idees polítiques de cada moment històric.[8] A mode d'exemple, recordar que l'emergència dels museus històrics i de caràcter etnològic que es donà durant la primera etapa (finals del segle XVIII-finals del segle XIX) es degué principalment a la influència del romanticisme, com també de l'empremta humbodltiana ja que, entre les diferents propostes de legitimació, hi hagué la corresponent a la recuperació de la història com a fonament del nacionalisme. Significatius foren, doncs, els impulsos dels nacionalismes, des dels quals fou necessari assentar filosòficament els símbols identitaris d'aquestes cosmovisions com a part necessària per a la conformació de les ideologies, per a la creació dels ens patrimonials que coneixem sota el nom de museus.

De tal manera que, i com ens recorda Prats —repetidament citat—, és el nacionalisme que engendra les nacions i no a la inversa, i encara que es presenti com el despertar i la confirmació d'aquestes unitats mítiques, suposadament naturals i preexistents, suposa més aviat la cristal·lització de noves identitats que es fan possibles gràcies a determinades condicions històriques, per bé que utilitzin com a primera matèria herències culturals, històriques i d'altres tipus originàries

7. Ll. Prats, *Antropología y* patrimonio, p. 22.

8. Influències que es poden resseguir a J. Ballart, *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*, Barcelona, Ariel, 1997; M. Bolaños, *La Memoria del mundo: cien años de museología (1900-2000)*, Gijón, Trea, 2002, i M. Iniesta González, *Els gabinets del món: Antropologia, museus i museologies*, Lleida, Pagès, 1994.

d'èpoques anteriors. I per això també, el segle XIX, període de gran esplendor de les identitats nacionals, en què es va recórrer a tot tipus de doctrines, sistemes simbòlics i representacions, entre les quals els repertoris patrimonials, es constituí com l'*edat d'or del patrimoni nacional*, i es pot anomenar el *segle dels museus*. Museus que responien explícitament al despertar d'un sentiment nacional i patriòtic, tot i que sovint s'invoquessin i explicitessin com a objectius la tasca científica, pedagògica o artística. Malgrat que, com es va veure al llarg del segle XX, cada cop més patentitzaven la vinculació entre política nacional —o nacionalista— i polítiques culturals museístiques. Així doncs, una primera aproximació a la història dels museus en el transcurs del segle XX ens permet ja de copsar aquesta intensa relació entre la política i la concepció i gestió del patrimoni, tal com veurem a continuació.

Període de consolidació de la institució Museu (1900-1931)

Respecte a aquest període del segle XX, situat entre principis de segle i l'aprovació de la Carta d'Atenes (1931), cal dir en primer lloc que es va caracteritzar per l'emergència —fins i tot florescència— de diferents iniciatives entorn de la gestió del patrimoni. Aquesta atenció al patrimoni es va materialitzar, per una banda, en la redacció i aprovació de diferents lleis de protecció del patrimoni en el si dels estats i, per l'altra, en la creació de diversos museus.[9] Uns museus que varen ser pensats des de diferents àmbits —ja fossin amb vocació pública o privada— i des de diferents àrees del saber, cosa que va donar peu al fet que ja, des d'aquests moments, es diferenciessin les concepcions, formes organitzatives i de gestió de les propostes museístiques. Així, i pel que fa a la tipologia dels diferents museus, podem situar en aquests moments el manteniment de les dues grans tendències de finals del segle XIX: la corresponent als museus nacionals i la que s'identifica amb el corrent dels *Folkmuseums*. S'hi contrarestà, però, els incipients museus locals. Dites tendències, més enllà de significar-se en les dimensions del museu o, fins i tot, en la titularitat de l'Administració central o local, d'entitats privades locals o d'associacions privades nacionals, es caracteritzaven per una divergent concepció museística. Mentre als museus nacionals i *Folkmuseums* —i la seva derivació dels *Skansen*— se cercava la concentració de béns culturals considerats com a patrimoni essencial per a la identitat nacional, de manera que fossin representatius de la cultura o de les cultures d'una nació, des dels museus locals es buscava la descen-

9. En el cas de l'Estat espanyol són significatives les lleis de 1911 i 1915 de conservació del patrimoni i la inclusió de la consideració entorn del patrimoni en la Constitució de 1931 (art. 45).

tralització i es musealitzaven béns culturals que provenien de la vida quotidiana i que eren significatius per a la comunitat pròxima, a fi d'assentar la identitat i singularitat del poble en concret.

Tot aproximant-nos ara al cas específic dels museus pedagògics, podem observar que, de forma semblant a com succeeix a la resta d'institucions museístiques, en aquesta època es va assistir a un veritable fenomen d'obertura de museus entorn de la temàtica educativa. Així, si bé els museus pedagògics que marcaren la pauta com a model a seguir eren de la dècada dels anys vuitanta del segle XIX (n'és un clar exemple el Musée National de l'Éducation de París, inaugurat el 1882), fou durant les dues primeres dècades del segle XX que els diferents estats i regions van fer un vertader esforç per obrir i donar a conèixer aquests museus.[10] Tanmateix, es diferenciaven de la resta d'institucions museístiques en el fet que la voluntat de crear els museus pedagògics no es vinculava tant a la idea de gestió patrimonial, com a la de crear un espai receptacle de les noves propostes pedagògiques i com a fòrum de discussió sobre les noves problemàtiques educatives.[11] En conseqüència, sovint les exposicions eren mostres sobre les noves produccions didàctiques o sobre propostes de millora de l'arquitectura escolar.[12] Concepció que no excloïa, però, que la idea de fons fos la de fomentar la creació d'una identitat de mestre/a nacional, obert, això sí, als nous corrents de renovació pedagògica que s'estaven duent a terme a Europa i als Estats Units. Fet que es concretà, per exemple, en la creació de biblioteques adjuntes i de celebracions continuades de conferències de pediatria, psicologia, paidologia, etc.

Període de crisi de la definició i sentit de la institució Museu (1931-1972)

A inicis de la dècada dels anys trenta s'inicià un nou període, caracteritzat per la crisi de les institucions museístiques, en part ocasionada per les condicions socioeconòmiques i polítiques del moment, i en part, pel replantejament del sentit i de la funció que havien de tenir els museus. A grans trets, i en referència al primer factor d'influència, podríem destacar la redacció de les declaracions interna-

10. Segons el recompte del *Diccionario Pedagógico Labor* de 1931, se n'arribaren a inaugurar vint-i-nou en vint anys. Així mateix, es pot resseguir la importància que hom els conferia en obres com la d'O. Obenhaus, *Warum Schulmuseen?*, s/l, s/ed, 1931.

11. Explícites són en aquest sentit les bases del Museo Pedagógico Nacional de Madrid, quan indicaven que el museu havia de servir, sobretot, a la formació dels mestres (A. García del Dujo, *Museo Pedagógico Nacional (1982-1941): Teoría y desarrollo histórico*, Salamanca, Universidad de Salamanca - ICE, 1985).

12. Quelcom que s'observa especialment en el Museu Pedagògic Nacional de França (S. Chasagne, *Le Musée National de l'Éducation*, La Guerche-de Bretagne, Ouest-France, 1984).

cionals a favor de la preservació del patrimoni en els àmbits nacionals —Carta d'Atenes (1931)— i a partir de la dècada dels anys seixanta, els primers intents de comunicació internacionals —per exemple amb la Carta de Venècia (1964) o l'establiment, també el 1964, de l'ICOM, subòrgan de la UNESCO dedicat als museus i el patrimoni—, procés que culminà l'any 1972 amb la *Convenció sobre la protecció del patrimoni cultural i natural del món.* Contrarestant aquesta tendència, però, també cal esmentar que hi hagué un procés de polititzacio de la idea de patrimoni, que, enllaçant amb les connotacions d'assentament de nacionalitats del primer període, centralitzà la seva atenció en la dimensió ideològica. Concepció que tingué com a conseqüències, per exemple, una major implicació de les administracions estatals en la gestió del patrimoni; si bé en alguns casos depenen de l'organització política de l'Estat, es permetia l'obertura de museus comunitaris, que depenen, en aquest cas, de l'Administració local. Alhora, però, aquesta implicació de les administracions públiques, que en molts casos va significar la possibilitat de preservar el patrimoni, va afectar també la direcció i l'orientació dels museus. Un exemple d'aquesta vinculació entre la política, la direcció de l'Estat i la gestió dels museus són les derivacions dels *heitmatmuseums* en el si del Tercer Reich o, també, la clausura de museus pedagògics considerats contraris als nous ordres polítics.[13]

Respecte a la renovació del discurs museològic, destaca d'aquest moment el replantejament de la sistemàtica que havia de ser present en la gestió del patrimoni. Curiosament, aquesta es qüestiona des de dos enfocaments totalment diferents, els quals, i amb coherència a la radicalització de la política, estaven fortament determinats per les cosmovisions polítiques de rerefons. Així, des d'una primera tendència, trobem les crítiques als museus com a centres on imperava l'ordre arbitrari en la gestió del patrimoni, fet que es considerava que portava a negar, fins i tot, la recreació en el mateix objecte d'exposició. I contràriament a les crítiques a l'ordre, ens trobem les propostes de donar encara més unitat al museu en conjunt, a fi de fer patent i explicitar la idea política sobre la qual es conceptualitzava el museu. En aquesta línia es pot entendre el fet que molts museus ja no s'organitzaven d'un ordenament arrelat en les característiques de les col·leccions sinó en funció de la idea que es volia mostrar.[14] En qualsevol cas, però, els uns i els altres coincidiren en la crítica als museus com a centres per a col·lectius diferencials, tot buscant fer real l'accés de la ciutadania. Intenció que comportà, ja a fi-

13. Són significatius d'aquest procés els escrits de T. Schmidt, *Los museos de la URSS*, de 1930; de P. M. Bardi, «Mostra de la Revoluzzione Fascista», escrit a l'*Ambrosiano* el 1931; o l'anàlisi d'O. Lehmann, *La evolución de los museos alemanes: Los orígenes de los Heimatmuseen*, 1935, p. 185-187. Tots han estat recollits per M. Bolaños, *La memoria del mundo: Cien años de museología: 1900-2000*, Gijón, Trea, 2002.

14. P. Valéry, *El problema de los museos*, 1923, text recollit també per M. Bolaños, *La memoria del mundo...*, p. 31-34.

nals d'aquest període, les primeres exposicions itinerants o en recorregut, o les propostes de museus oberts al territori i instal·lats en el territori.

Respecte a l'evolució dels museus pedagògics, dir que aquests seguiren la tendència general. Fou bàsicament un moment de crisi en el qual alguns dels centres es veieren clausurats per motius polítics (aquest és el cas del Museu Pedagògic Nacional, tancat l'any 1941, o el Museu Escolar de Lithuània, clausurat a partir de la integració de dit estat en l'URSS); altres es veieren redirigits i es convertiren en centres de l'expressió política dels partits dictatorials (com en el cas del Museu Pedagògic de Portugal), o els que persistiren experimentaren una clara disminució de la seva activitat, arrel de disposar de menys recursos, al mateix temps que representaven menys significat per a la societat. Esmentar, com a data curiosa, el fet que s'inicia en aquest moment una incipient i de manera quasi experimental col·laboració entre les facultats de pedagogia i centres de recerca pedagògica i els museus pedagògics.[15]

Període de revalorització de les diferents institucions museístiques (1972-2000)

Les crisis de sentit i funcionament dels museus, però, es van anar afeblint a partir de la dècada dels anys setanta, moment en què s'observa una revalorització social entorn de les institucions museístiques. Confortat per les lleis i declaracions internacionals entorn de la gestió del patrimoni, com l'esmentada convenció de 1972, així com per les normatives que garantien l'ús social dels museus (important és el Conveni internacional UNIDROIT, signat el 1995, sobre la recuperació de béns culturals a mans de particulars o el reconeixement de la tasca educativa dels museus que es fa des de la citada convenció de 1972 de l'ICOM), el museu com a institució ha passat a ser considerat com a part important de la ciutat al mateix temps que se n'ha universalitzat l'ús.[16]

Aquesta revalorització com a bé comunitari ha tingut la conseqüència immediata de propiciar l'obertura de nous museus. Seguint la lògica d'èpoques anteriors, però, les característiques d'aquests museus presenten força diferències. Així, ens trobem en un moment en què s'han repotenciat els museus nacionals, s'han

15. El primer museu que recull aquesta experiència és el Museu escolar de la ciutat de Nuremberg, que poc després de la seva inauguració el 1945 per la ciutadania, ben aviat va passar a dependre de l'Erlangen Nürnberg University.

16. Emblemàtica n'és l'atenció als museus per part de la ciutat de Barcelona, com es recull en el dossier *BMM Quadern central*, núm. 55, especialment en l'article de C. V. Guitart, «Museus, patrimoni i territori». (Obtingut mitjançant recurs electrònic *http://www.bcn.es/publicacions/bmm/arxiu.htm* [consulta: 4 maig 2006].)

internacionalitzat diferents museus de gestió privada —museus que amb un mateix centre de coordinació tenen diversos centres museístics disseminats en diferents espais— i, al mateix temps, s'han inaugurat un seguit de petits museus emplaçats en el territori, gestionats des de les mateixes comunitats, si bé sovint sota xarxes paraigua.[17] Així, per exemple, l'*ecomuseu* ha fet entrada en el panorama de les diferents institucions museístiques, el qual contraresta la magnificència dels grans museus nacionals, tant a nivell de concepció, com de finançament o de funcionament o, fins i tot, de professionalització de la institució.

Respecte a la concepció museística, podem observar com el fonament ideològic s'ha revisat davant la necessitat que el museu sigui un centre d'interpretació, un centre per a la discussió, un centre d'obertura a la reflexió. En definitiva, que sigui un centre conformador de ciutadania, com s'indica des de la línia de la *Nueva museología.*[18] D'alguna manera, doncs, les col·leccions d'objectes de l'inici de segle i les ideacions de l'època anterior s'han sotmès al concepte que es vol explicar, difondre i potenciar des del museu. No altrament, el bé patrimonial ja no es mostra només com un valor objectual sinó també com un valor social que s'explica a través del concepte. Si bé cal fer esment que encara és present la definició de Gianinni de «bé cultural com a testimoni patrimonial de valor de civilització», ja en els debats de l'ICOM s'ha introduït la idea de béns immaterials.[19] En aquest sentit, assenyalar que l'obertura a tota la ciutadania amb especial èmfasi a la fruïció del bé cultural com a objectiu, així com la creixent consideració que els continguts dels museus són fonamentalment instruments per al saber, ha propiciat la creació dels museus virtuals —primer de manera singular, ara ja de forma més consolidada—. Aquests són uns museus oberts, als quals tothom qui ho desitja té accés —més enllà de les dificultats de temps, espais i economia— i que, sovint, són petites mostres per a potenciar la visita al centre presencial, quan no són ja radicalment virtuals sense expressió objectual al darrere.

Per acabar ja, i respecte a l'evolució dels museus pedagògics, dir que aquests també han vist potenciada de nou la seva activitat.[20] Així per exemple, encara que

17. Esmentar que la recerca d'identitat singular, així com la motivació econòmica via els turistes varen, certament, col·laborar en aquest procés.

18. Es pot consultar la línia d'aquesta manera de pensar el museu des de la pàgina web *http://www.nuevamuseologia.com.ar/* (consulta: 4 maig 2006).

19. Com clarament s'especifica en la Carta Barcelona, 2001, art. II: «A museum is [...] VIII. cultural centres and other entities that facilitate the preservation, continuation and management of tangible or ontangible heritage resources (living heritage and digital creative activity).»

20. Per a una base de dates actualitzada dels museus pedagògics i escolars, vegeu l'adreça d'enllaç *http://www.schulmuseum.net* (consulta: 4 maig 2006), que recull els museus escolars, educatius i pedagògics d'Àustria, Alemanya, Suïssa, i enllaça amb diferents museus d'altres estats europeus.

no en el nostre entorn, però sí a Alemanya, el Canadà o França, són molts els petits centres de nova obertura dels anys setanta, propiciats en part pels canvis en els sistemes educatius —i així, per exemple, ens trobem davant molts museus d'antigues escoles rurals que ja no funcionen com a tals—, però també per la nova concepció del patrimoni que abraça els fenòmens socials, els objectes i les manifestacions representatives de la vida quotidiana.[21] Així mateix assenyalar que dits museus es pensen habitualment com a centre provocador de canvis en el discurs pedagògic. Aquest fet ha propiciat la relació dels centres d'investigació i universitats amb aquests museus —tendència que, recordem-ho, s'havia iniciat a finals de la dècada dels anys setanta—. En aquest sentit, assenyalar que una característica de dits museus és, justament, la intensitat amb què s'han introduït a l'espai virtual.

En síntesi, doncs, és clara la relació entre patrimoni històric, educatiu, cultural, etc. i política. Així, i en atenció a aquesta relació primigènia entre ideologia i museus sostinguda al llarg dels segles XIX i XX, bé podem preguntar-nos en el debat actual entorn del patrimoni «qui és que activa aquestes versions de repertoris patrimonials "adjectivats"? Si és la "societat" qui com a "subjecte col·lectiu" fa una selecció d'elements patrimonials tipus "vitrina dels records familiars"?, o també, qui és aquesta societat, qui representa o dirigeix la representació, qui elegeix el mirall i determina la més o menys curvatura del cristall, qui pensa i elabora el discurs, qui efectua la selecció, en resum qui decideix què mostrar a la vitrina? Més encara, quan pensem que la societat, com a col·lectiu que minimitza la capacitat de participar del subjecte, en el seu conjunt «pot adherir-se i/o atorgar, o oposar-se i denegar, consensuar una representació, una imatge, un discurs, [...] però no produeix ni crea discurs».[22]

I alhora, i com a conseqüència del dit fins ara, bé podem pensar que activar la memòria del patrimoni educatiu és construir la «identitat educativa col·lectiva» des d'una perspectiva que necessàriament està imbuïda d'una raó política, tot integrant-hi les referències pedagògiques quotidianes, els imaginaris col·lectius, els pensaments i narracions compartits, les accions formatives acceptades com a necessàries. De tal manera que el patrimoni educatiu pot ser construït a través d'elements tangibles, objectes i eines educatives, o intangibles, idees, llenguatges, accions, fenòmens, tendències, sempre, però, fent referència al fenomen educatiu ja sigui aquest *real*, com seria el cas de testimoniar la història d'un centre educatiu concret a través d'imatges, materials per a l'ensenyament, escrits d'infants i mes-

21. Una bona revisió de l'evolució dels museus pedagògics en aquesta època a Alemanya la trobem a U. M. NITSCH, *Schule wandert ins Museum: Eine kritische Rekosntruktion der Musealisierung von Schul — und Pädagogikgeschichte 1977-1997*, Berlín, Weilder, 2001.

22. Ll. PRATS, *Antropología y patrimonio*, p. 33.

tres, documents per a l'organització del centre, etc., o *proposat*, en referència a projectes pedagògics, polítiques educatives, filosofies i plantejaments pedagògics.

De manera que, i tot recuperant les preguntes que havíem plantejat a l'inici i tot prenent un element com a referència de la construcció ideològica i cultural del patrimoni educatiu, hom es pot interessar per les produccions dels infants en el si d'un determinat context educatiu, d'una determinada institució educativa que integri en el seu si la concepció «política» de la infància com a subjecte actiu de l'educació. La patrimonialització implicaria, doncs, a manera de símbol, atorgar valor a les llibretes escrites pels infants en la mesura que simbolitzen la veu infantil, que són una mostra, una representació del seu pensament, de les seves idees. En aquest sentit, no és aliè el fet de considerar que el subjecte principal de l'educació és l'infant, i com a tal té coses significatives a dir. Pensar a donar espai per a les produccions infantils en les col·leccions educatives és, per tant, una manera d'iniciar el fet de posar en valor els pensaments i manifestacions infantils.

Crear, gestionar o difondre el patrimoni educatiu: una decisió política i tècnica

Un darrer element a considerar en aquesta aproximació a l'activació del patrimoni com a memòria i identitat és el corresponent a pensar en la funció i les motivacions dels museus pedagògics i/o de temàtica educativa, en la mesura que, en coherència amb l'indicat anteriorment, ni la funció ni la motivació són neutres. A aquesta fi, hem de pensar que dites institucions són com són, a conseqüència d'una decisió política, per bé que en aquesta decisió intervenen factors tècnics. Per tant, bé per analitzar una institució que tingui com a objectiu la patrimonialització de l'educació, bé per activar una concepció determinada de patrimoni educatiu, considerem que s'han de tenir presents les següents preguntes d'interpel·lació:[23]

1. Sobre els aspectes institucionals:

a) Quina és la història del museu?

b) Quina és la titularitat del museu?

c) Quins són els objectius i compromisos ètics que es plantegen des de les polítiques del museu?

d) Quines són les línies patrimonials que impulsa?

e) Quines activitats, publicacions i recerques promou?

f) Quines són les fonts de finançament?

23. Assenyalar que dites preguntes han estat pensades des dels treballs realitzats en el marc de l'assignatura gestió del patrimoni amb la professora Laura Solanilla (UOC).

2. Sobre les col·leccions i fons patrimonials:
a) Quina és la tipologia del museu?
b) De quins materials disposa el museu? Són béns objectuals, documentals, ideacionals?
c) Quina és la procedència temporal dels béns patrimonials?
d) Quina és la procedència territorial dels béns patrimonials?
3. Sobre la documentació, conservació i estudi:
a) Com es registren els béns patrimonials?
b) Com es formalitza l'ingrés?
c) Quin sistema de classificació utilitza?
d) Les bases de dades estan obertes al públic?
e) El museu impulsa o realitza accions d'estudi?
f) Quines són les característiques dels estudis? Són a l'entorn dels béns patrimonials o són estudis d'interpretació?
g) Quina és la tipologia d'estudi? Sincrònica o diacrònica?
h) Quines són les motivacions que impulsen els estudis? Provenen de demandes socials o estan orientades segons les polítiques del museu?
4. Sobre les instal·lacions:
a) Les instal·lacions són obertes a totes les persones indicades?
b) La distribució pensa i facilita l'accés a les col·leccions tant dels professionals de l'educació com de les visites culturals, familiars o d'infants?
5. Sobre les exposicions:
a) Quina és la tipologia de les exposicions?
b) Quin és el model de presentació del patrimoni en els espais presencials? S'utilitzen fonamentalment criteris de caràcter estètic, sistemàtic, contextual, ambiental o interactiu?
c) Disposa d'exposicions virtuals i obertes en línia?
6. Sobre la difusió:
a) La difusió està pensada per interessar tot el públic o és una difusió per a especialistes?
b) La difusió es realitza a través de xarxes de recerca?
c) La difusió es realitza a través de xarxes de promoció territorial?
7. Sobre l'educació:
a) Quines tipologies d'activitats realitza? Són activitats d'observació, sensorials, d'empatia o de comprensió?
b) A quin públic es dirigeixen les activitats?
c) Té pensades activitats específiques per a col·lectius amb dificultats?
8. Sobre la comunicació:

a) Són públics els documents fundacionals?

b) Està obert a la participació de la ciutadania? Recull i segueix les propostes, els suggeriments dels visitants? Possibilita que hom hi dipositi els seus testimonis orals i escrits?

c) Està amatent a les aportacions dels infants?

Preguntes totes elles que ens poden aproximar a la complexitat de la decisió que les institucions efectuen en el moment de constituir-se com a subjectes actius que promouen la memòria educativa i, conseqüentment, col·laboren en la construcció de la identitat pedagògica a través del seu treball amb el patrimoni educatiu.

Així mateix, no volíem concloure sense obrir la reflexió al fet que, en coherència amb l'indicat, tota acció patrimonial, tota interpretació del patrimoni i tota comprensió d'aquest arrelen en una cosmovisió política i cultural. Un rerefons que no ens permet de pensar ni actuar sense les inevitables influències ambientals i culturals. I, per tant, també en la nostra mirada respecte a la definició i història del patrimoni educatiu estem incidint en el fet de reproduir una representació del fenomen educatiu occidental i, fins i tot, si es vol, teixida dels entramats concircumstancials, com són ara les veus polítiques, econòmiques i socials del moment i comunitàriament acceptades.

Recensions

ABELARD; HELOÏSA. *Lletres d'amor i de consolació*. Edició i traducció a cura de Josep Batalla. Santa Coloma de Queralt: Obrador Edèndum, 2005. (Exemplaria Scholastica; 2)

Ens hem de congratular per l'aparició d'aquest volum que inclou les lletres que Abelard (1079-1141) —tot i ser batejat com a Pere, Thierry de Chartes, que va ensenyar-li matemàtiques, va posar-li el sobrenom d'Abelard— i Heloïsa (1090-1164) s'intercanviaren entre els anys 1131 i 1136. D'aquesta recopilació destaca la *Lletra consolatòria d'Abelard a un amic*, més coneguda per *Historia Calamitatum*, una autobiografia literàriament autosuficient, que devia escriure vers el 1132, que Abelard féu circular abans d'enviar-la a Heloïsa. Ens trobem, doncs, davant d'una obra mestra de la narrativa llatina medieval que, pel seu to autobiogràfic, incorpora un gran nombre d'informacions pel que fa a l'ensenyament medieval, per bé que l'edició que ens ocupa no aborda de manera explícita la qüestió pedagògica, que resta un xic difuminada.

De fet, aquesta història de les dissorts d'Abelard —per a molts la primera figura d'intel·lectual modern— s'inicia amb els anys de joventut, en què va d'aquí d'allà mogut per la passió d'aprendre i de triomfar amb el que sap. Encara que en aquesta edició el rerefons de l'ensenyament del segle XII hagi romàs en un pla secundari, el cert és que Josep Batalla va tenir cura d'aquests aspectes en una versió anterior que incorporava a més l'*Ètica*, coneguda també per *Scito te ipsum*, obra de reminiscències socràtiques que palesa el renaixement humanista d'aquell segle dotzè que volia agombolar la saviesa pagana i la fe cristiana. Insistim que, malauradament, la dimensió historicoeducativa no es reflecteix com seria desitjable en aquesta segona edició de la *Historia Calamitatum* —expressió emprada a partir de Petrarca—, cosa que en canvi sí que s'incloïa en l'edició anterior.[1]

1. Aquesta carta s'havia inclòs en el volum de Pere Abelard titulat *Ètica: Història de les meves dissorts*, de la col·lecció «Textos Filosòfics», núm. 71 (Barcelona, Edicions 62, 1996). S'ha de dir que en la introduc-

Ben mirat, ens trobem davant una versió crítica realitzada amb criteris filològics que, sense negligir els aspectes històrics i teològics, fixa la seva atenció en l'autenticitat de la *Historia Calamitatum* d'Abelard, alhora que destaca el paper d'intel·lectual, d'amant i de monja d'Heloïsa, una dona que —tot trencant la tendència de l'època— va poder accedir a l'ensenyament que s'impartia en les escoles urbanes del segle XII.[2] La parella Abelard-Heloïsa encarna dos arquetipus literaris sobreposats: el de *iuvenis-puella*, abocat a l'amor sensual, i el de *magister-discipula* units per l'afany de saber i de perfecció. En qualsevol cas, Abelard —que potser va patir una mania persecutòria— sempre es va sentir assetjat per les enveges o per la malvolença dels seus adversaris al llarg de tota la seva vida: quan fou un estudiant brillant, un mestre triomfador, un amant apassionat o, simplement, un monjo dissortat. Al seu torn, Heloïsa inaugura la línia de tantes heroïnes romàntiques, que la fidelitat condemna a fer el mal per amor, per un amor pur i innocent. Ras i curt: ens trobem davant d'una història, d'un drama, que ha atret l'atenció de tothom.[3]

Tampoc s'ha de perdre de vista que en una cultura encara predominantment oral, l'art d'escriure lletres conferia una gran autoritat tant al qui era prou important per a redactar-ne com al qui era prou digne per a rebre'n. Sigui com vulgui, sabem que ambdós personatges —Abelard i Heloïsa— s'estimaren amb un «amor tempestuós» i que s'escrivien lletres d'amor que segueixen les pautes de l'*ars dictandi*, és a dir, d'aquell art que adquirien tots els que s'educaven en l'*ars dictaminis*, a través del qual rebien una «segona naturalesa literària». A gratcient, s'ha de recordar que l'*ars dictandi* no era més que la preceptiva medieval que aplicava la retòrica antiga a l'escriptura epistolar.

Tant és així que en aquesta ocasió l'editor ha excel·lit la dimensió epistolar, la qual cosa ens ha obligat a realitzar aquesta recensió amb l'ajut de ma-

---

ció d'aquesta obra, Josep Batalla sí que es refereix a l'ambient escolar de l'època. En aquesta direcció, assenyala que «Abelard restà sempre un professional de l'ensenyament que treballava per oferir als seus deixebles exposicions clares i convincents, orals o escrites, sobre la matèria que tractava. El renaixement cultural del segle XII feia que els alumnes fossin més exigents i que demanessin més textos» (p. 13).

2. Segons sembla, la seva mare Hersinda, en veure que no podia pujar la seva filla en el monestir de Fontevraud, d'on era priora, l'hauria confiada a un altre monestir (Argenteuil), perquè hi fos educada. En acabar la seva educació, Heloïsa anà a viure amb el seu oncle matern, Fulbert, que era canonge a Notre-Dame de París.

3. Étienne Gilson va impartir durant el curs 1936-1937 una sèrie de lliçons al Collège de France sobre els orígens medievals de l'humanisme, on va topar amb la figura d'Abelard. Anys després va publicar *Héloïse et Abelard*, 3a ed., París, Librairie Philosophique J. Vrin, 1978.

terials addicionals i complementaris que confirmen que durant aquell segle XII es va produir un renaixement de la cultura que va deixar la seva petja en les escoles i en l'ensenyament, fins al punt de propiciar l'esclat de les universitats en la centúria següent. En darrer terme, aquest renaixement d'arrel humanista però de signe pregonament cristià —que depèn també de l'embranzida que Pere Abelard va donar a la dialèctica— va ser el que va permetre que el XIII fos el segle de les universitats gràcies a un procés evolutiu —engegat, com diem, al segle anterior—, que va portar de la *lectio* a la *quaestio*, i de la *quaestio* a la *disputatio*.[4] De fet, la sistematització didàctica d'una qüestió determinada exigia un triple desenvolupament: *pro*, *contra*, *solutio*, és a dir, arguments a favor, en contra i solució al problema plantejat en un tot que recorda el *Sic et non* del mateix Abelard —una obra que recull textos, aparentment o realment contraris, extrets de la Sagrada Escriptura i de la Patrística, sobre cent cinquanta-vuit qüestions importants de la religió—, que en conjunt constitueix un veritable discurs del mètode hermenèutic medieval i que havia de donar sentit a la reforma de l'ensenyament i al desenvolupament del mètode escolàstic posterior.[5]

És sabut que al segle XII l'ensenyament es trobava totalment llatinitzat i els estudiants —bàsicament masculins, amb la qual cosa els aprenentatges d'Heloïsa representen una excepció— havien d'abandonar l'entorn familiar i ingressar en una institució clerical. En aquell moment, *lletrat* era sinònim de *clerc*, mentre que *laic* feia referència a una persona que no sabia llegir. Després de la caiguda de l'Imperi romà, els clergues i els monjos havien estat els preceptors d'Occident, per bé que sovint es distingia entre els clercs que tenien com a missió predicar i ensenyar i els monjos dedicats principalment a la pregària i l'oració (*lectio divi-*

4. S'ha dit que el segle XIII conforma amb el segle XII una unitat cultural que constitueix —molt probablement— el renaixement cultural més important d'Occident. Un dels primers investigadors que va proposar aquesta expressió va ser Ch. H. Haskins en el seu llibre *The Renaissance of the Twelfth Century* (Cambridge Mass., 1927). Estudis més recents han aprofundit en el significat renaixentista d'aquesta època, tal com palesa J. Verger en els següents treballs: *La renaissance du XIIe siècle* (París, Cerf, 1996) i *Culture, enseignement et société en Occident aux XIIe et XIIIe siècles* (Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1999).

5. No hi ha dubte que el segle XII ocupa un paper molt destacat en la història de l'educació, fins al punt que existeixen diverses monografies remarcables sobre el tema. Tot i que es fa impossible referir-les amb detall, citem alguns dels treballs que hem tingut a la vista per ajudar a confegir aquesta recensió: A. L. GABRIEL, «Les écoles de la cathédrale de Notre-Dame et le commencement de l'Université de París», *Revue d'Histoire de l'Église de France*, L, 147 (1964), p. 73-98; M. BRASA DIEZ, «La enseñanza en la Edad Media (s. XII)», *Estudios Filosóficos*, XXV, 68 (1976), p. 141-152; Ph. DELHAYE, *Enseignement et morale au XII siècle*, Friburg i París, Éditions Universitaires i Éditions du Cerf, 1988. (Aquest darrer llibre recull tres treballs anteriors publicats en diferents revistes especialitzades.)

na).[6] Al segle XII, quan molts reformadors monàstics es mostraven hostils a les escoles, l'oposició entre el claustre monacal i l'escola urbana fou una constant que va desvetllar una àmplia literatura i que va tenir molt a veure amb la reforma interior de la tradició benedictina. Als segles X i XI els monjos de Cluny i al segle XII els benedictins cistercencs van fundar diversos centres d'estudi, de manera que el segle XII —l'edat d'or del monaquisme— constitueix també l'edat d'esplendor de les escoles monàstiques, que entren en conflicte amb les emergents escoles urbanes, nucli de les futures universitats. Des d'aquí s'entén l'oposició entre Bernat de Claravall —impulsor del moviment del Cister— i Abelard, atès que ambdós representen dues posicions ben contrastades: la prèdica i l'estudi sistemàtic, la *meditatio* i la *disputatio*, la mística i la intel·lectualitat, la santa ignorància i l'humanisme, és a dir, el cultiu de l'ascètica i el conreu de les arts liberals.

En qualsevol cas, en el context de les escoles urbanes el professor és el mestre (*magister*), mentre que els estudiants (*scholares*) són clercs (*clerici*), és a dir, estan compromesos oficialment amb l'estament eclesiàstic, encara que no s'hagin iniciat en un orde religiós. És cert que porten la tonsura i un hàbit eclesiàstic, que en principi observen el celibat i que gaudeixen d'un benefici per exercir una funció en l'Església. Emperò, pròpiament no són clergues en el sentit que avui entenem aquesta paraula, encara que les classes s'imparteixen en els claustres o patis dels canonges de les escoles episcopals (catedralícies o capitulars) i en les escoles monacals.[7]

Llavors les càtedres (*scholasticum officium*) eren ocupades per persones destacades (*scholastici*), que viatjaven d'un lloc a un altre. En aquest sentit, es pot dir que Abelard és el prototipus del professor errant (i així, es va desplaçar diferents vegades a París, ja fos com a alumne o professor), per bé que d'igual manera la població escolar també es desplaça tot cercant els mestres de renom. Fins i tot es constata la presència dels goliards, clercs desclassats, rodamons i disbauxats que enaltien la bona vida i reien dels benpensants. Ara bé, Abelard és el primer mestre medieval que, establert pel seu compte, reconeix que es guanya bé la vida, circumstància que queda reflectida en la primera lletra d'Heloïsa a Abelard en assenyalar que mai s'havia preocupat «de les riqueses d'aquest món, encara que ho hauries pogut fer» (p. 106). Ara bé, abans d'arribar a mestre i d'obtenir

6. Sobre aquest tema es pot veure F. VANDENBROUCKE, «La lectio divina du XI au XIV siècle», *Studia Monastica* (Abadia de Montserrat), vol. 8, fasc. 1 (1966), p. 267-293.

7. El claustre de les escoles catedralícies era ben diferent al de les escoles monacals. De fet, el claustre de Notre-Dame consistia en una aglomeració de cases, la majoria de les quals eren habitades per canonges, i estava situat al nord i a l'est de la catedral parisina, al llarg del Sena. Durant la seva estada a París, vers l'any 1114, Abelard va residir a casa del canonge Fulbert, oncle d'Heloïsa i responsable de la seva castració.

la *licentia docendi*, calia superar un seguit de proves, de manera que es pot dir que l'aprenentatge del llatí i del *trivium* (gramàtica, lògica, retòrica) —les *artes triviales*, *sermonicales*, *rationales*— funcionava com una mena de «ritu de pas» per als futurs clercs o escolars, una espècie de «ritual de combat masculí centrat en la disputa». Amb tot, durant el segle XII es van desenvolupar diverses matèries de l'àmbit de la filosofia pràctica, com l'ètica, que va quedar vinculada al *trivium*, atès que es considerava que la formació moral no es podia separar de la gramàtica i de la retòrica, bo i recuperant una tradició pedagògica molt antiga que es remunta a l'època de l'eloqüència llatina (Ciceró, Quintilià). En conseqüència, els estudis s'afaiçonaven d'acord amb un pla jeràrquic que establia tres graus ben diferenciats: les arts liberals pel seu caràcter propedèutic es troben a la base; la filosofia, al centre, i la teologia, al capdamunt.

En realitat, la dialèctica ultrapassa l'àmbit de les arts escolars del *trivium*, les quals proporcionaven tan sols tècniques útils per a emprar convenientment el llenguatge. Esdevé pròpiament una ciència, la ciència del discerniment (*scientia discernendi*), això és, un saber rigorós sobre la virtualitat racional del llenguatge i, consegüentment, sobre la capacitat humana d'entendre el món. Per tant, la dialèctica ocupa en el *trivium* el lloc més important i preponderant durant els segles XII i XIII, gràcies a la descoberta de l'*Organon* aristotèlic, que contribueix al naixement d'una especulació pròpiament filosòfica que enceta el camí de l'emancipació de la filosofia respecte de la teologia. Gràcies a la influència d'Aristòtil, el prestigi de la filosofia —entesa com el saber científic racional vist en el seu conjunt— va anar augmentant al llarg del segle XIII fins a l'extrem que marcarà l'emancipació del pensament en produir les primeres manifestacions veritablement personals de l'escolàstica.

En aquest context, la vida escolar es convertia en una agonística constant, on calia sobresortir de manera brillant, per pressió d'una dialèctica que assolia la condició d'una veritable metodologia filosòfica. No en va el segle XII ha estat qualificat de segle dialèctic que, a través de Pere Abelard, considerat un «cavaller de la dialèctica» (Paul Vignaux), va permetre que més tard sorgís la figura de Tomàs d'Aquino i que la vida universitària adquirís una certa plenitud. No ha de sobtar, doncs, que Pere Abelard fos dels primers que reeixiren en aquest camp acadèmic de disputes i confrontació, de manera que es pot dir que el món culte de l'època també va assumir l'esperit barallós propi de la mentalitat cavalleresca, fins al punt d'adquirir la condició d'un *miles litteratus*. I això més encara si considerem que Abelard va renunciar a l'ofici militar dels seus familiars («el meu pare havia rebut una certa formació literària abans de cenyir l'espasa», p. 46) i emprengué l'aventura de recerca del saber en les escoles urbanes per tal d'aconseguir l'èxit professional com a mestre (*magister*). Dit d'u-

na altra manera: Abelard va renunciar a Mart en benefici de Minerva, tal com reconeix en la història de la seva agitada vida: «vaig refusar completament la cort de Mart per ésser educat a la falda de Minerva», p. 46.

En darrer terme, Abelard, que va bescanviar armament per argument, va seguir el model de Mart, que havia estat seduït per Venus, figuració d'Heloïsa que en la història que ens ocupa assumirà el paper d'Eva i d'altres seductores bíbliques (Dalila, les amants de Salomó, la dona de Job) i que s'inculparà d'ésser, com a dona, la causa de la perversió de l'home («Quan vivíem tan santament com castament ens capteníem, tu tot sol vas pagar en el teu cos per allò que tots dos havíem fet. Estigueres sol en el càstig; havíem estat dos en la culpa. Tot sol reberes el càstig, tu, el qui menys el mereixies», p. 130).

A redós del problema dels universals, l'ambient intel·lectual del segle XII fou procliu a les lluites i controvèrsies, fins a límits insospitats.[8] Abelard sempre fou un guerrer del pensament i de la dialèctica que es revoltà contra els seus mestres —Guillem de Champeaux (*circa* 1070-1121) i Anselm de Laon (*circa* 1050-1117)—, que considerava adversaris a batre. A més, va atacar la plaça forta de París, que albergava la càtedra cobejada a Notre-Dame, en un moment en què la capital francesa, que s'acabava d'imposar a la resta de ciutats del país, simbolitzava una mena de nova Jerusalem de la saviesa salomònica, allunyada de la perversió de la Babilònia bíblica. La topada fou important i els alumnes deixaren Guillem de Champeaux per arraulir-se al voltant d'Abelard («el meu ensenyament cobrà tant de vigor i d'autoritat que aquells qui més ardentment seguien el meu mestre i més pertinaçment atacaven la meva doctrina vingueren volant a la meva escola», p. 49).[9]

8. El nominalisme representat per Roscelin pretenia que únicament existeix allò individual, de manera que l'universal és només un mot (*flatus vocis*) que no respon a res real, mentre que el realisme —representat per Guillem de Champeaux— considerava que l'universal és una realitat objectiva. Abelard, que havia estat deixeble d'ambdós mestres, és a dir, de Roscelin i de Guillem de Champeaux, es va distanciar de les seves respectives posicions i va adoptar una mena de realisme moderat que anticipa les aportacions de Tomàs d'Aquino, que es poden sintetitzar en la següent fórmula: *universale est in intellectu cum fundamento in se*.

9. Amb tot, sembla que Guillem de Champeaux no va abandonar-les, com fa pensar Abelard, per motius de la lluita acadèmica, sinó per dirigir el moviment de reforma de les canongies regulars i restablir la pau en el món anàrquic de les escoles regulars. Així fou com Guillem va participar activament del moviment de reforma que animava l'Església i del qual havia estat promotor el papa Gregori VII. Tant és així que Guillem de Champeaux va prosseguir el seu ensenyament a l'abadia de Sant Víctor, que s'havia fundat al començament del segle XII a les portes de París, on va aconseguir notable èxit. Amb relació a aquest punt es pot veure: J. CHATILLON, «La culture de l'école de Saint-Victor au 12 siècle», a *Entretiens sur la Renaissance du 12e. siècle*, dirigit per Maurice de Gandillac i Édouard Jeauneau, París i La Haia, Mouton, 1968, p. 147-178.

Comptat i debatut, Abelard sempre va tenir dificultats per a aconseguir la *licentia docendi* que concedien les autoritats eclesiàstiques, en especial els capítols catedralicis que gaudien del monopoli escolar. Malgrat que la *licentia docendi* no era encara legalment prescrita, la reglamentació escolar de l'època —el *regimen scholarum*, monàstic o catedralici— era fermament tutel·lada per l'autoritat eclesiàstica. Mentre que la *licentia docendi* a les escoles urbanes depenia del bisbe, en els escoles parroquials era responsabilitat de l'autoritat —capítol o monestir— que substituïa el bisbe, llevat de casos excepcionals, en què depenia directament del bisbe.

Abelard, audaçment, pretén obrar del seu cap, basant-se només en el seu talent (*ingenium*), amb la qual cosa es va fer odiós al mestre Guillem de Champeaux quan va voler obrir una escola a París. Davant de la impossibilitat d'ensenyar a París, Abelard va obrir el 1102 la seva escola a Melum (diòcesi de Sens), aleshores ciutadella il·lustre i residència reial, i a Corbeil, ciutadella més pròxima a París. A la llarga, Abelard va aconseguir el permís per a ensenyar a Notre-Dame (1113), amb un èxit esclatant atès que —segons sembla— va tenir més de cinc mil alumnes, que provenien de tot Europa. Aital situació va desfermar l'enemistat de Guillem de Champeaux —el seu preceptor, que havia començat a ensenyar a l'escola catedralícia de París vers l'any 1103 i que fou nomenat bisbe de Châlons-sur-Marne—, que va fer destituir l'*scholasticus* —mestre d'escola, *magister scholarum*, *caput scholae*— que va autoritzar l'ensenyament d'Abelard, el qual, finalment, s'hagué d'establir a la muntanya de Santa Genoveva per continuar la seva docència.[10]

Així fou com entre els anys 1114 i 1116 Abelard esdevingué *magister* a l'escola de Notre-Dame i conegué Heloïsa. Abelard —que era un mestre brillant, superb, atractiu— devia tenir uns trenta-vuit anys, uns dotze més que ella, per bé que aquí a vegades les dades són contradictòries. Fou llavors quan es va proposar conquistar-la, i ho va aconseguir tot i que ella s'hi va resistir («Tu t'hi resisties tant com podies, t'hi negaves i intentaves dissuadir-me'n. Però, aprofi-

10. En aquella època existien a París tres tipus d'escoles: l'escola episcopal o catedralícia de Notre-Dame, les escoles monàstiques (Santa Genoveva, Saint-Germain-des-Prés, Sant Víctor, etc.) i, finalment, les escoles privades que qualsevol mestre podia obrir amb l'autorització del canceller o ecòlatra de la ciutat. Així, quan Guillem de Champeaux va desplaçar Abelard de Notre-Dame, el nostre protagonista s'hagué de traslladar a la riba esquerra del Sena, a l'abadia de Santa Genoveva, on no arribava la jurisdicció del mestre d'escola de la catedral de París. Cal recalcar que l'abadia reial de Santa Genoveva, situada al capdamunt de la muntanya —turó, millor dit— homònima, a l'altra banda del Sena, quedava fora de les competències del bisbe de París, responsable últim de la catedral de Notre-Dame. En aquest sentit, l'ensenyament a l'abadia de Santa Genoveva marcarà l'inici de la secularització de l'ensenyament des del moment en què, amb el pas del temps, va donar pas a l'aparició de la Sorbona, sorgida al seu costat.

tant-me que físicament eres més feble, més d'una vegada et vaig obligar a consentir-hi amb amenaces o amb cops», p. 150).

Amb tot, d'aquest amor nasqué l'any 1118 un fill —Astralabi—,[11] que li va produir tota una sèrie de dissorts. L'amor va néixer de la conquesta, però el matrimoni, una vegada contret, li esdevingué un destorb, atès que cap home casat podia desenvolupar en aquella conjuntura una gran carrera intel·lectual, reservada únicament als clergues.[12] Abelard, que aspirava també a ser un gran clergue, es decidí a ocultar el matrimoni, la qual cosa va ser considerada una deshonra pel tutor i oncle d'Heloïsa, no satisfet que una ofensa pública fos reparada secretament. I així Fulbert es venjà ordenant a uns esbirros que el castressin («dormia quan m'agrediren violentament i gairebé no me'n vaig sentir», p. 94). Poc després, ambdós entraren en un monestir («tots dos, doncs, prenguérem els sants hàbits, jo a l'abadia de Saint-Denis, ella al monestir d'Argenteuil», p. 69), cosa que Abelard va voler aprofitar per a donar testimoni d'una veritable conversió: l'amor carnal que fins llavor s'havien professat fou substituït per la consagració de tots dos a Déu. En darrera instància, Abelard sublima cristianament la seva castració, i l'entén com una expiació justa i dolorosa dels pecats comesos quan cercava deshonestament el plaer, fins a l'extrem que Heloïsa també acabà assumint aquesta interpretació sublimadora que veu en la vida lliurada a Déu un procés de purificació. A diferència, emperò, de les místiques Hildegarda de Bingen i Elisabet de Schönau, contemporànies seves, Heloïsa no tingué cap experiència afectiva de la divinitat: la seva recerca de Déu consistí en una rigorosa ascesi intel·lectual.

La història és ben coneguda i la castració d'Abelard va fer que esdevingués un home errant i fugitiu, que hagué d'abandonar l'ensenyament, situació tràgica si tenim en compte que ell era un mestre que necessitava l'ardor de la disputa i no un asceta que pogués suportar la vida monàstica. Malgrat el nombre

11. D'acord amb la tònica de l'edat mitjana, Pere Abelard va escriure un manual pedagògic per a l'educació del seu fill, del qual coneixem la versió italiana: *Insegnamenti al figlio* (Roma, Armando, 1984).

12. Al segle XII, el costum tolerava que els clercs o escolars tinguessin concubines. A diferència del matrimoni, que dificultava l'obtenció d'un *beneficium*, l'amistançament, si no era ostentós, ho permetia. Heloïsa hauria preferit restar l'amant (*amica*) d'Abelard perquè aquesta situació hauria permès a aquest de continuar essent el mestre brillant de qui ella estava enamorada. Per això Heloïsa manifesta que hauria estimat més i hauria preferit d'ésser la seva meretriu que no pas la seva esposa. En qualsevol cas, Abelard vol que entre ell i Heloïsa s'estableixi —després de la castració— la tallant divisió d'un ara —el de la vida monàstica, la vida espiritual— i un abans —el de la vida amorosa—, situació que Heloïsa no podrà acceptar, fins al punt que en això consistirà la seva tragèdia. Ella mateixa manifesta: «Fou una ordre teva, no pas l'amor a Déu, allò que em dugué a prendre l'hàbit» (p. 135). Calgué esperar fins al segle XV per tal que la Facultat de Medicina de París se secularitzés en permetre que els metges contraguessin matrimoni.

d'alumnes que es reunien al seu voltant, els ensenyaments d'Abelard van ser objecte de crítica per dues raons: en primer lloc, que no s'esqueia gens a la seva vocació monàstica dedicar-se a l'estudi dels llibres seculars; segonament, que sense haver tingut cap mestre, hagués gosat accedir a l'ensenyament de la teologia. D'aquí a la persecució només faltava un pas, que es va produir quan els seus adversaris van denunciar el seu tractat *Theologia «summi boni»*, que va ser condemnat en el sínode de Soissons (1122) amb la disposició de cremar-lo públicament, alhora que es veié obligat a retirar-se a un indret solitari de la regió de Troyes, on va bastir amb canyes i palla un oratori en nom de la Santa Trinitat, i hi va rebre estudiants i va reemprendre l'ensenyament (1123-1125). Tanmateix, com que allí, pròfug i desesperat, hi havia trobat un moment de respir, en memòria d'aquesta gràcia el va anomenar Paràclit, això és, el Consolador, que recorda el mot amb què Joan Evangelista designa l'Esperit Sant com a Esperit Consolador.[13]

Emperò, els escolars, així que se n'assabentaren, començaren a venir de tot arreu. Ben aviat Abelard va recuperar la seva reputació entre els escolars delerosos de rebre el saber del mestre a través de l'ofici de la paraula, i així la seva fama va tornar a recórrer de bell nou el món sencer. No obstant això, Abelard va ser objecte de noves persecucions i s'hagué de refugiar a la Bretanya, on va viure en una indisciplinada comunitat que havia acceptat de dirigir. Es tractava de l'abadia de Sant Gildas de Rhuys, a la diòcesi de Vannes, que era vacant des de la mort de l'abat i que ocupà l'any 1128. Vers l'any 1130 va escriure aquesta *apologia pro vita sua*, o el que és el mateix, la història de les seves dissorts o calamitats per tal que el món conegués la seva vida i l'assetjament dels seus perseguidors. Encara que Abelard va abandonar els clercs —aquells escolars que tant enyorava— pels monjos, no es trobava a gust en aquella terra de la Bretanya, tot i que havia invitat Heloïsa i altres monges del seu convent que no sabien on anar. Altra volta Abelard fou critiquejat de femeller, de manera que tampoc va trobar allà aquella pau que buscava. Finalment, es va apartar de la comunitat de l'abadia, i així entre 1136 i 1139 va tornar a París i va ensenyar a l'abadia de Santa Genoveva, on Joan de Salisbury va ser deixeble seu. Emperò les desgràcies no van finir perquè una nova condemna a Sens (1140) va posar fi a la seva carrera docent i es va refugiar a Cluny.

13. Paràclit, del grec «paràkletos», que vol dir «cridat al costat» d'algú per auxiliar-lo, defensar-lo, consolar-lo. És el nom que sant Joan dóna a l'Esperit Sant (Jn 14,16-26; 15,26; 16,7; Jn 2,1). El cant gregorià també va recollir aquesta identificació entre l'Esperit Sant i el Paràclit entès com a consolador. Així, en el *Veni Creator Spiritus*, himne de les vespres de Pentecosta, llegim: «Qui diceris Paraclitus, Altissimi donum Dei, Fons vivus, ignis, caritas, Et spiritalis unctio» ('Consolador us diem, i do del Déu Altíssim, font vivent, flama, caritat i unció espiritual').

Més enllà de la història d'aquestes dissorts, des de la perspectiva de l'educació les calamitats d'Abelard posen de manifest l'ambient intel·lectual de l'edat mitjana, que va experimentar el creixement i competències de les escoles urbanes, amb les conseqüents controvèrsies sobre la *licentia docendi*, que a partir del segle XII es van imposar a les escoles monacals i van preparar el terreny per a l'aparició de les universitats. Endemés, i en sintonia amb el que acabem de dir, la història d'Abelard posa de manifest l'oposició que es va establir al segle XII entre la càtedra —representada per Pere Abelard— i el púlpit, representat per sant Bernat de Claravall, sempre zelós amb les doctrines d'Abelard i que va aconseguir la seva condemna. Tant és així que els seus enemics van impedir que el seu magisteri assolís l'èxit esclatant pel qual Abelard sospirava en el seu desig —abans i després d'entrar en el monestir— de dirigir una escola, de manera que el seu magisteri es veié sacsejat per tot un seguit de desgràcies que acompanyaren la seva vida. Tanmateix, es pot concloure que malgrat les seves dissorts el mètode escolar promogut per Abelard —defensor apassionat de la dialèctica— va guanyar en el transcurs de la història i es va imposar a les pretensions dels seus perseguidors, sovint enemics del discurs intel·lectual i racional. Així fou com l'escola urbana va suplantar l'escola monàstica, la càtedra es va imposar al púlpit, l'intel·lectual al místic i el saber científic al gust sapiencial.

Conrad Vilanou i Torrano

AISA, Ferran. *El laberint roig: Víctor Colomer i Joaquim Maurín, mestres i revolucionaris*. Lleida: Pagès Editors, 2005.

L'editorial lleidatana Pagès Editors continua amb la seva bona política de publicacions sobre temes d'història contemporània de Catalunya. En aquest cas i de la mà de Ferran Aisa, historiador del moviment cultural obrer, de les avantguardes i de la història social de Barcelona, ens ofereix una panoràmica del món polític català especialment centrat en la República, en pau i en guerra a partir de l'estudi de la biografia de dos mestres amb una dimensió política pública innegable. El llibre és una bona aportació a la història del país per tot el que explica des del punt de vista social i polític i, també, a la història de l'educació pel que explica de l'escola i de la cultura, perquè ens dóna a conèixer la vida de dos mestres revolucionaris, i pel que diu de l'educació a les comarques de Lleida, lamentablement poc estudiades.

L'eix central del llibre és la biografia dels mestres Víctor Colomer i Joaquim Maurín. Unes biografies una mica desiguals ja que és molt més extensa la de Co-

lomer que no pas la de Maurín. De fet, Maurín treballà de mestre poc temps; ben aviat es dedicà a la política i deixà el magisteri. No serà el cas de Colomer, que continuarà exercint de mestre força anys i que, una vegada dedicat a la política, treballarà durant molt de temps en els àmbits de la cultura i de l'educació.

Es tracta de dues persones en principi estretament relacionades amb el Liceu Escolar de Lleida i la seva obra escolar renovadora; tots dos hi treballaran de mestres. Aisa no explica només la feina que fan en el camp educatiu sinó, sobretot, la seva evolució política al llarg dels anys i l'esforç que portaran a terme en els camps social, cultural i polític, primer durant la monarquia alfonsina i, després, durant la República en pau i en guerra. I això en diferents àmbits de la vida pública: partits, ajuntament, etc. Al costat dels dos protagonistes es van desgranant altres noms de mestres, com ara Teresa Vilasetrú, Dolors Piera, etc., que també varen tenir un paper educatiu i polític important i que, com ells, acabaren a l'exili.

Al llarg del llibre anem veient els aspectes coincidents de la vida dels dos mestres des del punt de vista social i polític i, també, les seves discrepàncies polítiques, sempre explicat i relacionat en el context social i polític de la Catalunya i l'Espanya de l'època. Podríem resumir els aspectes coincidents dels dos protagonistes dient que són dos mestres lleidatans que treballaran pel canvi social des de posicions revolucionàries i radicals; seran més partidaris de la revolució que no pas de les reformes burgeses; insistiran a promoure l'educació popular per a aconseguir aquesta transformació; la seva influència política des de Lleida s'estendrà arreu de Catalunya; amb l'ocupació de Catalunya per l'Exèrcit franquista hauran de marxar del país i moriran a l'exili. Les discrepàncies entre els dos es fan paleses en les opcions polítiques, primer coincidents i, més tard, antagonistes.

L'autor, molt ben documentat i amb constants referències textuals als diaris de l'època, ens presenta l'evolució ideològica dels dos mestres al mateix temps que ens ofereix una panoràmica de les tensions socials i polítiques que es viuen a les terres de Ponent. Així, ens parla de l'explotació que pateixen els pagesos; del paper dels grans propietaris; de la funció que tenen les revistes en la formació de la consciència del proletariat, etc. La biografia dels dos mestres li dóna peu per a presentar una visió de l'esquerra catalana i, especialment, de l'esquerra revolucionària durant la monarquia i la República. Una situació carregada de tensions i enfrontaments entre diferents sectors i, no cal dir-ho, amb els sectors conservadors i moderats de la societat. En aquest sentit el títol del llibre, *El laberint roig*, és d'allò més explícit.

Comença parlant de l'època de la monarquia. De totes maneres allà on s'estendrà més serà en els anys republicans, tant en el període de pau com en el

de la revolució i la Guerra Civil. És d'allò més interessant el que s'explica sobre el naixement i la consolidació del Bloc Obrer i Camperol (BOC) i sobre el Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC); sobre els fets de maig del 1937 i els enfrontaments entre els diferents partits; sobre les tensions entre la CNT i la UGT; sobre el paper del Komintern, etc. Llegint el llibre d'Aisa certament podem parlar d'una Catalunya convulsa i no només durant els anys de guerra sinó ja de molt abans. A la realitat política catalana de l'esquerra revolucionària li escau plenament el títol de laberint roig.

Recordo que fa uns anys a Narbona, França, estava entrevistant el mestre Josep Mir, que havia anat a l'exili el 1939, i m'explicava que havia militat en el PSUC durant els anys de guerra i força anys a l'exili perquè el considerava un partit d'ordre en comparació als sectors anarquistes. Pocs dies més tard, a Banyuls de la Marenda, parlava amb una mestra gironina, també exiliada, que havia militat en el POUM, que només de parlar dels comunistes es posava frenètica quan recordava el que havien fet al maig del 1937. Podria recordar altres vivències de mestres exiliats que m'han vingut a la memòria a mesura que llegia el llibre d'Aisa, ja que de manera molt ben documentada va exposant les peripècies personals polítiques que viuran (patiran?) Colomer i Maurín i, amb ells, els grups polítics en què militaven, entre els quals hi havia un bon nombre de mestres, homes i dones.

A la voluntat política de transformar la societat que manifesten els dos mestres, a la seva evolució en la militància política, etc. hem d'afegir-hi inseparablement les persecucions, els empresonaments, les baralles polítiques entre diferents sectors revolucionaris, etc., que fan ben paleses les tensions i confrontacions que es varen viure intensament durant els anys republicans. I tot això posant èmfasi en el territori de les anomenades terres de Ponent. La seva és una història no centrada, com d'altres, a Barcelona. Certament que també serà història barcelonina perquè al cap i a la fi les grans decisions polítiques dels partits es prendran al cap i casal, però és d'agrair que l'autor ens faci veure la pluralitat social i política de pobles i comarques lleidatans, que sovint han estat arraconats en la nostra història col·lectiva.

Si algú és tan innocent de pensar en termes de bons i dolents, en aquest llibre podrà veure la complexitat de la política partidista de l'esquerra catalana; podrà veure les contradiccions d'alguns líders polítics i les pressions que es fan des de fora del país i les decisions que es prenen des de lluny seguint els avatars de la política internacional i dels interessos supranacionals.

La monarquia i sobretot la República seran les dues etapes més ben documentades i més extensament explicades del llibre. Al cap i a la fi els anys republicans són l'època en què Colomer i Maurín rendiran al màxim des del

punt de vista polític. Els darrers capítols estan dedicats a parlar dels dos homes a l'exili amb unes notes ben interessants dels canvis i evolucions que es van produint en el món polític català dins i fora del país. Encara que llegint aquests darrers capítols tens la sensació que això s'acaba, que el més important ja ha estat explicat en els capítols anteriors, Aisa ofereix informacions sobre les tensions, baralles i persecucions polítiques que es viuen a l'exili; també explica l'evolució i el naixement de nous moviments polítics.

En gairebé tots els capítols hi ha algun apartat dedicat a explicar aspectes relacionats directament amb l'educació i la cultura. Hi trobem interessants referències puntuals i panoràmiques generals ben útils per a un lector que conegui poc els temes relatius a la història de l'educació a casa nostra (escoles, ateneus, formació de persones adultes, etc.). Només, per posar alguns exemples concrets, destacaria en el capítol 5, «Banderes de Llibertat», sobre el Bloc Obrer i Camperol, l'apartat intitulat «La ploma i el tinter». El següent capítol està tot dedicat a «Cultura i agitació obrera». Al capítol 7 hi ha tot un apartat sobre l'Ateneu Enciclopèdic Popular i el treball cultural que fa entre els seus associats i entre la ciutadania en general. Al capítol següent es tracta la situació prèvia a l'aixecament feixista i la revolució; un apartat està dedicat al tema de la cultura popular. Encara al capítol 11, «Sota la cendra», un apartat porta el títol «En defensa de la cultura», que dóna compte de l'obra de l'Ajuntament de Barcelona durant els anys de guerra.

En poques paraules, un bon llibre que permet conèixer en profunditat la història del país tot estudiant la biografia de dos mestres compromesos en la revolució i el canvi social.

Salomó Marquès

ALMENDROS, H. *Diario de un maestro exiliado*. Edició a cura d'Amparo Blat i Carme Domènech. València: Pre-textos, 2005.

Hi ha una sèrie de gèneres literaris que cada vegada estant prenent més força en el panorama intel·lectual del nostre país. Entre aquests cal destacar les biografies i els dietaris. Tal com ens suggereix la professora Amparo Hurtado: «en toda autobiografía la dimensión temporal abarca, por una parte, el pasado narrado, la duración de la historia; y, por otra, la distancia temporal que separa el pasado narrado del presente de la narración».[14] En el cas que ens ocu-

14. A. HURTADO, *Memorias del pueblo: La guerra civil contada por los testigos de ambos bandos*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2004, p. 20.

pa, es tracta del diari de l'exili del mestre i pedagog Herminio Almendros, que escriví entre 1939 i 1940. La seva lectura és d'aquelles que no deixen indiferent el lector, en especial si es tracta d'algú relacionat amb la praxi educativa en els seus diferents àmbits.

La gent de l'Empordà coneix al detall el pas dels refugiats cap a França i les seves experiències negatives en els camps d'internament de la Catalunya del Nord. Cada vegada més s'han anat fent públiques les situacions dels refugiats que es trobaven allí concentrats. El que potser no són tan conegudes són les altres vies que varen servir per a accedir a França, de forma «il·legal» el 1939. El cas de l'Herminio Almendros il·lustra un d'aquests altres itineraris. Fet i fet, no és en va que el diari comenci dient: «Hemos llegado a la Preste, José M.[15] Solsona, Bonilla y yo. Hemos llegado rendidos, deshechos. Desde Molló, todo el día nevando. El primer intento de atravesar el puerto, más de dos horas hasta perdernos extenuados entre la nieve de la montaña, para regresar desilusionados» (p. 127). Així doncs, el diari és una veritable pedagogia de la vida quotidiana dels refugiats a França i de les seves precàries i dures condicions de vida. Quan Almendros inicia aquest llarg camí cap a l'exili, ocupava el càrrec d'inspector cap d'Educació de la província de Barcelona, alhora que exercia de professor de didàctica a la Facultat de Filosofia i Lletres i Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Allò més interessant del treball que presentem segurament es troba en la seva vigència i en el fet que, fins a la seva publicació, la majoria d'informacions que hi apareixen han restat curosament guardades en la intimitat familiar. Però la publicació del diari no ha estat un treball fàcil per a les dues editores i curadores. Tot i que prèviament ja havien escrit un altre estudi sobre Almendros,[16] va caldre vèncer molts obstacles des que en varen conèixer l'existència.[17] Quan diem que el diari és vigent, volem significar diferents coses, però en especial el fet de donar a conèixer i situar en el marc de la pedagogia catalana republicana la figura, obra i tasca professional d'Almendros, i sobre-

15. Fa referència al filòsof Josep Maria Ferrater i Móra, que llavors era un jove estudiant de caràcter autodidacte que, amb tot, s'aproximà al nucli intel·lectual que Joaquim Xirau capitanejava a la Universitat de Barcelona.

16. A. Blat i C. Domènech, *Herminio Almendros: L'inspector que renovà l'educació*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Institut Municipal d'Educació, 2004. (Es pot veure la recensió que es va publicar en el núm. 7 d'aquesta mateixa revista, corresponent a l'any 2004, p. 431-435.)

17. Sobre aquest tema cal notar que a la dedicatòria del diari, les editores escriuen: «A Claudio Lozano, que nos descubrió este diario y el pundonor heredado.» Justament, i en relació amb aquesta temàtica, el professor Claudio Lozano Seijas va publicar en aquesta mateixa revista (*Educació i Història*, núm. 5 (2001-2002), p. 197-218) el treball «Almansa, mi pobre Almansa... L'exili d'Herminio Almendros».

tot el paper que tingué en la introducció i l'impuls de la pedagogia Freinet a casa nostra. No es tracta de pensar si la impremta escolar pot exercir algun paper rellevant avui dia; més aviat pensem que la tasca de Freinet i Almendros, reactualitzada, passaria per reformular determinades funcions i realitats de les tecnologies aplicades a l'educació. El que succeiria és que segurament hi donarien una perspectiva molt menys instrumentalitzada del que fins ara s'ha conferit a aquest tema.

Però el llibre s'encamina cap a altres horitzons. De forma senzilla, Almendros va anotant les coses que dia a dia li passen des que entra a França per Molló fins que arriba a l'Havana per mar. Hi figuren moltes persones significatives en el camp de l'educació que han marcat en diferents àmbits part de l'experiència educativa del nostre país. Entre d'altres cal destacar el mateix Célestin Freinet, Josep Ferrater i Móra, Joaquim Xirau, etc. Tot plegat són històries particulars que s'entrecreuen en un anar i venir, sense direccions concretes, però sempre amb l'esperança de poder fugir d'una França a punt de ser ocupada, i que té com a objectiu immediat concentrar en els camps de refugiats qualsevol espanyol que hagi entrat en el seu país. Segurament la sort d'Almendros i dels seus companys de viatge és millor que la d'aquells que van haver de sentir el fred del camp d'Argelers i molts altres, però no per això el camí que varen recórrer fou més planer.

Un dels aspectes que cal destacar del tractament que han fet les editores és que incorporen en diferents parts del diari algunes de les cartes que Almendros envià a la seva dona, a Freinet, a col·legues que es trobaven en altres països, o bé a aquells que esperaven poder sortir de França en direcció a alguns dels països que els havien d'acollir. Un exemple d'aquestes cartes és la que envia a May, la seva dona, a través del seu col·lega Solsona, i que està datada a 7 d'octubre. Es tracta, de fet, d'una espècie de carta resum, ja que moltes de les anteriors missives no havien arribat al seu destí. Aquesta incrustació de les cartes en el diari és una forma clara i real de copsar les relacions i preocupacions d'Almendros pels seus familiars i amics.

El diari d'Almendros pot ser qualificat com una veritable «pedagogia de la resistència», en el sentit que hi figuren molts dels detalls de les penoses situacions que la majoria de refugiats republicans van haver de viure fins a poder reconstruir les seves vides. Tot i que l'arc temporal del diari és curt (poc més d'un any), ens podem fer una idea molt clara i precisa de moltes d'aquestes situacions. En especial volem destacar una descripció que ell mateix fa quan comenta que «después de comer he ido con Solsona a cobrar el cheque de 25 pesos. Lo he cobrado y le he dado 20. El otro día le di otros 20. Resulta que para que nosotros pudiéramos desembarcar tuvo que pagar dinero a los agentes, así

como para obtener la tarjeta de extranjeros» (p. 276). Els diners esdevenen una de les preocupacions principals, però la generositat de moltes persones, i segurament l'atzar, permeten que vagi refent la seva vida.

I si diem que es tracta d'una veritable pedagogia de la resistència és perquè a l'exili la pedagogia segueix essent un dels eixos importants de la seva vida. En el seu cas féu tantes gestions com li foren possibles (quan ja es trobava a l'Havana) per poder accedir a una feina de mestre o pedagog. Així, per exemple, va recórrer al secretari d'Educació del Ministeri cubà, i tal com ell molt bé diu: «el secretario es un inspector. Me ha dicho que me interese por ayudarles en el informe sobre los cursos de estudio. Esta gente cree que estoy aquí para ayudarles» (p. 324). No és fins al dia 1 de novembre que oficialment comença a treballar de mestre a l'escola José Miguel Gómez. Un any després, al setembre de 1940, tot i haver guanyat una plaça de professor a l'Instituto Cívico Militar, per diversos motius va perdre la plaça de professor que ocupava i així encetà una nova època d'incertesa a la recerca de noves ocupacions sempre lligades amb l'educació.

Malgrat la importància del diari i de la seva obra (prop de cinquanta llibres, a banda de múltiples articles), Almendros segueix essent un pedagog desconegut al nostre país, i només molt tangencialment apareix citat entre els pensadors pedagògics que han deixat empremta. Tal vegada aquest diari ajudi a recuperar la memòria d'algú que va creure en la millora de la qualitat de l'educació i que introduí a casa nostra l'obra i la figura de Freinet.

Jordi Planella i Ribera

Alsina, A.; Soler, J. [coord.]. *M. Antònia Canals: El compromís amb la renovació de l'escola*. Vic: Eumo, 2005.

Es fa difícil intentar presentar la figura de la M. Antònia Canals, perquè és una d'aquelles mestres i pedagogues (a banda de ser llicenciada en ciències exactes) que ha marcat i segueix marcant més d'una generació de mestres del país. Vaig sentir a parlar d'ella (i escoltar-la, per bé que mai n'he estat alumne directe) quan a finals dels anys vuitanta estudiava primer de magisteri (especialitat de preescolar) a la Normal de Girona. Els companys de segon i tercer curs (que la tenien de professora de didàctica de les matemàtiques) explicaven «històries» relacionades amb ella. Anys més tard, quan vaig començar a treballar de professor associat a la Universitat i viatjava amunt i avall en tren a Barcelona, la seguia veient, quan de tant en tant s'esperava a l'estació que el tren arribés. El meu interès per la teoria i la història de l'e-

ducació, com també per la història de les idees pedagògiques, em dugué a Montessori, i un bon dia vaig aturar-me en la lectura d'algun dels textos de M. Antònia Canals.

I és clar, arribats a aquest punt no ens ha de sorprendre que la professora Canals tingués unes ties que eren anomenades «les ties Montessori», perquè en realitat varen ser les primeres a introduir la pedagogia Montessori a Catalunya. Aquest fet va marcar part de la seva infància, fins al punt que «va arribar a seure a la falda de la mateixa Dra. Montessori, quan tenia dos anys, al 18è Congrés Internacional Montessori a Barcelona».[18] El fet d'estar en contacte directe amb Maria Montessori bé devia servir per projectar un treball pedagògic i l'impuls renovador de l'ensenyament i l'aprenentatge de les matemàtiques al nostre país.

Nascuda el 1930 a Barcelona, la pedagogia republicana travessà la seva infància i marcà la seva vocació, una vocació que al pur estil montessorià la va dur a obrir l'escola Ton i Guida al barri del Guinardó. Fet i fet, i potser com un dels trets que malauradament massa sovint han marcat (i segueixen marcant) la pedagogia a casa nostra, M. Antònia Canals no ha construït una pedagogia d'arrel teorètica, sinó que allò que fonamenta la seva forma d'entendre la praxi educativa està directament relacionat amb l'exercici de la mateixa professió. A ningú se li passa pel cap que un catedràtic de Cirurgia no hagi experimentat mai (si és que no se li exigeix que sempre i de forma simultània ho faci) la professió mèdica en el camp de la cirurgia. Podem dispensar el catedràtic d'Història de la Medicina, perquè possiblement la tasca de recerca lligada amb la praxi mèdica a través del temps l'hagi pogut apartat del tracte directe amb els pacients. Però, es pot concebre un professor o catedràtic de didàctica (general o específica) que no hagi fet mai de mestre? El cas de la pedagoga que presentem encaixa perfectament amb aquesta idea de connectar l'experiència i la pràctica, gairebé com un principi epistemològic fonamental.

Ultra les dimensions que poden permetre discutir les bases del que hauria de ser un professor de pedagogia, creiem que és important presentar l'estructura del llibre que ens ocupa. El text està organitzat en set capítols narratius, a banda de la introducció del llibre, i finalitza amb una acurada bibliografia de la seva obra i una selecció de textos. Els capítols han estat escrits per exalumnes i per col·legues, amb qui ha compartit la passió per ensenyar matemàti-

18. C. Esteve i Tixis, N. Fajula i Castany, C. Martín i Soler i M. Muxach i Domènech, «El perfil humà i professional de M. Antònia Canals: Aproximació biogràfica», a A. Alsina i J. Soler (coord.), *M. Antònia Canals: El compromís amb la renovació de l'escola*, Vic, Eumo, 2005, p. 31.

ques, però especialment l'esperança i la il·lusió de renovar l'educació del nostre país. Tots ells traspuen contacte directe amb la protagonista del llibre i ens deixen entreveure una persona entranyable, enigmàtica, senzilla i compromesa amb l'educació. És d'especial interès el recull bibliogràfic sistemàtic que fan de l'obra de l'autora, tant a nivell d'articles com de llibres, així com un breu conjunt de textos de l'autora, que s'ofereixen, a mode de colofó, al lector interessat.

El reconeixement de l'obra i la figura de Canals ha passat per la concessió el passat mes de setembre de 2006 de la Creu de Sant Jordi, com també de la distinció Jaume Vicens Vives pel Govern de la Generalitat, a proposta del Departament d'Educació i Universitats. Però tot i que aquests reconeixements sempre són importants, M. Antònia Canals segueix treballant en el seu projecte d'una pedagogia de les matemàtiques de base, a través del projecte GAMAR a la Universitat de Girona. El que la mateixa M. Antònia Canals planteja sobre l'educació il·lustra la seva manera de fer: «tenim davant nostre el repte d'anar-nos fent el nostre propi mètode, no d'ensenyar, sinó de fer possible que els nens i les nenes aprenguin de veritat. Ens cal caminar per aquest camí, no pas molt de pressa, però sí amb iniciativa, amb la confiança que és el bon camí i amb la fermesa necessària per vèncer totes les dificultats, tots els entrebancs i totes les modes».[19]

Jordi Planella i Ribera

Álvarez Fernández, Violeta. *La escuela del paternalismo industrial asturiano* 1880-1936. Gijón: Trea, 2006.

Es publica per fi un text del qual ja es coneixia la seua existència ja que va ser presentat per la seua autora com a tesi doctoral en 1997 en la Universitat d'Oviedo, però que, per múltiples i agitades raons, ha hagut d'esperar quasi una dècada per a arribar a un públic més ampli. Benvingut siga finalment tant pel tema —poc treballat— del que s'ocupa, com pel rigor i solvència amb què desenvolupa la seua concreta investigació històrica. Consistència que, segons el meu parer, troba el seu fonament en una doble aportació. En primer lloc, perquè és visible en el text que comentem un clar *élan* foucaultià en el plantejament analític de l'autora sobre la «filantropia científica», ocupada i preocupada per crear un nou treballador industrial absolutament funcional a les necessitats de l'empresariat miner d'Astúries des dels primers anys de la Res-

19. M. Antònia Canals, *Viure les matemàtiques de 3 a 6 anys*, Barcelona, Rosa Sensat, 2000.

tauració fins al final de la Segona República. D'esta forma l'anàlisi històrica de Violeta Álvarez es fixa en la doble perspectiva de la intervenció educativa formal i no formal, ambdues estretament complementàries per a l'estratègia d'inculcació ideològica del paternalisme industrial. L'obra mostra que, d'una altra manera, no pot comprendre's el sentit i abast de les iniciatives patronals en l'àmbit de l'educació popular entesa en el seu més ampli sentit. I, en segon lloc, perquè la investigació se sustenta en una completa i, m'atreviria a dir, exhaustiva tasca de documentació en fonts primàries que exigeix molt de treball en arxius municipals —Mieres, Sant Martí del Rei Aureli, Langreo, Aller i Laviana— i patronals —Societat Metal·lúrgica Duro-Felguera i Hunosa—, així com en l'Arxiu de la Fundació Docent de Miners Asturians i en l'Arxiu del Districte de Valladolid dels Germans de La Salle per a les seues comunitats de La Felguera, Mieres, Bustiello, Caborana i Ujo.

El llibre, que es llig amb gust per la seua acurada redacció, aborda, entre altres qüestions rellevants, un estudi en profunditat del desenvolupament del mapa escolar configurat per la patronal minera —apressada inicialment per l'escassetat i inadequació de la mà d'obra de què disposa— per mitjà dels ordes i congregacions religiosos, com, singularment, els Germans de la Doctrina Cristiana, per a quantificar-ho amb minuciositat i fixar amb precisió les seves fites temporals, indagant a partir d'ací la seua vertadera incidència, tant en el que constituïx l'ordenació del territori industrial com en el desenvolupament de la pròpia xarxa escolar pública, per a ajudar a entendre com eixe programa patronal d'intervenció social i educativa va marcar de forma molt singular el caràcter del conjunt dels consells hullers asturians. Però de ser important i necessària eixa aportació, em sent temptat de dir que fins i tot més ho és la incisiva i suggeridora anàlisi de tots els dispositius disciplinaris i ideologitzadors que la patronal minera desplega en el terreny de l'educació no formal. Condicionada per les especials característiques que presentaven els jaciments hullers asturians, la patronal, com apunta l'autora, s'enfronta a la «imposibilidad técnica de transformar los modos de trabajo desde el ámbito de la producción, en el interior de la mina o la fábrica». Per això la necessitat d'adoptar el «disciplinamiento extensivo, actuando simultáneamente en el tiempo de no trabajo, al estimar que la habituación a nuevos métodos de trabajo entrañaba cambios en los modos de vida del trabajador». Una intervenció legitimada des de la perspectiva moral «sobre la base del ineludible deber social del patrono de humanizar, civilizar, moralizar, elevar el bienestar moral y material del trabajador» (p. 297), que busca penetrar tots els àmbits de desenvolupament de vida del treballador instal·lat en la colònia industrial, des dels seus hàbits de consum per a moralitzar-los i regular-los amb

mètode, a la instauració i l'assentament de la sobrietat, l'estalvi i la previsió, potenciant la vida familiar i, per tant, l'educació de la dona per a ser el sosteniment actiu de la família cristiana, higiènica, morigerada en hàbits i costums i perfectament administrada. Però, en especial, per mitjà d'una intervenció paternalista decidida d'enginyers i patrons en l'oci i recreació obrers per a regular-los configurant àmbits de sociabilitat específics com els Cercles Catòlics per a modelar els treballadors a la seua voluntat, alliberant-los del que consideraven influències negatives —folgança, peresa, alcoholisme, o rebel·lia—, materialitzades en dos perillosos centres per als seus interessos de classe: la taverna i el centre obrer; o aprofitant, també i en menor grau, altres del reformisme burgès, com l'Extensió Universitària per a millorar l'educació dels adults.

Estic completament d'acord amb Aída Terrón quan assenyala en el pròleg que la professora Álvarez planteja una perspectiva «profundamente novedosa en la historiografía histórico-educativa» (p. 13). Més encara, des del meu punt de vista, és un treball que, amb tot mereixement, passa a ser d'ara endavant una referència fonamental per a la història de l'educació popular en l'Estat espanyol contemporani.

Luis Miguel Lázaro

AVILÉS, J. *Francisco Ferrer y Guardia, pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Marcial Pons. Ediciones de Historia, 2006.

Tenim el goig de presentar l'obra d'un autor bregat en l'estudi historiogràfic amb obres de significació i valor indiscutibles com *La izquierda burguesa en la Segunda República* (1985); efectivament, es tracta del professor Juan Avilés Farré. Si tenim present que el centenari del tancament de l'Escola Moderna ha passat gairebé sense pena ni glòria, ni aldarull intel·lectual, ni un míser debat en els escassos espais culturals que poblen la nostra inevitable televisió, no és d'estranyar que ens sentim enormement sorpresos per aquesta publicació sobre la sempiterna polèmica figura de Ferrer.

Contra la queixa de l'oblit de l'efemèride —en el que comença a ser ja consuetudinari entre nosaltres amb les figures polèmiques—, es podrà argumentar que no és possible celebrar ni commemorar tots els fets rellevants de la història. L'argumentació, certament, no restaria exempta de raons, ans al contrari, no fóra difícil trobar-ne algunes que l'avalarien; però l'esforç no pagaria la pena perquè podria entendre's com a excusa de mal pagador. Ben mirat, és innegable que la figura de l'alellenc Francesc Ferrer i Guàrdia mereixia un espai

de reconeixement, públic i privat, si més no en el mitjà de comunicació de masses per excel·lència. No hauria estat difícil, però sí molt elegant i just, substituir algun reportatge sobre la República, amb els que ens han ben afusellat, per un dels dos documentals —només dos!— dels quals disposem sobre la controvertida figura del fundador de l'Escola Moderna. Tant *¡Viva la Escuela Moderna!*, del realitzador Adolfo Dufour, com el més modern *Francesc Ferrer i Guàrdia, una vida per la llibertat*, del realitzador de Granollers Agustí Coromines, haurien pogut retre'n tribut, i sense estridències notòries. Però no s'ha fet. I, posats a pensar i escriure, ens hauríem de preguntar la raó d'aquesta significativa absència. I, òbviament, alguns i algunes se l'haurien de preguntar més que no pas nosaltres. No passa res, perquè tampoc la seva vil·la natal, en la qual té un carrer dedicat, en l'extraradi, també amb el nom d'una biblioteca i que celebra unes jornades que porten per títol el nom del pedagog racionalista, ha tingut present la circumstància.

No obstant això, no podem oblidar que Ferrer i Guàrdia ha vist reconeguda la seva trajectòria (i, per tant, la dels seus col·laboradors i les seves empreses) fins al punt que habitualment apareix en els reculls dedicats als millors pedagogs de la història. Fins i tot aquells i aquelles que no senten simpaties per Ferrer deuen acceptar que l'Escola Moderna, amb una existència temporal escassa, mereix figurar entre les experiències pedagògiques dignes d'atenció, estudi i imitació. L'Escola, si existís actualment, restaria com un exemple pedagògic de contestació i crítica, com un oasi en el desert, parafrasejant Pere Vergés.

En l'estudi que ens ocupa, que en la seva nomenclatura recorda l'article de Pedro Álvarez Lázaro titulat «Francisco Ferrer Guardia, pedagogo, librepensador y masón», publicat en l'obra col·lectiva *La educación en la España contemporánea: Cuestiones históricas* (Madrid, Ediciones SM, 1985, p. 126-133), el catedràtic d'Història Contemporània de la UNED inclou aquells petits detalls que no s'expliquen mai i que, sense ser ni molt menys indispensables en la narrativa pedagògica de la seva vida, sí són interessants. Per exemple, tothom sap que la seva primera dona, la Teresa Sanmartí, va atemptar contra la vida de Ferrer amb un revòlver, i el ferí, però no coneixíem realment els motius de les desavinences, que, en moltes ocasions, han estat usades com una arma en contra de l'obra pedagògica del racionalista. En aquest sentit, Juan Avilés presenta Ferrer com una persona amb una mentalitat força avançada, personalista, però en cap cas estranya. Sabem que alguns han argumentat la seva misogínia, més aviat contextual, inclosa en el seu conte «Envidia: cuento ateo», però es tractava d'un pensament difícil d'evitar en el seu temps. Ferrer lluitava per l'emancipació de la dona.

No podem deixar de dir que aquest llibre que presentem serà indefugible per a tothom que vulgui endinsar-se en la vida de Ferrer, que Avilés analitza en deu capítols: 1. «Un catalán en París», sobre la trajectòria del mestre d'espanyol i el seu matrimoni amb Teresa; 2. «Republicano, masón y librepensador», que inclou les escasses dades de la seva infantesa, el seu republicanisme i, per sobre, la maçoneria; 3. «Un siglo que acaba», sobre Léopoldine i Vilafranca i els processos de Montjuïc; 4. «La Escuela Moderna», una descripció que no aporta gaire al que ja en sabem; 5. «El camino de la revolución», sobre Pedro Vallina; 6. «Contra Alfonso XIII: el atentado de París», un interessant capítol sobre l'atemptat del carrer francès de Rohan; 7. «Contra Alfonso XIII: el atentado de Madrid», sobre la moltes vegades obscura i pseudoromàntica participació de Morral; 8. «Pedagogía y revolución»; 9. «Proceso y muerte», sobre la seva participació en la Setmana Tràgica, i 10. «Un mártir laico», sobre la repercussió de la seva execució.

Tampoc seria elegant, després de reconèixer les importants aportacions de l'obra d'Avilés, deixar de presentar un apartat de matisos o, si es prefereix, de crítiques. Abans, però, valgui una advertència que es desprèn de les parts en què l'autor organitza el seu llibre: es tracta d'una visió històrica, no pas d'un estudi pedagògic. Qui vulgui cercar les idees educatives de Ferrer, el funcionament de l'Escola Moderna o les seves influències filosòfiques, farà curt amb l'obra comentada i haurà de recórrer a estudis dels professors Buenaventura Delgado, Pere Solà, Antonio Novoa, Conrad Vilanou o Álvarez Lázaro, entre d'altres.

Malgrat els encerts esmentats —que hem enumerat de manera succinta—, cal lamentar-se que el llibre no reculli les dades aportades en els treballs d'alguns dels autors citats i especialment en un breu però significatiu i interessant article de Molins Fernández sobre el procés que finí amb la vida de l'alellenc.[20] L'advocat Molins deixava patent el fet que d'una causa general (la Setmana Tràgica) s'ordenà formar «peça separada» per a estudiar el cas Ferrer. Aclaria, també, el següent: «En el exterior de la carpetilla, en cuyo interior figuran los folios del sumario segundo, y en un solo renglón, consta la calificación de los hechos como de "Rebelión", y, a seguido, debajo de ese renglón, sin duda añadido por cambio de criterio, subrayada, aparece la palabra "militar", pues le falta la línea impresa que hay en la cubierta» (p. 67).

L'aportació de Molins, a més a més, té un altre aspecte d'interès: l'anàlisi dels dos procediments seguits contra Ferrer i les irregularitats que se'n derivaren. Un primer procediment judicial de vuit-cents quaranta-tres folis escrit

20. F. Molins Fernández, «La absolución de Ferrer i Guàrdia», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 1 (1994), p. 67-69.

en dos-cents quinze dies (el de Vicente Llivina) donà lloc a un segon de set-cents dinou, escrit en tan sols quaranta dies (el de Valerio Raso). Un fet que no especifica convenientment el professor Juan Avilés, tot i no posar en entredit, en cap moment, la innocència de Ferrer. No passa el mateix amb l'atemptat de 1906, on addueix algunes raons que fan sospitar una certa implicació del fundador de l'Escola Moderna, però sense aportar proves concloents ni suficients.

Per altra banda, és una llàstima que es doni publicitat només a la versió oficial sobre el desterrament dels amics i familiars de Francesc Ferrer segons la qual la policia volia evitar que el poguessin ajudar a defugir la justícia. Un fet insòlit per dues raons: la primera és que les persones desterrades no eren les més properes a Ferrer, o almenys no totes; la segona és que en cas de ser-ho, en el llibre d'Avilés no queda prou recollit. Ens estem referint concretament a la figura d'Anselmo Lorenzo Asperilla, el «viejo joven», desterrat a Alcanyís amb la seva família, però a qui l'estudi no atorga una presència ni influència remarcables en la vida del fundador de l'Escola Moderna. En qualsevol cas, aquests matisos resten sense importància davant de l'encert del llibre, de l'oportunitat, del rigor i l'aportació històrica de la investigació. Un llibre molt interessant que esdevindrà indispensable.

Albert Esteruelas i Teixidó

BANTULÀ, Jaume [ed.]. *Francesc Maspons i el joc infantil al segle XIX*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Català de l'Esport, 2006. (Textos de Cultura i Esport; 5)

A partir del darrer quart del segle XIX, quan era freqüent la impressió de publicacions referides al joc des d'un vessant pedagògic, i mentre encara es continuaven editant exemplars que provenien de la tradició enciclopèdica, començaren a fundar-se per Europa diverses associacions de folklore. La irrupció en l'escena d'aquestes societats i associacions, vinculades ideològicament al moviment romàntic, significaria l'aparició, fruit de l'interès dels investigadors etnogràfics, de diversos treballs que, amb un marcat caràcter local, centraven el seu esforç a recollir i classificar les formes existents de joc infantil. Ben mirat, en aquestes obres etnogràfiques no només es fa referència a les regles dels jocs, sinó que també s'hi recullen els aspectes relacionats amb el llenguatge que l'acompanya, explicitant els versos, les cançons i les cantarelles que empraven els infants en els seus jocs, si bé sovint descuiden el seu context sociocultural, no sempre fàcil de copsar.

D'acord amb aquestes orientacions que van quallar a l'exterior al llarg del segle XIX, també aquí va sorgir una productiva labor per aplegar mostres del folklore lúdic infantil. En aquest sentit, el corrent folklorista de finals del segle dinovè pot quedar representat per Francesc Maspons i Labrós amb la seva obra *Jocs d'infants* (1874), col·lecció de jocs populars catalans, que ha estat reeditada en diverses ocasions. Val a dir que aquesta edició és precedida per un acurat estudi introductori de Jaume Bantulà, professor de teoria i pràctica de les diferents manifestacions del joc a la Universitat Ramon Llull, i que va presentar l'any 2005 a la Universitat de Barcelona —més concretament a l'Institut Nacional d'Educació Física— una tesi doctoral de caràcter històric, sistemàtic i comparatiu sobre l'univers lúdic.[21]

Però qui era Francesc Maspons i Labrós? Va néixer a Granollers el 23 d'abril de 1840 i va seguir les passes de la tradició familiar. Així, va estudiar lleis, es va doctorar en dret administratiu i va exercir de notari, alhora que es va implicar en el moviment de la Renaixença, fins al punt que va presidir els Jocs Florals de Barcelona de l'any 1897. Per tant, Francesc Maspons no només es va dedicar a exercir la seva professió, sinó que es va preocupar per impulsar diverses manifestacions culturals catalanes estretament relacionades amb la literatura, el folklore i l'excursionisme. D'aquí neix el seu interès per la tradició lúdica, que va fer que quan només tenia trenta-quatre anys publiqués aquests *Jocs d'infants*, obra que va reeditar l'any 1928 l'editorial Barcino, tot formant part del catàleg de la cèlebre Col·lecció Popular Barcino. Poc després seguirien les edicions de 1931 i 1933, la qual cosa confirma l'èxit d'una obra que avui s'ha convertit en un clàssic sovint oblidat. Altrament, es pot afegir que Francesc Maspons va ser un il·lustre antecedent d'un altre conegut i prestigiós folklorista català, com fou Joan Amades (1890-1959), que va prendre molt bona nota de les manifestacions lúdiques recollides pel seu predecessor.

Cal felicitar el curador d'aquesta reproducció pel fet d'haver escollit la versió de 1928, amb dibuixos que acompanyen el text, que ha convertit tant la part escrita com la gràfica en un valuós testimoniatge de la cultura lúdica infantil de les generacions del darrer quart del segle XIX i dels primers compassos del segle XX. Per consegüent, de l'edició d'aquests *Jocs d'infants* s'ha de destacar en primer lloc el vessant gràfic, i esmentar que l'autor de les il·lustracions no és altre que Joan Sacs (1878-1948), pseudònim de Feliu Elias

21. J. BANTULÀ, *El joc motor tradicional: estudi taxonòmic i comparatiu*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2005. Entre els diferents treballs publicats recentment pel professor Bantulà sobre el món lúdic, en citem els següents: «El joc popular i tradicional als segles XVI i XVII: revisió des d'una perspectiva taxonòmica», *Educació i Història*, núm. 8 (2005), p. 134-146, i «La introducció dels jocs populars i tradicionals en l'educació escolar dels infants», *Temps d'Educació*, núm. 30 (1r semestre 2006), p. 235-247.

i Bracons, que com a dibuixant i caricaturista signava amb el pseudònim d'*Apa*. En total, hi apareixen dotze il·lustracions que permeten albirar una època en la qual el joc tradicional era encara popular. Les mares eren coneixedores de jocs de bressol, moixaines, jocs de dits i de mans, i jocs falders, que practicaven amb els seus fills més menuts. A les cases, pares i fills s'entretenien posant en escena diversos jocs. Els nens i les nenes jugaven pels carrers i places. En fi, la intenció del nostre folklorista no fou altra que compilar una bona col·lecció d'aquelles manifestacions lúdiques de la segona meitat del segle XIX.

El conjunt de jocs que Francesc Maspons va aplegar es troben dividits en tres grans apartats. El primer grup està dedicat a *jocs amb el pare o la mare*, és a dir, quan encara els infants no juguen sols. Es tracta d'una quinzena aproximada de jocs, d'una banda de braç i de falda, i d'altra banda, de bressol. Es mostren enllaçats l'un darrere de l'altre. Es comença per jocs que pretenen fer riure i jugar l'infant de pocs anys, alhora que s'estimula la seva motricitat, i la mostra acaba amb jocs de bressol que ajuden a fer dormir les criatures. En definitiva, ens trobem davant d'un apartat que mostra jocs per a infants de zero a sis anys que haurien de conèixer i posar en escena els seus pares i totes aquelles persones que tenen cura de nens d'aquestes edats.

La segona part reuneix els *jocs amb companys*, aquells que poden ésser practicats amb els amics en les estones d'esbarjo i lleure. Fet i fet, comprèn la descripció de gairebé una trentena de jocs per a compartir amb altres jugadors, si bé la majoria d'aquests jocs sociomotors són de caràcter calmat, de manera que requereixen poc espai per al seu desenvolupament i poc esforç energètic dels jugadors. Es tracta de jocs que es practiquen en rotllana, sovint per nenes, disposades de peu o bé assegudes. També hi ha recollides manifestacions lúdiques que són predilecció d'ambdós sexes, encara que potser allò que crida més l'atenció és que un bon grapat dels jocs triats per Maspons presenten una estructura interna de naturalesa cooperativa. En aquest punt, Jaume Bantulà constata l'absència de jocs que tenen una dinàmica de cooperació i oposició, la qual cosa posa de relleu una vegada més la feblesa d'aquesta manera d'interrelacionar-se els jugadors entre ells en els jocs tradicionals.

El tercer apartat aplega una sèrie de *cançons i jocs per a quan aneu a estudi*, on es poden trobar aquelles pràctiques lúdiques que acompanyaven, ja de més grans, les noies i els nois quan assistien a costura i al col·legi. Pel que fa a les cançons, Maspons posa en evidència una pràctica actualment força en desús. La cançó popular era emprada en multitud d'ocasions per totes les edats per a acompanyar les més diverses accions de la vida quotidiana, per exemple, per a sortir de l'escola, per a les tasques de costura, per a anar a dormir, o bé per a

ésser cantades en festes i diades. Amb relació a la trentena de manifestacions lúdiques reunides en aquest apartat, hom hi troba jocs força moguts i que requereixen una certa competència i habilitat física i motora.

A manera d'afegit, Maspons incorpora també una sèrie de jocs dansats (*jocs ballets*), com el conegut *Jan petit*, però, com bé indica, es tracta d'uns jocs que «recollim, perquè perillen de perdre's», i perquè avui —a les darreries del segle XIX— «a penes es dansen», encara que «llur vivacitat és encara una viva festa». Tot seguit Francesc Maspons anota que es dansaven «els diumenges, davant un emparrat o dins d'una era», alhora que assenyala que «a la gràcia de moviment s'hi lliga sempre una tonada fresca, unes paraules candoroses i un argument mogut». Nogensmenys, reunir aquest conjunt de ballets tenia per a Maspons una funció de supervivència en el sentit que era conscient de la seva possible desaparició, cosa que desgraciadament també avui succeeix amb la majoria dels jocs recopilats en aquesta obra, que ara es reedita amb la clara intenció de salvaguardar un ric patrimoni lúdic que ha estat malmès per la irrupció dels esports moderns, que, al capdavall, ha provocat una situació etnocida: a més pràctica esportiva disminueix el nostre capital lúdic.

Abans de cloure aquest comentari ens veiem en l'obligació de reconèixer, de bell nou, la tasca impagable que fa Maria Lluïsa Berasategui, directora de la Biblioteca de l'Esport de la Generalitat de Catalunya, a favor de la recuperació d'aquesta col·lecció de textos que ha arribat al seu número cinc. En la solapa del llibre que comentem ja s'anuncien altres títols d'aquests textos de cultura i esport que, malauradament, resten sovint silenciats en el camp de la història de l'educació del nostre país.

Conrad Vilanou i Torrano

BATALLÉ, V. *La saga dels Maragall*. Barcelona: L'Esfera dels Llibres, 2005.

Quan escrivim aquestes línies —a les darreries del mes de novembre de 2006—, Pasqual Maragall i Mira, nascut l'any 1941, ha deixat de ser president de la Generalitat de Catalunya, càrrec que ha ocupat durant els últims tres anys (2003-2006). Ara sembla oportú començar a fer balanç de la seva gestió, però, des d'un punt de vista doctrinal, també sembla raonable endinsarnos breument en la seva nissaga familiar, que, a banda del poeta Joan Maragall —avi del nostre expresident—, té en Jordi Maragall i Noble —pare de Pasqual— un referent intel·lectual ineludible. És important de ressaltar que l'atmosfera

familiar sempre infon caràcter i que la família Maragall ha sabut mantenir, a través de les seves diferents generacions, un ambient especial que plana sobre totes les seves coses. En aquest sentit, sovint hom es refereix al clima d'anglofília que ha regnat a casa dels Maragall, circumstància que tampoc pot estranyar si tenim present que Clara Noble —esposa de Joan Maragall, mare de Jordi Maragall i àvia de Pasqual Maragall— era anglesa: «la nostra era una família molt discreta, molt anglesa», declara l'ara expresident (p. 288).

En efecte, aquest ambient familiar es vivia a la casa senyorial dels Maragall, situada al carrer Alfons XII de Sant Gervasi i on s'estatjava Francisco Giner de los Ríos en les seves visites a Barcelona. Com és ben sabut, la família Maragall —i Joan Maragall en primer terme— mantingué amb la Institución Libre de Enseñanza unes magnífiques relacions, fins al punt que en la introducció del llibre que ens ocupa es constata que la saga dels Maragall és «gent educada, que sap que només mitjançant el coneixement un poble avança en el seu desenvolupament espiritual» (p. 8). És a dir, la família Maragall compartia molts dels postulats que seguia el nucli institucionista instal·lat a Madrid al passeig del Obelisco (actual passeig del General Martínez Campos, 14), per on passaven molts dels catalans que es desplaçaven a la capital per cursar els estudis de doctorat i que, d'una manera o d'una altra, sentien simpaties per la tradició liberal de signe krausista i institucionista. De fet, durant aquells anys de tombant de segle —entre el XIX i el XX— es van produir uns vasos comunicants entre Catalunya i Castella, tal com es reflecteix en l'obra que comentem: «Josep Pijoan explica que els dos últims castellans en estimar Catalunya foren Menéndez Pelayo i en Giner de los Ríos i, a la vegada, afirma amb categoria de veritat absoluta que els dos darrers catalans d'estimar Castella foren Joan Maragall i ell mateix» (p. 94).

Altrament, és ben coneguda la influència que va tenir Joaquim Xirau i Palau (1895-1946) en la gènesi del socialisme català. De fet, per a Xirau —mentor intel·lectual de Jordi Maragall i Noble—, el problema social constituïa essencialment un problema de cultura, d'una nova cultura que havia d'acabar amb la separació entre cultura acadèmica o superior i cultura obrera i que s'havia de distingir pel seu component moral. Ara bé, i a diferència de M. B. Cossío —hereu de l'ideari de Francisco Giner de los Ríos—, que mai va pertànyer a cap partit polític, per bé que sempre va ser un home de vocació republicana, Xirau va ser membre fundador de la Unió Socialista de Catalunya i regidor de l'Ajuntament de Barcelona l'any 1931 per la candidatura d'ERC i USC. En aquell moment de la proclamació de la Segona República, semblava que havia arribat l'hora dels homes de la Unió Socialista de Catalunya, i sens dubte també d'Esquerra Republicana de Catalunya, o el que és el mateix, d'a-

quells partits que apostaven des d'una actitud petitburgesa a favor d'una cultura catalana, republicana, laica, democràtica, emmirallada en el republicanisme francès, per bé que des d'una perspectiva filosòfica i sense negar res del que provenia de l'altra banda dels Pirineus, aquella generació universitària dirigida per Joaquim Xirau també es fixava en el reformisme cultural endegat per la República de Weimar (1919-1933) a l'empara de les ciències de l'esperit o ciències de la cultura, preocupades per fomentar un món ideal de valors en connexió amb l'axiologia (Scheler, Landsberg). D'alguna manera la consigna a seguir era la següent: vida social de signe liberal en sentit anglès, i contacte i importació de les idees que procedien de l'exterior, d'Alemanya i França, principalment.

Tot i que aquest no és el moment de donar compte i raó de la fundació (1923) i vicissituds de la Unió Socialista de Catalunya, s'ha d'insistir en la importància que van exercir dins d'aquell partit —si més no durant els seus primers compassos— aquell grup d'intel·lectuals compost pels germans Xirau —Josep i Joaquim—, Rafael Campalans, Emili Mira, Serra i Moret, Gabriel Alomar, etc., encara que després de l'arribada de Joan Comorera a la direcció del partit la seva presència es va diluir. Efectivament, amb la tràgica desaparició l'any 1933 de Rafael Campalans, que morí ofegat a la platja de Torredembarra, i l'ascens dins de la Unió Socialista de Catalunya de Joan Comorera —secretari des del 1932 i president del partit l'any següent—, els plantejaments pedagogicoreformistes van quedar arraconats a un segon terme. Tant és així que el somni platònic de Xirau i Campalans (*Política vol dir pedagogia*, 1933) d'afavorir l'emancipació del proletariat a través de la cultura i l'educació, amb les corresponents dosis d'un paternalisme intel·lectualista, semblava una quimera més o menys utòpica que era a punt de finir. Les tensions internes del partit, amb la marginació de Manuel Serra i Moret, però també externes —l'acostament entre la Unió Socialista i el Partit Comunista de Catalunya amb vista a aconseguir la unificació socialista i comunista— van incomodar gent com Xirau que, a poc a poc, es va veure allunyada dels centres de decisió del partit.

Més enllà de la dinàmica de la Unió Socialista de Catalunya —que finalment s'integrà al juliol de 1936 en el PSUC—, el que interessa ressaltar del llibre que ens ocupa és precisament la voluntat educativa i cultural que és inherent a la tradició familiar dels Maragall. Al marge de les curiositats i anècdotes de la família, el gust per l'art i el saber constitueixen dues constants en aquesta història familiar que va trobar en les relacions entre Jordi Maragall i Joaquim Xirau un punt crucial. No endebades, Jordi Maragall reconeix que a banda de seguir les classes de Xirau a la Universitat també assistia a les lli-

çons que donava a l'Ateneu Politècnic, de signe socialista, on concorrien alguns obrers.[22] La trobada amb Joaquim Xirau va reportar un canvi ben significatiu des del moment que, tot i reconèixer que aquell grup se sentia català, no vibrava com a nacionalista: «En aquell moment feia que ens sentíssim oberts al món intel·lectual d'Europa i d'Espanya i el nostre interès s'adrecés més al contingut del pensament universal, que no pas al nostre petit món» (p. 257).

D'alguna manera, el mestratge de Xirau va servir perquè Jordi Maragall situés encara millor el pensament del seu pare, el poeta Joan Maragall: l'impuls vital nietzschià, la concepció goethiana d'ascendència romàntica, la visió cosmopolita del món exterior i la dedicació a través de la consciència del món interior. Ben mirat, si hom analitza algunes de les idees de Pasqual Maragall —per exemple, el seu interès per promoure l'espai de l'antic regne Catalano-Valenciano-Aragonès enfront de la idea dels Països Catalans—, trobem que formen part de l'univers intel·lectual del seu pare. Tampoc, emperò, podem oblidar la benèfica influència de la seva mare, Basília Mira Azorín, que també havia viscut en un ambient liberal i va estudiar —per exprés desig del seu pare, Pasqual Mira— el batxillerat a l'Instituto Escuela de Madrid, de manera que no és estrany que Pasqual Maragall es tingui per hereu d'una espècie d'aristocràcia republicana emparentada amb l'esperit de la Institución Libre de Enseñanza. Allà —a l'Instituto Escuela de Madrid—, Basília Mira va adquirir una cons-

22. Tal com recorda Jordi Maragall, Joaquim Xirau ocupava assíduament la tribuna de l'Ateneu Polytechnicum, que havia fundat l'any 1924 amb Rafael Campalans i altres professors destituïts de l'Escola del Treball de Barcelona en iniciar-se la campanya anticatalana de la dictadura. En un primer moment l'entitat només responia al rètol de Polytechnicum, nom que va agafar perquè llavors estava prohibit emprar la llengua catalana i que responia a la seva inequívoca vocació politècnica. Més tard, a l'agost de 1927 va esdevenir legalment Ateneu Polytechnicum, on durant tres cursos s'impartiren els ensenyaments tècnics que abans es feren a l'Escola Industrial. Situat al carrer de Sant Pere més Alt de Barcelona, número 27, principal, l'Ateneu es trobava més proper al socialisme que no pas a l'anarquisme. Els aprenents i joves assistien a les classes nocturnes dels ensenyaments tecnicoprofessionals (manyans, electricistes, fusters, paletes, teixidors, etc.), que s'impartien sota la direcció de Rafael Campalans, sense oblidar, emperò, que també es van programar uns estudis universitaris en què va participar Joaquim Xirau (com, per exemple, amb un curs sobre introducció a la filosofia). Pel que sembla, l'any 1932 es van fer gestions per tal que l'Ateneu Polytechnicum es vinculés a la Universitat de Barcelona, tot conservant la seva autonomia, en un intent perquè l'Ateneu impartís els estudis de batxillerat per tal de facilitar l'accés dels obrers a la Universitat. En qualsevol cas, una altra de les característiques de l'Ateneu Polytechnicum va ser que impartís estudis cooperatius, socials i universitaris adreçats a la classe obrera. Tant és així que van desfilar per la seva tribuna intel·lectuals com Carles Soldevila i Pompeu Fabra, líders sindicals com Àngel Pestaña, polítics com Andreu Nin i Joaquim Maurín, metges com Emili Mira i filòsofs com el mateix Xirau, al qual acompanyaven en la docència Jaume Serra Húnter i Domènec Casanovas.

ciència liberal, lliurepensadora, republicana i laica, que mai va impedir que es considerés cristiana. Segons Víctor Batallé, Pasqual Maragall és el fill predilecte d'una dona singular, nascuda a Bilbao en el marc d'una família d'origen alacantí que l'any 1913 es va traslladar a Barcelona i que, després de freqüentar alguns centres pedagògics de signe internacionalista, com l'escola Suïssa de Barcelona, es va desplaçar a Madrid per estudiar el segon ensenyament, sota el signe de l'institucionisme.[23]

Nascut, emperò, en plena postguerra, Pasqual Maragall va assistir al col·legi Virtèlia al carrer de Muntaner, un centre al qual també havia concorregut Jordi Pujol i on es va formar bona part de la classe dirigent que havia de liderar la transició política i la consolidació democràtica. Tot amb tot, es pot dir que Pasqual Maragall i Mira —per doble via, paterna i materna— s'inscriu en una tradició liberal que beu en les fonts de la Institución Libre de Enseñanza i que, a través de la nissaga familiar, es vincula amb el pensament de socialistes catalans com ara Joaquim Xirau, a qui va dedicar una plaça a la ciutat de Barcelona durant la seva etapa d'alcalde. Com molts altres membres de la saga —escriu Víctor Batallé—, Pasqual Maragall «gaudeix d'una relació directa amb la Institución Libre de Enseñanza i li queda gravat en la part més amagada del cervell que la base del progrés humà rau en l'educació i el coneixement» (p. 289). Certament que la influència i presència de la Institución Libre de Enseñanza a Catalunya —ben documentada en el seu moment pel professor Buenaventura Delgado—[24] s'ha perllongat, d'una manera més o menys palesa, durant tot el segle XX. Al cap i a la fi no podia ser d'una altra manera si tenim en compte —a més a més— que la idea de restaurar la Generalitat de Catalunya, poc després de proclamar-se la Segona República el 14 d'abril de 1931, fou una proposta d'un socialista i institucionista com Fernando de los Ríos, que es va desplaçar a Barcelona per tractar amb Francesc Macià l'encaix de Catalunya en l'Espanya republicana, fórmula que es va recuperar durant la transició.

Conrad Vilanou i Torrano

23. Va ser Salvador Espriu qui va contar a Pasqual Maragall la impressió que va causar la seva mare el dia que va entrar al pati de Lletres de la Universitat de Barcelona, després de passar uns quants anys fent el batxillerat a Madrid: «Aquí no coneixia pràcticament a ningú, no tenia relacions. A més, en aquella època s'hi veien molt poques noies a la Universitat. Doncs, va entrar al pati de Lletres, una noia molt bella, amb una mena d'elegància i educació que aquí no es coneixien. Tots van estar de seguida enamorats de la senyoreta que arribava de Madrid» (p. 290).

24. B. Delgado, *La Institución Libre de Enseñanza en Cataluña*, Barcelona, Ariel, 2000.

BOSCH-VECIANA, A. *La saviesa nascuda en el Temple de Delfos*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya: Facultat de Filosofia de Catalunya, 2006.

D'entrada s'ha de dir que aquesta publicació —d'un centenar llarg de pàgines i amb més de cent cinquanta notes d'aparell crític— correspon a la lliçó inaugural de curs, pronunciada el dimecres 4 d'octubre de 2006, a les facultats de Teologia de Catalunya i de Filosofia de Catalunya (URL). Es pot afegir que el subtítol d'aquesta conferència fa referència al passatge 20d8 de l'*Apologia de Sòcrates*: «la saviesa, potser, pròpia de l'home». No podem oblidar que l'*Apologia* platònica ens descriu l'itinerari socràtic de la seva investigació amb ciutadans de diferent condició (polítics, poetes, menestrals) per tal d'interpretar allò que va dir l'oracle de Delfos a Querofont: que Sòcrates era l'home més savi de tot Grècia. Popularment s'ha pres aquesta afirmació com el reconeixement socràtic de la seva niciesa, del propi no saber que s'ha identificat d'una manera molt resumida amb allò, tan fet servir a tort i a dret, vingui o no vingui a tomb, de «només sé que no sé res».

Potser cal recordar que el temple de Delfos —amb la inscripció del «coneix-te a tu mateix»— és presidit per Apol·lo, un dels déus més importants del panteó olímpic, fill de Zeus i de Leto. Va néixer a Delos, com Àrtemis, la seva germana. Allí tenia un santuari de culte molt estès. És un deu solar que està directament relacionat amb la llum, i amb tot allò que la llum expressa metafòricament, fins al punt que a través d'ell la veritat esdevé Veritat. En realitat, Apol·lo és pròpiament el Déu de la cultura grega, una divinitat d'una bellesa notabilíssima, de joventut eterna, és a dir, una divinitat a qui s'atribueixen totes aquelles característiques més preuades pels grecs. No ha d'estranyar, doncs, que tot en Sòcrates giri al voltant d'Apol·lo, la divinitat de la llum i de la veritat. De fet, Apol·lo significa la veritat i Querefont, en demanar a la Pítia —sacerdotessa del temple de Delfos— si hi havia algú més savi que Sòcrates, no feia més que una simple mediació que determinarà que Sòcrates s'interrogui al llarg de tota la seva vida sobre la significació de la resposta de l'oracle. Al seu torn, l'ordre de l'oracle exigeix de no tenir por, ni d'aquella por radical que és la por de la mort, ni tampoc tenir por d'altres coses. Ser savi implica, doncs, no tenir por de res: ni de la mort (Sòcrates finalment acceptarà l'acusació i s'enverinarà), ni tampoc de la recerca de la veritat.

Altrament, aquest text d'Antoni Bosch-Veciana posa de manifest la revifalla que tenen a casa nostra els estudis platònics de la mà dels deixebles del professor Jordi Sales i Coderch, actual degà de la Facultat de Filosofia de la Uni-

versitat de Barcelona.[25] Si en el camp de la història de l'educació el platonisme no gaudeix de bona premsa per tots aquells que d'una manera o d'una altra malden contra la història de les idees pedagògiques reconvertida avui sortosament (gràcies als esforços de Gadamer, Koselleck i Fullat, entre altres) en una història conceptual i discursiva, el cert és que en el terreny filosòfic les coses afortunadament són ben diferents. A més, i aquest és un altre aspecte a considerar, bo seria que des de la nostra disciplina, que té els seus orígens en la història de la pedagogia, fixéssim la nostra atenció en les lectures que es desprenen de l'*opus* platònic i, tal com succeeix en el cas que ens ocupa, socràtic. No endebades Sòcrates —nascut a Atenes vers l'any 470 aC— fou el mestre de Plató, que, des de ben aviat, va restar profundament impressionat pel magisteri socràtic, que —com és ben reconegut— fou l'artífex de l'art de dialogar, en un moment en què la cultura era eminentment oral i el diàleg constituïa la condició de possibilitat del fet de realitzar-se la veritat entesa com a *aletheia*, és a dir, com a desocultament o desvetllament. Sòcrates es prengué la paraula de Querefont com a mediació d'una paraula que sí que és veritable: la de Déu mateix, atès que en ell hi ha identitat entre paraula (*logos*) i veritat (*aletheia*). Delfos ha estat, doncs, el lloc on s'ha originat, en el dialogar entre els homes i el Déu emparaulador, l'origen de la saviesa. Ens trobem, per tant, davant d'un Déu que parla divinament i enigmàticament per mitjà de l'oracle, situació que precipitarà la qüestió del sentit de la paraula divina. En darrer terme, la saviesa humana de Sòcrates es fonamenta en un Déu que és la veritat, la qual cosa fa que Sòcrates posi Déu —la Veritat mateixa— com a testimoni fefaent de la seva defensa, cosa lògica si tenim en compte que Déu no pot mentir.

Tampoc s'ha de perdre de vista que Plató —que devia conèixer i freqüentar Sòcrates quan aquest tenia prop de seixanta anys i Plató prop d'una vintena, uns deu anys abans que s'esdevingués el procés judicial del mestre— va escriure la famosa *Apologia de Sòcrates*, una de les peces més valuoses de tota la literatura universal, en què es presenta l'evangeli socràtic, és a dir, la síntesi del que Sòcrates era i feia. Ben mirat, l'autenticitat de l'evangeli socràtic rau en el fet que Sòcrates assumí de morir pel que professava, en una Atenes que el considerava un *savi* com els savis d'antany (un *fisiòleg* presocràtic) i, fins i tot, un savi més modern (*sofista*). En qualsevol cas, Plató amb l'*Apologia de Sòcrates*

25. Per bé que es fa difícil donar compte i raó de tots els estudis platònics que s'han originat a redós del magisteri del professor Sales, en citem els següents: J. Sales Coderch, *Estudis sobre l'ensenyament platònic* (1992); J. Monserrat Molas, *El Polític de Plató: la gràcia de la mesura* (1999); J. Monserrat Molas, *Hermenèutica i platonisme* (2002); A. Bosch-Veciana, *Amistat i i unitat en el Lisis de Plató: El Lisis com a narració d'una sinousia dialogal socràtica* (2003), i X. Ibáñez Puig, *Lectura del Teetet: Saviesa i prudència en el tribunal del saber* (2004).

—un text que l'any 1924 Joan Crexells va traduir per a la Fundació Bernat Metge i que l'any 1981 es va reeditar dins la col·lecció de textos filosòfics—[26] eleva a rang de mite fundacional de la filosofia un fet contingent i d'escassa importància als ulls de la història com la condemna a mort l'any 399 aC a l'Atenes de Sòcrates, acusat d'impietat per no creure en els déus i d'haver corromput l'educació dels joves. En aquest punt, paga la pena esmentar que Sòcrates es considera a si mateix un esperó per a Atenes, una espècie de tàvec i fibló, que desperta les consciències dels ciutadans d'una *polis* que Pèricles va presentar com a model de democràcia, en l'oració fúnebre en honor dels soldats atenesos caiguts durant el primer any de la Guerra del Peloponès (430 aC).

És clar que des d'aquesta perspectiva la figura de Sòcrates interessa a la història de l'educació per diversos motius. D'una banda, perquè fou identificat com un sofista, l'únic sofista nascut a Atenes, circumstància que provocaria la seva persecució i execució des del moment que la *polis* atenesa vivia una profunda crisi de consciència desencadenada per haver-se rendit l'any 404 aC a les tropes espartanes que l'assetjaven. Amb tot, no es pot oblidar que des de l'any 423 aC Aristòfanes representava a Atenes la comèdia *Els núvols*, on ridiculitza la figura de Sòcrates, que és identificat amb un vulgar sofista. En qualsevol cas, Sòcrates en la seva defensa ho deixa clar: «Jo no he estat mai mestre de ningú» (33a4-5). Sòcrates, doncs, no té deixebles. Són els calumniadors els qui parlen de «deixebles» de Sòcrates. L'activitat sapiencial de Sòcrates s'adreça a tothom. Ell mai no ha refusat ningú, sigui jove, sigui vell (33a7), ni ha cobrat res dels seus ensenyaments (33a7-b1), està tant «a disposició del ric com del pobre» (33b1-2), i això amb vista a ésser preguntat (33b2). Tot i això, Sòcrates fou condemnat per una majoria de dos-cents vuitanta-un vots, contra dos-cents vint vots a favor de la seva innocència.

Per conseqüent, la figura de Sòcrates s'ha d'entendre a partir de l'episodi referit a l'oracle de Delfos sobre la saviesa socràtica, una saviesa que era la més gran entre la de tots els grecs. Sòcrates no ha estat mestre de ningú perquè ell sap que no té res a dir, perquè ell sap prou bé que no sap de debò res. Davant d'aquesta saviesa humana, que la Pítia de Delfos li ha confirmat amb les seves paraules, a Sòcrates li resta la seva capacitat de preguntar, d'interrogar. Tant és així que la interrogació socràtica feta des de l'honestedat del preguntar és la di-

26. Per a preparar aquesta recensió hem tingut a la vista la versió de l'*Apologia* que es va publicar amb traducció de Joan Crexells i edició a cura de Josep Vives (Barcelona, Laia, 1981). Val a dir que el professor Antoni Bosch-Veciana, excel·lent hel·lenista, ha seguit aquesta versió per bé que en molts moments introdueix matisos propis, amb la qual cosa es distancia puntualment de la traducció que en va fer Crexells en el seu dia.

mensió pedagògica de l'activitat sapiencial socràtica. Així, Sòcrates inicia un camí nou en la pedagogia en tractar-se d'un itinerari que necessàriament és diàleg, un diàleg entre el preguntar i el respondre, un diàleg que exigeix posicionaments ferms i, sobretot, honestedat. Aquest preguntar del professor —del qui hauria de tenir aquella saviesa humana de què parla Sòcrates— té una força extraordinària en la cura de l'ànima, que es realitza a través de l'educació de l'intel·lecte, de la memòria i de l'estimació per les coses que s'estudien.

De fet, Antoni Bosch-Veciana analitza amb detall la naturalesa de la saviesa socràtica des del mateix text platònic, i així posa de relleu que la saviesa socràtica és una saviesa humana, mentre que les altres savieses (la dels fisiòlegs i la dels sofistes) constituïen una saviesa més gran que la humana. En efecte, mentre els fisiòlegs presocràtics cercaven el principi (*arjé*) de les coses físiques, els sofistes pensaven que les lleis (*nomoi*) de les ciutats eren pures convencions socials que es podien trencar sense més, de manera que la veritat (*aletheia*) socràtica era substituïda per l'engany (*apaté*). Pel seu costat, la saviesa socràtica rau en aquesta voluntat i exercici de qüestionar i deixar sempre la Veritat en majúscula en mans de Déu: l'oracle és resposta a una pregunta; però resposta que, al seu torn, esdevé pregunta dificilíssima per a Sòcrates.

En realitat, la saviesa dels sofistes es ven i es compra en el mercat de la pedagogia, de manera que es pot distingir entre saviesa *humana* (la saviesa socràtica que reconeix i accepta les seves pròpies limitacions) i la saviesa *segons els homes*, que filòsofs presocràtics i sofistes busquen ufanosament. Mentre els savis presocràtics indaguen l'explicació de la naturalesa de les coses, els sofistes garanteixen amb llur docència l'èxit social al marge i independència de la veritat entesa, justament, com desocultament o desvetllament. Per la seva banda, el no saber socràtic no el porta al tancament sinó a l'obertura de mires —precisament a causa d'aquest no suposar saber— respecte d'un tot de realitats que són les més profundament humanes, com ara la mort i tot l'univers que hi gira entorn.

En darrer terme, cap d'ambdues savieses són autèntiques perquè la saviesa veritable només pot ser-ne una: la saviesa divina. En aquest sentit, la saviesa socràtica es pot entendre com una recerca de la saviesa, comparada a una ordre militar, donada pel comandament de Delfos, per tal de defensar i salvar no la ciutat d'Atenes sinó la seva ànima. Sòcrates evità la temptació d'esdevenir com Déu i es comprengué a si mateix i comprengué quin era el seu ofici d'home: esdevenir plenament humà, és a dir, home esforçat en el bé i en la justícia. Així Sòcrates —amb seu humanisme antropocèntric— vol viure per aconseguir bé, cultivant la «cura de l'ànima», la cura del que és interior, d'allò que estructura l'home. Allò que més li abellia era educar-se màxi-

mament en la seva relació amb el bé, és a dir, viure bé. La saviesa socràtica s'esforça en la recerca de la veritat que és interior a l'home i, per tant, Sòcrates surt a la recerca d'un principi ètic fonamental: fer el bé i obeir el que és millor. Comptat i debatut, la saviesa és la capacitat de saber prendre decisions adequades en el moment oportú; una capacitat que suposa l'exercici del diàleg amb un mateix i amb els altres a fi de contrastar i verificar la bondat de les decisions preses amb relació al bé. A més, Plató en l'*Apologia* ha concentrat en Sòcrates les dues grans característiques d'Atenes, a saber, la saviesa i la fortalesa.

Efectivament, Sòcrates i la seva ciutat comparteixen un mateix ser (saviesa i fortalesa) i un mateix destí (la mort de Sòcrates, el final de l'apogeu d'Atenes com a ciutat hel·lènica): narrant-nos com és la ciutat ens narra com és Sòcrates, i viceversa; i dient-nos la fi de Sòcrates ens diu la fi de la ciutat, i viceversa. Aquest paral·lelisme entre Sòcrates i la ciutat, fet en el moment de la defensa davant el tribunal atenès, suposa també que Plató està fent igualment la defensa de la seva ciutat, una defensa, tanmateix, que esdevé alhora acusació. Sòcrates, com Atenes, mostra la seva saviesa i la seva fortalesa en tots els moments en què la ciutat li ha demanat els seus serveis i en el mateix acompliment de la «missió divina». La ciutat, que no ha comprès Sòcrates, no s'ha comprès ella mateixa: la ciutat, condemnant Sòcrates, es condemna ella mateixa, de manera que en la decisió judicial van morir plegats Sòcrates i Atenes.

En definitiva, la mort de Sòcrates és la realització plena d'una vida guiada per la veritat de Delfos. Afrontar la Veritat comporta la mort. Sòcrates mor a causa de la seva saviesa, a causa d'haver-se empeltat en Delfos: topar amb la Veritat és morir. Tant és així que aquesta mort significà la millor defensa de la seva vida: morint, el Sòcrates atenès esdevingué el Sòcrates de la saviesa de Delfos, el Sòcrates d'Occident, un home esdevingut *figura*, de qui Plató escriví, en el final del *Fedó*, que va ser «el més bo de tots els que hem conegut en el seu temps»; més encara, «el més intel·ligent i el més just» (*Fedó*, 118a16-17). Probablement aquesta és la gran lliçó socràtica: els educadors no són savis, simplement mediadors de la saviesa que només estatja en el *Logos* diví, al qual es refereix el pròleg de l'Evangeli de sant Joan: «Al principi, abans que Déu creés el món, ja existia el qui és la Paraula (*Logos*), la Paraula s'adreçava a Déu i la Paraula era Déu» (Jn 1,1).

Conrad Vilanou i Torrano

CARBONELL, J.; BARRULL, J.; VARELA, J. *Liceu Escolar de Lleida 1906-2002*. Lleida: Ajuntament de Lleida. Institut Municipal d'Educació, 2006.

Quan la historiografia educativa catalana parla de la renovació escolar a les comarques de Lleida sempre s'esmenten dos noms emblemàtics: el grup Batec i el Liceu Escolar. En el primer cas es fa referència al grup de mestres públics que treballaven en escoles rurals escampades arreu de les comarques lleidatanes i que s'esforçaven per dignificar la seva professió, per fomentar la necessària formació permanent i per millorar l'escola amb pràctiques renovadores a partir de desvetllar l'interès dels escolars. Pel que fa al Liceu Escolar, es referia al centre escolar que es va crear a la capital del Segrià, un establiment que fou capdavanter en la renovació pedagògica ara fa una centúria i que exercí una positiva influència a molts indrets a través dels seus alumnes, que procedien de la capital i d'altres poblacions.

Sobre el Liceu Escolar, obert ara fa una mica més de cents anys per Frederic Godàs i Legido, no són pas gaire abundoses les publicacions. És possible trobar-ne informació en alguns textos que parlen de la història de la ciutat de Lleida i en alguns documents d'història de l'educació catalana. Faltava, però, una publicació dedicada a historiar l'obra pedagògica d'aquesta institució que va marcar intel·lectualment i cívicament força generacions d'infants. Ara l'Institut Municipal d'Educació ens ofereix una edició de cent seixanta pàgines amb el títol *Liceu Escolar de Lleida 1906-2006*.

El llibre comença amb dues breus introduccions, la del tinent d'alcalde de l'àmbit de Participació, Dona, Educació i Sostenibilitat i la del regidor d'Educació. Els encapçalaments dels seus textos «Contra oblit, memòria» i «La llum inextingible del Liceu», respectivament, ja indiquen el to positiu de la seva visió del Liceu Escolar. El gros del llibre el configuren tres capítols escrits per diferents autors. El primer, a càrrec de Jaume Carbonell, director de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, parla de «Ferrer i Guàrdia i el llegat pedagògic de l'Escola Moderna, avui». És un article interessant, crític, suggeridor, amb unes reflexions que de totes maneres podien acompanyar aquesta o una altra publicació d'història de l'educació. Dic això perquè penso que són unes pàgines interessants però que també haurien estat millor en alguna altra publicació d'història de l'educació, més centrada en temes de les escoles racionalistes, per exemple.

El segon capítol, escrit pel professor d'història de la Universitat de Lleida Jaume Barrull, tracta sobre «El programa educatiu de la Segona República», tot i que, a l'hora de la veritat, també parla de la política educativa de la monarquia alfonsina; ho acompanya amb referències precises sobre Lleida. La visió

general que ofereix sobre l'educació i les dades concretes que presenta són ben útils per a poder llegir i valorar l'obra del Liceu Escolar, que és el capítol que ve tot seguit.

Josep Varela és l'autor del text sobre «El Liceu escolar de Lleida, un tresor amagat». Varela, tot i que no procedeix directament del món dels professionals d'història de l'educació, sempre ha estat interessat per recuperar la memòria de l'escola i dels pedagogs. Quan va tenir càrrecs de responsabilitat en l'àmbit educatiu del Govern de la Generalitat, va fomentar la publicació de diversos estudis i treballs que donaven a conèixer la feina que es feia a les comarques lleidatanes i com la renovació pedagògica també arribava als pobles rurals gràcies a la iniciativa dels mestres públics.

Val a dir que Varela retola el capítol amb uns mots ben significatius de ressonàncies ben positives i deixa clar, des de bon començament, que el Liceu Escolar és un tresor. Divideix la història del centre escolar en tres etapes cronològiques: la primera, que anomena l'edat d'or (1906-1920), està directament lligada a l'obra del seu fundador Frederic Godàs. L'èxit del centre portà el director a obrir sucursals en altres poblacions: Bellpuig, Almacelles, Balaguer, etc. En la segona, l'edat de plata (1920-1928), explica les peripècies del centre després de la mort del seu fundador, quan el dirigien els seus col·laboradors més directes. La tercera i darrera etapa, l'edat de coure (1928-1937), comprèn els anys en què el Liceu té una nova direcció, els col·laboradors directes de Godàs marxen i mossèn Muntaner hi dóna un nou estil. Aquesta darrera etapa acaba quan els franquistes, de manera brutal, bombardegen la ciutat i algunes bombes cauen sobre el col·legi i maten uns quants alumnes. L'autor també planteja una darrera etapa dedicada als intents de recuperació del Liceu.

L'autor tracta igualment de la personalitat pedagògica de Godàs i ens explica la relació amb altres persones que també configuren l'elenc dels renovadors de la pedagogia a casa nostra: Pau Vila, Joan Bardina, Palau Vera, etc., gent que amb el seu treball posarà els fonaments perquè l'educació esclati esplendorosament en els anys de la República en pau. Un ensenyament que era actiu, amb excursions, amb conferències donades pels mateixos alumnes, amb pràctiques esportives, amb intercanvis escolars, amb exposicions dels treballs, etc. Una escola i un ensenyament que trencaven motllos, entre altres coses perquè hi anaven nois i noies i que era als antípodes de l'ensenyament predominant a les escoles del país: memorístic i passiu. Per altra banda, en l'escrit de Varela queda clar com aquesta visió renovadora de l'ensenyament i de l'escola provocarà recels i queixes en els sectors més conservadors de la ciutat i de l'Església catòlica.

El capítol escrit per Varela no exposa només la vida de l'escola sinó que explica les possibles influències pedagògiques que marcaren el pensament de Godàs; parla també de la seva dona, mestra, i del treball que va fer a l'escola, així com del dels seus col·laboradors. Reflexiona, a l'ensems, sobre la societat i la política en el temps del Liceu Escolar i apunta possibles interpretacions a l'obra de Godàs i dels seus continuadors.

Altrament, Varela, que treballa en el món de l'educació, no mira només enrere sinó que pensa en el futur. Acaba el seu capítol amb unes paraules que entronquen perfectament amb el títol de les pàgines que ha escrit: «En definitiva, la pedagogia activa del Liceu, de respecte profund pel nen, és plena d'exigències i d'il·lusió. Buscant tensar l'arc de l'ànima. L'ànima del nen i la del professor... Aquest és el tresor del Liceu: que ens ajuda a renovar l'engrescament per la tasca d'educar els nois i noies del nostre país! Moltes gràcies per haver-nos fet tan rics!»

En el llibre hi ha un darrer capítol dedicat a vivències on es recullen els testimonis de tretze antics alumnes, homes i dones, gairebé tots centrats en l'etapa republicana i, especialment, en el fet del bombardeig. Són els seus records directes escrits al cap dels anys, que no per això deixen de ser esfereïdors de la brutalitat de la guerra i del trencament d'una experiència educativa i formativa excepcional. El llibre s'enriqueix amb moltes fotografies d'alumnes i de les classes, així com de documents (programes, retalls de diaris de l'època, opuscle amb l'ideari del centre, etc.).

Salomó Marquès

Comas Rubí, F.; Motilla Salas, X. [coord.]. *Història/històries de la lectura*. Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals - XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics, 2005. 493 p.

Entre els dies 17 i 19 de novembre de 2005, tingueren lloc a Palma les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals i les XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana en un acte conjunt que convocaren l'Institut d'Estudis Baleàrics, l'Àrea de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears i la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. El volum que ens ocupa, coordinat per Francesca Comas i Xavier Motilla, ambdós professors de l'àrea de teoria i història de l'educació de la Universitat de les Illes Balears, recull les diverses aportacions presentades a les jornades, que se centraren en l'anàlisi de la dimensió educativa de la lectura

al llarg de la història. Les comunicacions foren presentades sota quatre grans eixos temàtics o seccions: 1) ensenyar i aprendre a llegir; 2) espais i contextos per a la lectura i el seu foment; 3) lectures educatives, i 4) la lectura i l'educació com a elements de debat i reflexió. Cada un d'aquests grans eixos temàtics fou encetat per una conferència; d'altra banda, també es va celebrar una taula rodona sobre «Gènere, lectura i educació: imatge i percepció de la dona», les ponències de la qual també s'inclouen en aquest volum. Són un total de vuit ponències i trenta-dues comunicacions les que s'apleguen en el llibre d'actes que ressenyem.

La primera secció, desenvolupada sota el tema d'ensenyar i aprendre a llegir, fou encetada amb la conferència «Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas», del doctor Antonio Viñao, on s'analitzen algunes de les relacions existents entre modalitats d'aprendre a llegir i els modes de pensar. El conferenciant presentà, a més, algunes consideracions sobre aquests conceptes fent especial referència a aquells canvis que s'han donat pel que fa al seu aprenentatge. Ens mostra la diferència entre lectures intensives i extensives, i aborda les influències que han exercit les noves tecnologies sobre la lectura. A l'esmentada secció, s'hi presentaren set comunicacions que analitzaren temes diversos, com ara: l'ensenyament de la lectoescriptura a l'escola de cecs de Barcelona al segle XIX, el paper del republicanisme en el foment de l'alfabetització a Mallorca i l'alfabetització dels emigrants mallorquins entre finals del segle XIX i principis del XX, l'ensenyament de la lectura i la lluita contra l'analfabetisme a les escoles públiques de Maó al llarg del segle XIX i primer terç del segle XX, l'anàlisi d'un assaig del sistema Winnetka a Mallorca, consideracions al voltant de la metodologia lúdica per a l'aprenentatge de la lectura des d'una perspectiva històrica, i els fonaments de l'ensenyament de i en català a Mallorca durant la transició democràtica a partir de l'anàlisi d'una iniciativa de teatre a les escoles en català.

Una altra secció, que tingué com a eix temàtic els espais i contextos per a la lectura i el seu foment, fou encetada pel doctor Sebastià Serra, que dissertà sobre «Les polítiques públiques de foment de lectura. El moviment associatiu i els mitjans de comunicació». En llur conferència féu una justificació del reduït índex de lectura en base a diverses problemàtiques en la coordinació entre les institucions polítiques i culturals, els moviments associatius i els mitjans de comunicació, derivades d'una nova situació per al món actual en l'era digital, que necessita, per augmentar aquest baix índex, noves estratègies de foment de la lectura. En aquesta secció es presentaren fins a sis comunicacions que tractaren temàtiques concretes, com ara: la lectura i l'educació social a Mallorca durant la primera meitat del segle XIX, l'experiència d'una biblioteca po-

pular a Marató al segle XIX, els casinos i els ateneus com a espai d'oci, d'educació i de foment de la lectura a Menorca i, finalment, l'anàlisi del paper que tingueren en la difusió de la lectura el butlletí setmanal de les escoles catòliques de Xàtiva o la premsa anarcosindicalista a Mallorca.

D'altra banda, la tercera secció, sota el tema de les lectures educatives, inclogué la conferència del doctor Julio Ruiz Berrio titulada «Tradición y modernidad en las lecturas educativas del siglo XX». La conferència se centrà en l'anàlisi dels llibres escolars en un període de cent anys, que va des de les reformes editorials, al començament de la Restauració, fins a l'aparició de la segona generació de manuals escolars a les darreries del franquisme. Com a característica principal, destaca el conferenciant l'enfocament tradicionalista enfront d'uns intents de modernització minoritaris, que tingueren una vida efímera. La secció tingué, a més, diverses aportacions al voltant de les figures de Joan Josep Amengual Reus, Miquel Porcel Riera i Rosa Roig, i llurs lectures educatives, sobre els quaderns Freinet, les ciències de la natura als llibres escolars de lectura, la imatge de les dones a les lectures escolars de la Segona República i del primer franquisme i, finalment, els llibres de lectura per a nous lectors adults.

Finalment, la darrera secció, sobre la lectura i l'educació com a elements de debat i reflexió, fou encetada pel doctor Gabriel Janer Manila amb la conferència «Una història particular de la lectura», amb la qual el conferenciant ens féu unes pinzellades de les seves vivències al voltant de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Aquesta secció, que abordà els actuals reptes de la lectura en la seva dimensió educativa, tingué comunicacions de diversa temàtica, que van des dels problemes en l'aprenentatge de la lectura en els nens amb retard de parla i llenguatge a l'actual relació entre la televisió i la lectura, entre d'altres.

Per acabar, el volum també aplega, com hem dit, les diverses aportacions que es feren a la taula rodona sobre «Gènere, lectura i educació: imatge i percepció de la dona». Així, les doctores Pilar Ballarín i M. del Carmen Agulló feren una anàlisi de la figura femenina en els llibres escolars dels segle XIX i XX, respectivament. D'altra banda, el doctor Ramon Bassa analitzà el tractament del gènere en la literatura infantil i juvenil catalana des de l'acabament de la Guerra Civil fins a la instauració democràtica. Finalment, el doctor Antoni Marimon féu una aproximació al rol de la dona en el còmic realista publicat sota el franquisme.

Joan J. Burgués Mestre

CHESTERFIELD, LORD. *Cartas a su hijo*. Edició de Marc Fumaroli. Traducció al castellà de José Ramón Monreal. Barcelona: Acantilado, 2006.

Philip Dorner Stanhope —comte de Chesterfield, 1694-1773— va ser el prototipus per excel·lència del gran senyor divuitesc, home de lletres i de sòlida cultura, partidari d'una vida un xic llibertina, expert polític i diplomàtic, és a dir, un home de món. L'any 1728 va acceptar el càrrec d'ambaixador a La Haia, on va conèixer Elizabeth du Bouchet, amb qui va tenir un fill —el seu únic fill—, que es convertí en el destinatari de les cartes que li va anar enviant des del 1737, quan complia amb l'obligació de completar la seva formació amb el gran viatge (*Grand Tour*) pel continent europeu (Itàlia, França). L'home de món i d'enginy que era Lord Chesterfield es posa en marxa i alliçona, aconsella i explica al seu fill —que quasi bé no coneix— els mecanismes que regeixen el món, les normes de cortesia i les lleis morals que s'han de tenir presents per poder moure's amb èxit per la vida aristocràtica i diplomàtica d'aquell segle XVIII. En darrer terme, la intenció del pare és ben pregona: que el seu fill il·legítim, però reconegut, s'assembli tant com pugui al seu progenitor, que ha estat un home que ha triomfat a la cort de sa majestat britànica.

De fet, Lord Chesterfield desitja que el seu fill triomfi en l'alta diplomàcia i que pugui arribar a ocupar un lloc de responsabilitat en el Govern anglès. Per tant, la preocupació primordial de les cartes del pare —que tenen molt d'autobiografia i que, en conseqüència, també reflecteixen els desigs i aspiracions de qui les escriu— té com a objectiu fer que el seu fill sigui un expert en el tracte mundà, en el món o teatre de la vida. Així doncs, ens trobem davant d'un epistolari particular —aquí només se'n publica una selecció molt petita, referida al període 1750-1752—, que quan es va escriure mai es va pensar que veuria un dia la llum pública. No debades, el segle XVIII ha estat presentat per Dilthey com el segle educador per excel·lència, el segle que va preparar ideològicament l'arribada de la Revolució Francesa i que, des d'una perspectiva pedagògica, es va trasbalsar amb l'aparició de l'*Emili* (1762). Per bé que aquestes cartes han tingut un èxit extraordinari i han influït sobre tota una generació d'escriptors, el cert és que el seu interès pedagògic —certament notable— ha romàs en un segon terme, circumstància que Marc Fumaroli lamenta en el seu magnífic estudi introductori.

D'alguna manera, el contingut d'aquestes cartes i l'*Emili* constitueixen dues cares d'una mateixa realitat històrica, és a dir, d'un mateix segle que s'ha singularitzat per la seva preocupació pedagògica. Sovint ens hem format una imatge racionalista i freda del segle de les llums, al marge del món en què es vivia i que Lord Chesterfield retrata amb precisió en la seva correspondència

didàctica dirigida al seu únic fill. En realitat, i ben al contrari del que succeeix amb l'*Emili* —un mite pedagògic sovint exaltat de manera desmesurada—, aquest epistolari demostra la pervivència en la cultura europea d'una tradició pedagògica que s'arrela en el món clàssic llatí (Ciceró, Quintilià, Sèneca) i s'insereix en la figura del cavaller de l'edat mitjana que Alfons X el Savi retrata en la partida setena. Sense oblidar la dimensió religiosa de la figura del cavaller —actualitzada per Ignasi de Loiola, tal com va palesar el teòleg Hugo Rahner—,[27] l'arquetipus del cavaller es va transformar en el cortesà del Renaixement (Castiglione, Luis de Milán), per desembocar finalment en el *gentleman* dels segles XVIII i XIX. Al segle XVII ja es publica un *Gentleman's Journal*, i la *Gentleman's Magazine*, que és la primera revista general d'Anglaterra, apareix l'any 1731. Al capdavall, el *gentleman* no és més que una síntesi de l'*orator* antic, del cortesà i de l'*honnête homme* a la francesa (La Rochefoucauld), un arquetipus ideal que es va enriquir per l'experiència de diverses generacions successives i que aquí Lord Chesterfield sistematitza a base d'un seguit d'advertiments i consells pensats per al seu fill.

No tothom —i aquesta és una gran lliçó que es desprèn d'aquest epistolari— desitjava trencar d'una manera radical amb la història i la tradició pedagògica d'una aristocràcia que, malgrat totes les adversitats, va perviure amb èxit a l'Anglaterra divuitena i dinovena. Fins al segle XIX el cavaller es distingeix a Anglaterra per la seva condició nobiliària i el seu estatus social. En realitat, la idea de *gentleman* evoluciona, tal com reflecteixen les diferents definicions que en fa l'*Enciclopèdia britànica*. L'edició de 1815 presenta el cavaller com l'home de classe alta que posseeix un escut heràldic. L'edició de 1845 amplia aquest camp semàntic i hi inclou tothom que es troba per damunt de qui treballa directament la terra. Al seu torn, l'any 1856 es manté la idea anterior, si bé s'exclou expressament el botiguer o petit comerciant.

L'educació que s'ha impartit fins a època recent a Oxford i Cambridge confirma la vigència pedagògica de l'ideal del *gentleman*, fins al punt que, d'acord amb un sentit pragmàtic i utilitari, es va acceptar que l'educació que es donava en aquells establiments —més enllà de l'erudició llibresca— havia de ser útil per al món de la vida. Efectivament, Lord Chesterfield confia en la tradició històrica i vol educar el seu fill de la mateixa manera com ell va ser educat. Si l'Emili és orfe, Lord Chesterfield —malgrat el distanciament que manté amb el seu fill— vol exercir el seu paper de pare i educador i, el que és més important, es vol perpetuar a través del seu fill il·legítim, que té preceptors experts en les

27. H. RAHNER, «La imagen caballeresca del hombre y el joven cristiano moderno», a *Humanismo y teología de Occidente*, Salamanca, Sígueme, 1968, p. 157-180.

qüestions pràctiques i necessàries en la societat d'aquell temps, com ara el ball i l'equitació. Si Rousseau educa l'Emili lluny de París, contra París, Lord Chesterfield veu en la capital francesa —i molt especialment en la seva cort decadent— tot un conjunt de possibilitats i oportunitats formatives que cal saber explotar. París —a parer de Lord Chesterfield— és l'escola de la vida. Els seus salons, les seves festes, els seus teatres, les seves intrigues galants, els seus amors representen —millor que res— l'*air du monde*, aquell *theatrum mundi* en què cal sobresortir perquè hom no pot resistir-se a l'èxit i al reconeixement. Altrament, Montaigne i l'esperit crític dels seus assaigs representa un París que reuneix els millors esperits (*beaux esprits*), fins a l'extrem de simbolitzar l'ideal europeu de civilització.

Per contra, Rousseau considera París —tan allunyat de la seva idíl·lica naturalesa— l'adversari per excel·lència, l'enemic a batre. En conseqüència, l'Emili serà educat —aquest és el somni pedagògic de Rousseau— lluny de la civilització, mentre que Lord Chesterfield es limita a seguir el fil del corrent humanístic que existia des del temps del Renaixement i que havia de garantir l'èxit social d'aquells joves que havien de brillar en els salons de la cort, havien de ser experts en el camp de la diplomàcia i de les relacions humanes, sense bandejar —segons els cànons de l'educació aristocràtica dominant en aquell moment— el tracte no sempre fàcil amb les dames, que sovint assoleix —segons es desprèn de l'epistolari que ens ocupa— el tremp d'una veritable iniciació sexual. En conjunt, tot plegat constitueix un programa educatiu que, lluny d'aprendre's en les grans universitats, s'havia d'assumir a través del món de la vida, perquè ja llavors aquells dos mons (ciència i vida, acadèmia i món) es trobaven sovint separats, sense vasos comunicants.

Per això Lord Chesterfield recorda al seu fill el que cal fer per a triomfar en els àmbits cortesans d'una Europa que assistia al declivi i aburgesament de les seves aristocràcies. Aquí res ens recorda el bon salvatge de Rousseau, car ens trobem en un moment en què els secrets de la tradició pedagògica aristocràtica havien estat divulgats i —fins i tot— començaven a democratitzar-se. Si Rousseau pensava en una mena de Robinson com a ideal per a l'Emili, Lord Chesterfield —sempre apassionat per la història de l'art— insisteix en la figura del cavaller que Tizià va pintar en diversos retrats i, molt especialment, en el quadre *L'home del guant*, que, com el de Castiglione que va fer Rafael, és una de les glòries del Louvre. Justament aquest quadre —*L'home del guant*— serveix per a il·lustrar la portada del llibre que comentem, de manera que aquesta imatge es converteix en el model exemplar, l'arquetipus pedagògic que, al seu torn, es desdobla en dues imatges: l'una, exterior, pictòrica, atractiva i acolorida, l'altra, interior, de caràcter moral, que s'ha d'afaiçonar *ad maiorem Regis gloriam*,

que imposa —quan les circumstàncies ho demanen— la dissimulació i l'engany per triomfar en el món sempre difícil de la vida pública. En fi, Lord Chesterfield recomana una moral un xic camaleònica que sigui capaç d'adaptar-se a les diverses circumstàncies d'un món vital que sovint es veu abocat a l'engany i a la hipocresia social.

Tot i que es fa difícil fer una síntesi de les recomanacions pedagògiques que Lord Chesterfield dóna al seu fill, a continuació intentarem perfilar els aspectes més destacats d'aquesta educació cavalleresca, pròpia d'un *gentleman* o gentilhome. Així, podem dir que tot i ser un autor anglès, Lord Chesterfield té molt presents les consideracions que fa Montesquieu sobre l'educació en la seva obra sobre l'*Esperit de les lleis* (1748), en què manifesta que en una monarquia cal educar per a triomfar a la cort, més encara si tenim en compte que les corts són les úniques i veritables escoles de les bones formes. Tant és així que aquest és l'objectiu principal dels consells del pare, que reitera la necessitat d'aprendre i millorar per tal d'agradar en uns ambients cortesans on l'aparença i la dissimulació a voltes sembla que són el més important. En darrer terme, Lord Chesterfield persegueix que el seu fill sigui un home agradable, galant i distingit, que sigui capaç de persuadir i seduir tothom, en especial el gènere femení.

Què cal que aprengui el fill per a reeixir un perfecte home gentil? D'entrada, val a dir que Lord Chesterfield mostra el seu rebuig respecte a la funció de les universitats i els centres educatius superiors. Segons el seu parer, una estada d'un any en aquests grans establiments universitaris resultava suficient per a la formació d'un jove. Això establert, sembla clar que no hi ha millor escola que el món de la vida per a triomfar en unes corts europees on tothom havia de moure's amb prudència i diplomàcia. Si un futur cavaller ha d'agradar, el que ha de saber és, en primer lloc, llengües clàssiques (grec i llatí), però, sobretot, modernes (francès, italià i alemany), a banda naturalment de l'anglès, la seva llengua nadiua. A més d'aquest domini de llengües, caldrà ser hàbil en el ball, l'esgrima i l'equitació, per la qual cosa Lord Chesterfield insisteix en la conveniència de tenir bons preceptors en aquests àmbits. Des d'un punt de vista instructiu els coneixements no són el més important, atès que les formes —el vestit, la higiene personal, etc.— constitueixen l'element clau d'aquesta formació cavalleresca que emfasitza un formalisme pedagògic basat en les pràctiques i els costums que regeixen la vida en el món.

No obstant això, Lord Chesterfield esbossa un pla d'estudis que parteix del domini de l'eloqüència, ja que cal ser un bon orador, alhora que també hom ha de ser capaç d'expressar-se per escrit amb una bona cal·ligrafia i ortografia. Per tal de poder conduir amb deseiximent per les corts europees, s'han de pos-

seir coneixements d'història, geografia, cronologia i política dels temps moderns, a fi d'opinar amb criteri sobre les constitucions, els exèrcits, els negocis, el comerç i les intrigues polítiques. Menys importància tenen les matèries relatives a la filosofia experimental, com la geometria i l'astronomia, a les quals pensa que el seu fill només ha de dedicar mig any d'estudi: unes nocions elementals són suficients, perquè en cas de necessitat ja es demanarà l'ajuda d'un expert. El cavaller —en última instància— podrà aprendre de memòria diferents argumentacions científiques si és necessari, tal com va fer el mateix Lord Chesterfield quan va defensar al Parlament britànic la conveniència de substituir el calendari julià pel calendari continental, el gregorià.

Si haguéssim d'escollir un aforisme entre el catàleg de consells que Lord Chesterfield dóna al seu fill, optem per l'expressió *suaviter in modo, fortiter in re*, és a dir, suau en les maneres, però decidit en l'acció. Aquest advertiment sintetitza una fórmula pedagògica que insisteix en la importància que el seu fill s'endinsi en el món dels plaers però d'una manera equilibrada, sense caure en el parany dels llibertins. No es tracta, doncs, d'un programa rigorista, però sí que recomana un punt de prudència i austeritat. Aquí —com a bon esperit britànic—, Lord Chesterfield aposta per un criteri utilitari que implica un cert càlcul dels plaers perquè, tot i que són necessaris i convenients en un context cortesà, no convé que l'home quedi atrapats entre ells. La vida cortesana reclama activitat i esbarjo, relacions i distraccions socials, però tot amb ordre i mesura, en un equilibrat punt intermedi que, si bé accepta el gaudi dels plaers, en limita el nombre i la intensitat.

Segons sembla, tot i aquests consells, la vida de Philip Stanhope no va assolir els èxits que el seu progenitor havia somniat. De fet, els anys d'aprenentatge passats a París poques coses van reportar a una persona sense una lluentor i capacitat especials, per bé que el seu pare va aconseguir que fos elegit per a la Cambra dels Comuns, on la seva participació va ser més aviat magra. Amb tot, el seu fill va participar d'una mediocritat suficient per tal que representés els interessos d'Anglaterra a Hamburg (1756) i a Dresde (1764). El pare va sobreviure al fill —mort sobtadament l'any 1768—, de manera que, per rescabalar-se del seu fracàs, encara va intentar per segona vegada formar un altre Philip, fill legítim d'un cosí seu. Lord Chesterfield va morir l'any 1773 i no va tenir temps per a poder comprovar l'èxit d'aquest segon intent d'una empresa que, al cap i a la fi, reflecteix la voluntat pedagògica d'aquell ideal de cortesà europeu, de la seva brillant sociabilitat i del seu enciclopedisme. Ni més, ni menys.

Conrad Vilanou i Torrano

Díaz, M.; Galí, M.; Ibáñez, X. *Repàs a Cal Mestre: 50 anys de l'escola Sant Gregori 1955-56/2005-06*. Barcelona: Escola Sant Gregori, 2006.

És ben sabut que l'escola Sant Gregori, fundada ara tot just fa cinquanta anys, ha estat la gran obra pedagògica i personal de Jordi Galí i Herrera, fill de dos pedagogs d'excepció: Alexandre Galí i Josefa Herrera, ambdós represaliats pel franquisme.[28] De tots és coneguda la peripècia personal d'Alexandre Galí, que, en arribar l'any 1939, fou separat de l'ensenyament, per la qual cosa es va haver de refugiar en la solitud del treball de gabinet, on, a banda de sistematitzar el seu pensament, va aprofitar per redactar la seva monumental *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: 1900-1936*.[29] D'alguna manera, aquest camí fressat pel pare —primer, dedicar-se a la praxi pedagògica i, més tard, a la reflexió historicofilosòfica—, també ha estat el que han seguit els seus dos fills, que, a més de viure intensament la seva vocació pedagògica (més social en el cas de Raimon Galí, més escolar en el cas de Jordi Galí), han decidit —cadascú pel seu cantó— donar compte i raó de les seves pròpies experiències i, el que és més destacat, de la seva pròpia filosofia.[30]

De fet, l'obra que ens ocupa s'enceta amb un capítol del seu darrer llibre, *Les ganes d'aprendre*, expressió de Jordi Galí que ha manllevat de l'escriptor francès Marcel Pagnol (1895-1974).[31] D'alguna manera, Jordi Galí és un intel·lectual format a redós d'homes com Chesterton (1874-1936), que —com és conegut— es caracteritza per pensar des de la paradoxa. No ha de sobtar, doncs, que un dels nuclis durs de la seva reflexió pedagògica consisteixi en el reconeixement que en la seva personalitat es dóna una paradoxa entre la seva capacitat intel·lectual i la seva voluntat. Tant és així que per a Jordi Galí l'educació del caràcter arriba a ser més important que la formació intel·lectual,

28. Sobre el cas de depuració de Josefa Herrera, es pot veure la documentada explicació que ha fet el seu fill Jordi Galí: «Una història exemplar: el cas de depuració de Josefa Herrera i Serra», a *Mestres i exili*, ed. a cura de Conrad Vilanou i Josep Monserrat, Barcelona, INEHCA/ICE de la Universitat de Barcelona, 2003, p. 91-105. (Aquest treball s'havia publicat anteriorment a la revista *Relleu*.)

29. Amb relació a l'itinerari intel·lectual d'Alexandre Galí, sovint es distingeixen tres fases o etapes: en el primer període, que discorre entre 1909 i 1923, fou un creador; durant el segon període, que s'estén entre la dictadura i el final de la Guerra Civil (1923-1939), la seva activitat se singularitza per la dimensió investigadora; per acabar, en el tercer i darrer període, que comprèn de 1939 a 1969, Alexandre Galí apareix com un autèntic i veritable pensador.

30. R. Galí, *Memòries*, Barcelona, Proa, 2004. (Vam donar notícia bibliogràfica d'aquesta obra en el núm. 8 d'aquesta revista, corresponent a l'any 2005, p. 368-374.)

31. J. Galí i Herrera, *Les ganes d'aprendre: Lectures, reflexions i experiències d'un mestre*, Barcelona, Pòrtic i Barcelonesa d'Edicions, 2005.

convenciment que el va portar a defensar l'escoltisme com a preparació per a la vida, ja que busca una fortalesa del caràcter que no es troba renyida amb el sentit religiós de la formació humana. Ben mirat, es detecta en la pedagogia de Jordi Galí un tret purità que no queda satisfet amb la petrificació de la fe i, encara menys, amb l'agnosticisme regnant. Justament aquí rau una de les paradoxes més clares del franquisme, que si bé fou un règim oficialment catòlic, va generar un seguit de generacions agnòstiques, incrèdules i atees, una situació que enerva Jordi Galí, que ha vist com la lògica dels fets ha desvirtuat el sentit pedagògic —inequívocament cristià— dels postulats educatius del seu pare, aspecte que el seu germà Raimon crítica contundentment en les seves *Memòries*.

Jordi Galí, després d'estudiar romàniques i d'un pas fugaç com a professor auxiliar de clàssiques a la Universitat de Barcelona, va començar la seva singladura pedagògica a la Molina l'any 1951, on va establir una mena d'internat emparentat amb les *public schools* britàniques. Poc després, durant el curs 1955-1956 obria el col·legi Sant Gregori a Barcelona, del qual va ser director fins a l'any 1992, de manera que al llarg d'aquests anys ha atresorat una gran experiència professional que —en el seu cas— combina amb la sempre necessària reflexió pedagògica. Amb altres mots: Jordi Galí ha estat molt més que un pràctic de l'educació perquè, a banda d'assajar i innovar, ha pensat, reflexionat i teoritzat sobre el fet educatiu i cultural. I ho ha fet —i encara avui ho fa sortosament— amb les eines d'algú que mostra una clara inclinació per la literatura i que, al mateix temps, sap que es troba vinculat a una nissaga de mestres que comença amb Joan Bardina i que troba en els seus pares un inequívoc punt de referència. Tot i que no és fàcil sistematitzar la seva pedagogia, detectem un cos doctrinal que s'ha afaiçonat al llarg dels anys i que es caracteritza per unes constants ben significatives: administrativament, pel rebuig de l'excessiu intervencionisme polític i, per tant, de la burocràcia que es manifesta —per exemple— en la tendència desmesurada a les reunions; doctrinalment, per entendre l'educació com a trobada amorosa; religiosament, per la defensa d'una espiritualitat pregonament cristiana; patriòticament, per un ensenyament arrelat al país i a la cultura catalana; cívicament, per anteposar els deures als drets; didàcticament, per una crítica al constructivisme que devalua i perjudica els continguts d'una necessària instrucció; socialment, per una educació oberta a la comunitat i, sobretot, als pares; educativament, per un ensenyament integral que sense negligir la formació intel·lectual emfasitza la importància de la formació de la voluntat i del caràcter.

En realitat, la pedagogia de Jordi Galí s'inscriu en la línia del seu pare, en el sentit que denuncia els fraus de la nostra història més recent. Defraudació

ve de frau —recordava Alexandre Galí—[32] i el frau és una de les xacres humanes més pregonament arrelades i més envilidores. Ara bé, davant del frau només hi ha dues possibilitats, el silenci que sovint és sinònim de connivència, o bé la denúncia pública. La primera opció —amb la seva càrrega hipòcrita— és fàcil i senzilla puix permet una vida còmoda, sense complicacions. L'altra via —la de la denúncia pública— implica dosis elevades de sinceritat i compromís personal, per bé que moltes vegades aital actitud comporta un seguit de dificultats en un context en què predomina el discurs políticament correcte. Dir sincerament el que hom pensa —al marge dels convencionalismes a l'ús— és un exercici d'autenticitat que no sempre és reconegut per una societat que, en els darrers temps, viu instal·lada en la cultura del frau o, si més no, de l'engany. Així s'ha assistit a un procés de degradació moral irreversible que afecta tota la societat i que es caracteritza per una mena de dimissió col·lectiva de les nostres obligacions. Avui sembla que només tinguem drets, talment com si els deures fossin cosa de l'antigor, situació que fa que a voltes defugim amb fútils pretextos les nostres responsabilitats individuals i col·lectives.

Tant és així que davant la defraudació i deshumanització del món urgeix una tasca de moralització i espiritualització de la vida humana i, per tant, educativa, perquè —en darrer terme— el noi d'avui és l'home de demà. Alexandre Galí no posava com Rousseau l'accent en la bondat del noi, sinó que destacava el paper del noi en funció de l'home, atès que porta a dins el germen de l'home. Per tant, Alexandre Galí s'allunya del naturalisme pedagògic de Rousseau en el sentit que la societat té un paper cabdal en la formació humana. «Això vol dir que el que és important —al revés del que deia Rousseau— en el procés de realització de l'equació: *el noi és l'home*, és el paper de la societat, i no únicament perquè sense la societat el noi no es podria fer home —cosa prou òbvia— sinó perquè aquesta mateixa societat —i ara trobem el perquè de l'errada rousseauniana— el *pot* fer malbé, és a dir, més forta en certa manera que Déu mateix, pot fer malbé l'obra divina, no el noi tan sols —cal entendre-ho bé—, sinó l'home que hi ha en el noi.»[33] Sembla clar, doncs, que entre ambdós —noi i home— no hi pot haver hiatus, ni cesures, sinó una línia de responsabilitat i reconeixement entre les diverses generacions.

Sota aquesta empremta pedagògica, Jordi Galí va donar impuls a l'escola Sant Gregori, que, amb el pas del temps, s'ha convertit en un veritable Cal Mestre. Ens

32. A. Galí, *Una hipotètica revolta d'uns mestres hipotètics*, Perpinyà, Proa, 1964, p. 25. Alexandre Galí va desenvolupar a bastament el tema del frau en el seu llibre *Mirades al món actual: primera sèrie de vuit assaigs*, s. l., Arc, 1967, obra que segons el parer de Raimon Galí fou un llibre profètic.

33. A. Galí, *Una hipotètica revolta...*, p. 22-23.

trobem, com és lògic en aquests casos, davant d'una obra coral en què han col·laborat molts dels mestres que han estat protagonistes de la història d'aquesta institució pedagògica. Per bé que resulta impossible donar compte i raó de totes i cadascuna de les persones que han participat en aquest llibre col·lectiu, ens atrevim a detallar —i demanem perdó per les possibles omissions— el següent llistat de noms: Maria Josep Bosch, Glòria Peiró, Francesc Homs, Dolors Diví, Francesc Garriga, Xavier Ibáñez, Ramon Jáuregui, Joan Bellés, Matilde Biosca, Francesc Blasi, Maria Martínez, Josep Serrarols, mossèn Joan Mata, Pierre Devère, Montserrat Galí, Francesc Aparicio, Maria Rosa Seix, Montserrat Izard, Manfred Díez, Montserrat Tirvió, Francesc de P. Ayesta, Núria Tomàs i Victòria Herreros. Tots ells han glossat la vida de l'escola des de les seves respectives perspectives i experiències personals. També els que havien estat alumnes (Gonçal Coll-Vinent, Xavier Bosch, Jordi Cabré, etc.) hi han dit la seva, com no podia ser d'altra manera.

Tot plegat forneix un llibre curull de sensacions i d'emocions, de colors i de sons, curosament editat i il·lustrat, que combina el record i la memòria, i que posa de manifest que l'escola Sant Gregori ha estat durant aquest llarg mig segle d'existència molt més que una simple escola. Dit amb altres mots: l'escola Sant Gregori que recull i assumeix el deixant pedagògic d'Alexandre Galí, degudament actualitzat i repensat pel seu fill Jordi, constitueix un fogar d'amor a la pàtria que no ha negligit els principis de la pedagogia activa i que, al seu torn, tampoc ha renegat dels valors del cristianisme. Ni més, ni menys.

Conrad Vilanou i Torrano

ECKERMANN, J. P. *Conversaciones con Goethe en los últimos años de su vida*. Edició i traducció de Rosa Sala Rose. Barcelona: Acantilado, 2005.

Quan l'any 1932 es va celebrar el centenari de la mort de Goethe, la *Revista de Pedagogia*, que dirigia Lorenzo Luzuriaga, va commemorar aital esdeveniment amb un número monogràfic en què, entre altres autors i a banda d'ell mateix, va participar el nostre Joaquim Xirau.[34] De manera paral·lela la Gene-

34. Com és ben sabut, l'interès pedagògic per la figura de Goethe sempre va ser present en l'ambient institucionista, en què Xirau es va formar. El mateix Francisco Giner de los Ríos es va ocupar de «La personalidad de Goethe» (BILE, III, 1879, p. 57-58, 66-67, 73-74 i 81), mentre que Wilhelm Keiper es referia a «El ideal educativo de Goethe» (BILE, XLVI, 1922, p. 97-104 i 133-138). A Catalunya l'influx de Goethe es pot vincular també a la poesia de Maragall, que va influir sobre la generació noucentista i postnoucentista, entre els quals trobem igualment Joaquim Xirau, que va descobrir a Jordi Maragall tot un món de matisos amb relació al pensament del seu pare.

ralitat de Catalunya va publicar en aquella mateixa data una *Antologia* escolar de Goethe, il·lustrada per Josep Obiols, destinada als escolars del nostre país, en un context republicà que desitjava equiparar la ciutat de Barcelona —aquella rosa de foc dels vells anarquistes— amb la civilitzada Weimar de Goethe i Schiller, una ciutat que a les darreries del segle XVIII reunia poc més de sis mil habitants d'un total de cent mil que poblaven el ducat de Weimar. Per tant, ningú pot dubtar de l'interès que sempre ha despertat pedagògicament a casa nostra la figura de Goethe (Frankfurt, 1749-Weimar, 1832), cosa lògica si a més tenim en compte que el mateix Eugeni d'Ors —promotor del moviment noucentista— havia exclamat que volia ser Goethe i que alguns dels seus pseudònims —per exemple, el d'Octavi de Romeu— volien representar la figura de Johann Peter Eckermann (Winsen, 1792-Weimar, 1854).

Per això la importància d'aquestes converses que va protagonitzar Eckermann —un autèntic autodidacte— amb Goethe durant els seus darrers anys de vida, entre 1823 i 1832. D'alguna manera, aquestes converses recorden els diàlegs platònics i els *Records de Sòcrates* de Xenofont. «Mi relación con él era muy peculiar y de naturaleza muy delicada. Era la del discípulo con el maestro, la del hijo con el padre, la del que necesita una formación con aquel a quien le sobra» (p. 591). Alhora, es pot afegir que aquestes converses que es van desenvolupar durant l'últim període de la vida de Goethe van tenir l'encert de rejovenir-lo, justament quan havia caigut en un cert oblit i desgràcia. D'una banda, Goethe va experimentar en el darrer tram de la seva vida una sèrie de disgustos familiars i personals, com la mort del seu fill August, esdevinguda l'any 1830. A més, després del fracàs amorós amb la jove Ulrica von Levetzow —molt més jove, atès que havia nascut l'any 1804—, Goethe va entrar en una mena de letargia, de manera que les visites i el contacte amb Eckermann —un deixeble servicial, però no servil— el van reviscolar. A més a més, el dia 12 d'abril de 1817 Goethe havia estat destituït del seu càrrec de director del teatre de Weimar pel duc Carles August, que va morir l'any 1828, per bé que la seva esposa Maria Paulovna —néta de Caterina la gran de Rússia— va mantenir la seva predilecció per Goethe i, al capdavall, es va convertir en la protectora d'Eckermann, que li va dedicar aquestes converses. En definitiva, aquests darrers anys de vida —compresos entre 1817 i 1832— marquen una orientació solitària i alhora clàssica en la vida de Goethe, que així va abandonar definitivament el seu romanticisme malaltís de joventut, temperat pels vents neoclàssics després del seu viatge clandestí a Itàlia (1786-1788). Dit de manera senzilla: l'últim Goethe fou un personatge que buscava la pau i la tranquil·litat, i si en la seva maduresa havia palesat el seu entusiasme per Napoleó, que havia posat fi a les inestabilitats de la Revolució de 1789, ara veia amb preocupació l'esclat revolucionari esdevingut a París al juliol de 1830.

Ben mirat, podem dir que ens trobem davant d'una magnífica edició de més d'un miler de pàgines, molt ben documentada, anotada i il·lustrada, amb un excel·lent glossari i un acurat índex onomàstic, que ens permet endinsar-nos, de la mà de J. P. Eckermann, en el món de la Il·lustració alemanya que tingué com a capital Weimar, ciutat a la qual Goethe va arribar l'any 1775 i on va tenir el suport de l'arxiduc Carles, que fou un príncep il·lustrat que, a més de les seves inclinacions científiques i intel·lectuals, entenia en el difícil art de governar. El cas és que Weimar ja havia gaudit de la benèfica direcció de la duquessa Anna Amàlia, mare de Carles August i regent fins a la seva majoria d'edat (1775). Es tractava d'una excel·lent governant, d'esperit il·lustrat i de gran cultura, que va posar les bases que farien de Weimar el centre cultural d'Alemanya en els segles XVIII i XIX. En el mateix sentit, la col·laboració entre Carles August i Goethe va ser cabdal per a refermar aquest protagonisme cultural del ducat de Weimar. Mercès a la iniciativa d'ambdós, la Universitat de Jena —on van ensenyar Schiller i Fichte, entre altres— fou el gran focus universitari d'un petit ducat que tenia una important biblioteca, un magnífic teatre i una bona orquestra. Paga la pena esmentar que quan Goethe va arribar a Weimar es va trobar amb Ch. M. Wieland, que a banda de ser considerat el pare del gènere de la *Bindungsroman* amb la seva novel·la de formació sobre la història d'Agató (1766), va ser contractat per la duquessa Anna Amàlia com a preceptor dels seus fills, a la vegada que es va convertir en una mena de mestre espiritual del mateix Goethe, una personalitat verament enciclopèdica que estimava la cultura general per damunt de l'especialització que incipientment imposava el progrés de la ciència moderna.

Molt probablement Goethe és el nom més important del neohumanisme alemany (1780-1830) i uns dels forjadors —probablement el més destacat— de la cultura alemanya contemporània. Tant és així que era habitual que els joves anglesos s'aturessin a Weimar durant el seu viatge formatiu (*Grand Tour*) pel continent amb la intenció de visitar-lo, cosa que no era gens complicada gràcies als bons oficis de la seva esposa Otília. Nogensmenys, es pot considerar Goethe un referent de la unitat germànica que es va aconseguir durant el Segon Imperi guillemí, per bé que el nostre autor no es va manifestar mai a favor d'un nacionalisme radical com el que propugnaren Arndt, Jahn i Fichte. No hi ha cap mena de dubte, emperò, que Goethe es va sentir solidari amb la Reforma luterana i amb la idea de llibertat personal que —segons el seu parer— és inherent a la cultura germànica. Per això també la seva predilecció per les investigacions històriques de Guizot, que exaltaven el paper del protestantisme, encara que Goethe tampoc va compartir molts dels dogmes del cristianisme, com per exemple la trinitat i, en conseqüència, la divinitat de Crist. Sen-

se negar l'existència d'un ésser superior, la naturalesa adquireix en el seu pensament un caràcter religiós, quasi bé místic, a través de la idea de la metamorfosi que regula una naturalesa incommensurable entesa com a mare-Terra, en què es dóna l'eterna dinàmica de la gestació i el creixement, de la destrucció i reproducció, és a dir, de la vida i de la mort, d'una mort que —i aquí convé recordar el *Cant espiritual* de Maragall— és un gran néixer.

A la vista del que diem, no pot sorprendre massa el fet que cap tema —literatura, ciència, història, música, art, poesia, teatre, etc.— restés al marge dels interessos de Goethe, que simbolitza —millor que ningú— l'autèntica saviesa humana, integralment i globalment considerada. Segons aquestes converses, Goethe s'atribueix la paternitat de la fisiognomia que va divulgar Lavater. Endemés, analitza la metamorfosi de les plantes, investiga la teoria dels colors, col·lecciona fòssils, alhora que aprofundeix en els estudis biològics, en particular la botànica i la mineralogia. Altrament, Goethe és l'autor dels *Anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister* (1795), on relata l'evolució del protagonista, un jove burgès amb aspiracions artístiques, obra que ha estat tinguda per la millor novel·la de formació alemanya (*Bildungsroman*). No hi ha dubte que de la mateixa manera que l'evolució de la naturalesa s'explica des de la idea de metamorfosi, quelcom semblant succeeix amb la formació de l'ésser humà, que recorre les diverses fases o etapes per les quals hom transcorre. «A cada fase sucesiva el hombre pasa a ser otro sin que quede rastro alguno de sus anteriores virtudes y fallos, pero en su lugar habrán aparecido otros buenos y malos hábitos. Y así sucesivamente, hasta la última transformación, en la que aún no sabemos cómo vamos a ser» (p. 538).

En el deixant de la història de l'educació, aquestes converses d'Eckermann també es poden abordar des de la perspectiva de la literatura de formació, més encara si tenim en compte que l'autor va néixer en una família pagesa molt humil i que, fins als catorze anys, no va aprendre a llegir i a escriure. Efectivament, Eckermann enceta aquestes converses amb una declaració ben clara: ell sempre va sentir la necessitat de la instrucció. De fet, el seu itinerari formatiu —situat a manera de declaració introductòria en aquesta edició— constitueix un magnífic relat de formació d'algú que havia nascut en una cabana i que, des de ben menut, es va veure obligat a col·laborar en les feines agrícoles familiars. Però ben aviat va mostrar una inclinació pel dibuix, fet que va facilitar que gaudís de la protecció d'alguns nobles, la qual cosa va permetre que s'iniciés en el món dels estudis. Tal vegada la història d'Eckermann perfila una narració romàntica: home apassionat per les arts, va passar dies sencers en esglésies i museus; persona desitjosa de veure món, va formar part dels exèrcits alemanys que van combatre Napoleó; amb la voluntat d'arribar a ser artista,

va buscar un mestre que l'introduís en els secrets de l'art; amb la intenció de penetrar en la història de l'art, va llegir Winckelmann i Mengs; lletraferit, va començar una primerenca carrera poètica; admirador de Goethe, es va sentir atret per la seva figura; conscient de les limitacions de la seva agitada formació, va decidir als vint-i-cinc anys preparar-se per a ingressar a la universitat, cosa que finalment va aconseguir. Així doncs, i per tal de subsistir, Eckermann combinava l'estudi i el treball al llarg d'una jornada que començava a les cinc del matí, de manera que només mancava el suport de Goethe per a completar un procés formatiu, a través del teatre, la conversa, el viatge —va reproduir el que va fer Goethe a Itàlia— i l'ambient de la cort. Aquest conjunt de factors havia de vèncer les tendències naturals segons un itinerari formatiu que perllonga allò que s'ha iniciat en un primer moment i que, en cert sentit, ja trobem formulat en Píndar —«Sigues el que ets, però aprèn-ho abans», llegim en la *Pítica* segona—[35] i tematitzat en el *Meister* («Formar-me a mi mateix tal com sóc, aquest ha estat obscurament ja des que era jove el meu desig i el meu propòsit»).[36]

De fet, res va aturar aquest desig d'aprendre d'un Eckermann que se sentia atret per Goethe, una mena de savi modèlic i exemplar. Així, va remetre les seves composicions poètiques al polígraf alemany assentat al petit ducat de Weimar, on vivia l'ambient cultural d'una cort on exercia el paper de conseller àulic. Tot i que la resposta de Goethe va ser formal i convencional —en realitat no va ser més que una circular impersonal que enviava als seus nombrosos admiradors—, Eckermann experimenta el desig de conèixer personalment el gran pensador alemany i recorre a peu el camí que va de Hannover a Weimar, tot passant per Gotinga. El dimarts 10 de juny de 1823, Goethe rep Eckermann en la seva casa de Weimar i, a partir d'aquell moment, el contacte entre el mestre i el deixeble, entre Goethe i Eckermann, ja es va formalitzar definitivament. Eckermann —a banda de ser un dels interlocutors preferits de Goethe— es va comprometre a revisar algunes de les publicacions de l'insigne poeta alemany, que, en la recta final de la seva vida, encara havia de concloure alguna de les seves obres més emblemàtiques, com per exemple el *Faust*, on aborda el mite de l'eterna joventut.

És clar que un dels temes centrals d'aquestes converses és ocupat per la qüestió científica, més concretament per la teoria dels colors goethiana, publicada pòstumament. Com és ben sabut, Goethe va polemitzar amb la concepció fisicomatemàtica de Newton, fins al punt d'articular contra l'òptica

35. Píndar, *Epinicis: Odes triomfals de l'Olimpisme clàssic*, Barcelona, Edicions del Mall, 1987, p. 125.
36. J. W. Goethe, *Anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister*, Barcelona, Edicions 62, 1985, p. 219.

newtoniana la seva teoria dels colors, que es va afaiçonar entre els anys 1810 i 1820. Tot i el seu esperit il·lustrat, Goethe preferia la biologia a les matemàtiques, que reben —en aquestes converses— més d'una crítica en argüir que ell ha descobert la metamorfosi de les plantes sense l'ajut de la ciència matemàtica, que, als seus ulls, constitueix un univers abstracte, per bé que reconeix la seva utilitat pràctica. En qualsevol cas, Goethe reivindica l'existència —més enllà de les formulacions matemàtiques— d'una espècie de força de regust romàntic que fa que les coses neixin, creixin i morin, i així successivament en una cadena *ad infinitum* que mai fineix. Per tant, si hom esguarda atentament la seva filosofia de la naturalesa, es detecta una cosmovisió segons la qual l'home es troba dins d'un tot orgànic en què vivim i actuem. En conseqüència, això significa que l'home defuig l'experiència de l'escissió entre el jo i el món que va desencadenar la ciència fisicomatemàtica moderna, bo i instal·lant-se en un univers integral que assoleix trets panteistes en consonància amb l'ideari romàntic de l'època.

Efectivament, enfront del mecanicisme de la ciència moderna (Galileu, Descartes, Newton), Goethe, que defensava una religiositat panteista, va insistir en el fet que la naturalesa és vida i que els fenòmens naturals són manifestacions orgàniques d'un vitalisme que excel·leix el paper de l'acció, plantejament que va influir sobre la pedagogia d'arrel romàntica del segle XIX. No podem oblidar que el *Logos* —el *Logos* dèlfic identificat amb el Verb diví; la Paraula, segons l'Evangeli de sant Joan; el Verb total dels apologetes cristians— va ser traduït per acció en el *Faust* de Goethe. En l'escena que Faust es troba en la seva cambra d'estudi i enceta la traducció del Nou Testament, Goethe assaja diverses versions del famós inici de l'Evangeli de sant Joan: «En el principi era el Verb», «En el principi era l'Esperit», «En el principi era la Força», per arribar finalment a formular que «en el començament era l'acció» (*Im Anfang war die Tat*).[37]

Ve a tomb recordar que Joaquim Xirau —en ocasió del centenari de la mort del polígraf alemany esmentat més amunt—[38] es va referir a aquesta traducció, que palesa —en assumir el panteisme del *Deus sive natura* de Spinoza— que esperit i matèria són manifestacions diferents d'una sola i única realitat perquè

37. GOETHE, *Faust*, traducció de Josep Lleonart, 3a ed., Barcelona, Proa, 1995. Aquesta versió catalana va ser publicada per primera vegada l'any 1938, per les edicions Proa, amb motiu del desè aniversari de la seva fundació. La traducció d'aquest fragment diu el següent: «Aquí és escrit: en el començament fou la paraula... Copsaré el sentit? La paraula! No fóra l'esperit? Però, pensa-t'hi encara, ço que crea és l'esperit?... Cal afinar la idea: en el començament era la força. Ajuda'm, esperit! Encara no... En el començament era l'acció. Aquest és el sentit» (p. 46).

38. J. XIRAU, «La concepción del mundo de Goethe» (*Revista de Pedagogía*, 1932), a *Obras completas*, III, vol. 2, Barcelona, Anthropos, 2000, p. 223-228.

no hi ha cos sense vida, ni esperit sense forma corporal. Déu és l'eterna afirmació, l'activitat sense fi que suscita la immensa successió de formes que, a través de la metamorfosi, neixen, creixen i moren, bo i transfigurant-se sense parar. En funció d'aquesta cosmovisió (*Weltanschauung*) panteista-naturalista, el «Verb» —*Logos*, concepte, idea, forma— és ara producte d'un ímpetu inesgotable —una mena de *conatus*, per dir-ho a la manera de Spinoza— en el qual resideix el poder d'irradiar eternament totes les formes vivents, perquè no és el pensament sinó l'activitat el fonament de totes les coses.

Aquesta formulació que reivindica el primat de l'acció palesa un punt de vista que es distancia de la visió mecanicista de la ciència fisicomatemàtica moderna (Galileu, Descartes, Newton) i que, al seu torn, remet a una interpretació vitalista i orgànica del món d'inequívoques connotacions romàntiques que van influir en la gènesi i el desenvolupament de la pedagogia contemporània. El fet és que alguns han volgut veure en aquesta formulació el capgirament del *cogito* cartesià, una de les peces clau de la modernitat cientificotècnica a la qual s'oposa el vitalisme orgànic de Goethe, que apunta vers la immortalitat. Segons anota Eckermann en aquestes converses, Goethe va manifestar el següent: «Para mí, la convicción de que tenemos una vida eterna surge del concepto de actividad, pues si no ceso de obrar hasta el final de mis días, la naturaleza estará obligada a asignarme otra forma de existencia cuando la actual haya dejado de mantener a mi espíritu» (p. 357). D'alguna manera, acció i amor —dues categories que assumirà la pedagogia romàntica— es troben en la figura de *Faust*, que en la seva recerca de la immortalitat representa una síntesi d'ambdós aspectes, tal com es reflecteix en aquestes converses: «El propio Fausto representa una actividad cada vez más elevada y pura hasta el final, mientras que desde los cielos sale en su ayuda el amor eterno. Esto armoniza plenamente con nuestras ideas religiosas, según las cuales no nos ganamos el cielo únicamente por nuestros propios medios, sino por la gracia divina que se suma a ellos» (p. 576). De tal faisó que el seu panteisme es troba impregnat dels principis religiosos del luteranisme en el sentit que les obres humanes —això és, l'acció— no són suficients per a aconseguir una eternitat que també depèn de la iniciativa divina i que es manifesta a través de l'amor. En realitat, l'acció humana i l'amor diví afaiçonen un tot —l'*ein kai pan* dels presocràtics— integral i harmoniós que impregnarà l'orientació de la pedagogia romàntica, que assumirà uns aspectes vitalistes que arribaran fins al moviment de l'Escola Nova: «De hecho, nadie aprende algo limitándose a escuchar, y, en ciertas cosas, quien no realice un esfuerzo activo sólo sabrá las cosas de un modo superficial y a medias» (p. 524). Una vegada i una altra, Goethe insistirà en la importància de l'activitat en contra d'una pusil·lanimitat erudita i teorètica que

arruïna la joventut físicament i intel·lectualment, tal com plantejava l'escola tradicional.

A més, i en aquest punt insistim de nou, en aquestes converses es reflecteix igualment l'interès de Goethe per defensar la seva teoria dels colors, que, al seu torn, troba en Eckermann un magnífic interlocutor, per bé que no sempre comparteix els criteris científics del mestre que, com és ben conegut, va influir d'allò més en la pedagogia antroposòfica de Rudolf Steiner, promotor de la famosa educació Waldorf, que va triomfar a Alemanya després de la Primera Guerra Mundial (1919-1938) i que avui torna a gaudir d'un notable èxit sobretot en els països desenvolupats. Fet i fet, Goethe —a banda de conversar amb Eckermann— també va dialogar, com a bon panteista, amb la naturalesa o, millor dit, amb la terra, tal com s'ha posat de relleu recentment.[39] En darrer terme, Goethe —sota el deixant de Spinoza— considera que l'home i el món, esperit i matèria, vida i ciència, es troben units en un tot que es copsa a través d'una intuïció que és capaç de captar el misteri o secret que amaga una naturalesa que remet a una epistemologia de caràcter organicista anterior a la irrupció de l'empirisme fisicomatemàtic d'encuny newtonià.

Es fa difícil trobar en una obra monumental —curulla d'intuïcions i suggeriments com la que ara ens ocupa— un únic centre d'interès. Tot amb tot, sembla clar que el concepte de *Bildung*, és a dir, la idea de formació, ocupa un lloc central en aquestes converses que transmeten el desig humà per aprendre. No es pot dubtar que la relació entre ambdós personatges —entre Goethe i Eckermann— ens fa reviure el somni de la utopia pedagògica en el sentit més fort i originari de l'expressió, fins l'extrem d'articular una veritable província pedagògica. En aquesta direcció, cal fer notar que Goethe simbolitza l'home que no vol deixar d'aprendre mai: «En muy pocos años —escriu Eckermann l'any 1825— habrá cumplido los ochenta, pero no se cansa de investigar ni de experimentar. No da por concluidas ninguna de sus aficiones. Siempre quiere seguir y seguir. Aprender, ¡siempre aprender! Y es precisamente gracias a eso por lo que se manifiesta como un hombre de juventud eterna e inquebrantable» (p. 651). La idea d'una educació permanent, és a dir, d'aprendre al llarg de tota la vida, constitueix una de les divises de Goethe, tal com es palesa en la següent declaració d'intencions: «me he tomado en serio mi formación y nunca he dejado de trabajar en mi propia dignificación, he vivido siempre en continuo progreso, de modo que muchas veces se me ha reprochado un defecto que hace tiempo que he dejado atrás» (p. 130). Naturalment, cadascú ha de formar-se individualment sense

39. Wolf von Engelhardt, *Goethe im Gespräch mit der Erde: Landschaft, Gesteine, Mineralien und Erdgeschichte in seinem Leben und Werk*, Weimar, Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger, 2003.

perdre de vista el conjunt de la humanitat: «en realidad, cada cual tiene que formarse como una criatura singular, pero tratando de hacerse una idea de lo que son todas las criaturas juntas» (p. 179). En darrera instància, Eckermann és el deixeble afectuós i reconegut que hom voldria tenir no només per formar-lo sinó per una cosa encara més important: poder dialogar amb ell, quan la vida del mestre atresora una gran saviesa malgrat que s'escola pel seu últim tram.

En tot cas, sembla clar que en l'univers pedagògic de Goethe la figura del mestre resulta bàsica i imprescindible. Malgrat la tendència humana a l'autoaprenentatge i a l'autoformació, Goethe insisteix en la importància del mestre que actua des de l'exterior per tal de provocar una veritable formació interior. De fet, Goethe assenyala que només s'aprèn d'aquell a qui s'aprecia. En referir-se a un jove pintor que havia après tot pel seu compte, Goethe apunta que aquesta manera de fer no és motiu d'elogi sinó de crítica. «Los talentos no nacen para abandonarse a sí mismos, sino para salir en busca del arte y de unos buenos maestros que sepan sacarle partido» (p. 217). Ell mateix reconeix la seva dependència respecte als grans mestres pensadors de la seva època, amb els quals va establir una sintonia: «En el fondo, de lo que se trata es siempre de que aquel de quien queramos aprender sea afín a nuestra naturaleza» (p. 185).

Ens hem de congratular per l'aparició d'aquesta excepcional edició, bona part dels mèrits de la qual recauen en el magnífic treball de la seva traductora i editora. Nietzsche va manifestar que aquestes converses constitueixen el millor llibre alemany, cosa que per si sola ja justifica el nostre elogiós comentari. Però indubtablement en aquestes converses hom trobarà moltes referències, suggeriments i intuïcions que poden ser atractius per al lector interessat en la formació humana, que —al cap i a la fi— és un dels temes nuclears d'aquestes converses, que posseeixen un inequívoc interès pedagògic. No debades, Goethe va morir l'any 1832 tot demanant des del seu llit més llum: *Licht!, mehr Licht!* ('Llum! Més llum!'). Probablement tan pocs esperits il·lustrats han existit com Goethe, que va tenir en l'apassionat i lleial Eckermann un veritable i autèntic deixeble, aquell fidel seguidor que el nostre D'Ors va buscar afanyosament i que mai va trobar.

Conrad Vilanou i Torrano

EIXIMENIS, F. *Llibres, mestres i sermons*. Edició a cura de David Guixeras i Xavier Renedo. Estudis introductoris de Xavier Renedo. Barcelona: Barcino, 2005.

Des de la perspectiva de la història de l'educació s'ha atribuït la fama i popularitat del franciscà Francesc Eiximenis (1330-1409) a la dimensió didàctica i

popular de la seva obra, a través de la qual va intentar educar la burgesia, cada vegada més nombrosa en la seva època, i el poble català en general, en una llengua que comprenien tots. En aquest sentit, podem dir que Eiximenis comparteix amb Ramon Llull el fet d'escriure en llengua vernacla, la qual cosa permet a ambdós de competir amb avantatge respecte als autors europeus més prolífics del seu temps. En el cas d'Eiximenis, la seva immensa obra respon a una mateixa pruïja pastoral i moral, i a una valoració del llibre com a obra de misericòrdia, i com una forma, no gens desdenyable, de predicació escrita. Tant és així que els curadors d'aquesta edició —que formen part del grup de treball de la Universitat de Girona que prepara les obres de Francesc Eiximenis (OFE)—[40] no han dubtar a titular aquesta obra amb l'epígraf de *llibres, mestres i sermons*, cosa que no sobta si es té en compte que el menoret gironí va utilitzar les tècniques de la predicació —prou conegudes dels predicadors populars— per a guanyar l'atenció del públic lector.

Efectivament, ensenyar és una vertadera mania de l'home medieval, mania que cal relacionar amb un concepte del saber i del savi força distint del que tenim actualment. L'edat mitjana va mirar endarrere i cercà en el cabal de la tradició i de la memòria col·lectiva el tresor d'experiència acumulat pels savis de l'antigor. És prou sabut que en els textos medievals les citacions s'enllacen una a l'altra com les cireres. En aquest context, el saber és patrimoni de tothom qui té accés a la lletra escrita, i el concepte actual de l'originalitat es considera més un perill que un mèrit, ja que hom viu integrat —de la naixença a la mort— dins d'un poderós corrent d'un sistema que té cura de no desbordar els marges, sempre ben delimitats, de l'ortodòxia sobre el supòsit que no cal entendre per a creure, sinó més aviat a l'inrevés: cal creure per a entendre.[41]

Francesc Eiximenis —tot i els tocs prerenaixentistes i humanístics que s'entreveuen en la seva obra— fou un divulgador de la cultura teològica i universitària a través de la gran quantitat de llibres que va escriure en llengua vulgar. En el capítol tercer de la introducció a *Lo Crestià* explica que no escriu per

40. El fet que Eiximenis naixés a Girona ha fet que en aquella Universitat s'hagi establert un potent grup de recerca sobre l'obra d'aquest autor. Així, s'ha tirat endavant el projecte d'editar el *Dotzè* llibre del *Crestià*, del qual han sortit diversos volums: Primera part, volum primer (I, 1), l'any 2005 (Universitat de Girona i Diputació de Girona); Segona part, primer volum (II, 1), l'any 1986 (Col·legi Universitari de Girona i Diputació Provincial); Segona part, segon volum (II, 2), l'any 1987 (Col·legi Universitari de Girona i Diputació Provincial). Val a dir que Xavier Renedo ha participat en l'edició del volum aparegut l'any 2005 (I, 1), en què també ha col·laborat David Guixeras.

41. Manuel de Montoliu va palesar que el geni intel·lectual d'Eiximenis no era propulsor d'idees originals, llargament covades. «El valor de la seva obra consisteix, principalment, en la fidelitat amb què recull tot allò que vivia i bategava en l'ambient del seu temps i de la seva vida» (M. Montoliu, *Eiximenis, Turmeda i l'inici de l'humanisme a Catalunya: Bernat Metge*, Barcelona, Alpha, 1959, p. 25).

als lletrats, encara que el llibre també els pugui resultar útil, sinó per a les persones «simples e llegues». A més, val a dir que sota la influència franciscana que paradoxalment va acabar perfectament integrada a les universitats, tot abandonant el seu destí inicial del món monàstic, concebia el seu paper com el de portador de la doctrina de l'Església, que havia de difondre entre les persones que habitaven les ciutats del Regne d'Aragó en un moment històric en què es combinava l'espiritualitat i la cultura entre els laics que desitjaven accedir al saber.[42]

Pel que fa a la seva formació intel·lectual, cal suposar que va seguir el currículum tradicional a les escoles del seu orde. Va viatjar per Europa i féu una llarga estada a Oxford, on aleshores els franciscans tenien un dels estudis més actius i brillants. Tal vegada, havia sojornat en altres indrets, segons ell mateix conta: París, Tolosa, Florència i Roma. Igualment cal suposar que fou anant o venint d'Assís que es deturà en els eremitoris de l'Alvèrnia, bressol i nucli espiritual del seu orde. Altrament, sembla que Eiximenis —igual que Llull, dos esperits que superen els corrents generals del seu temps— va ser influït per l'obra del dominicà Vincent de Beauvais *De eruditione filiorum nobilium* (1247), un manual o guia per a l'educació dels prínceps.[43] Aquest llibre gaudia de molta fama durant el regnat de Pere el Cerimoniós, fins al punt que és possible que aquest fos el motiu pel qual el rei li encarregà que comencés a escriure la seva enciclopèdia *Lo Crestià*, que, malgrat restar inacabada, pretenia posar a l'abast de l'home de les ciutats «sumàriament tot lo fonament de crestianisme». Segons el projecte inicial, es tractava d'una obra enciclopèdica que havia de tenir tretze volums (dotze més un, al·lusiu als dotze apòstols i a Crist, i a la perfecció del cristianisme), per bé que al final només va arribar a redactar-ne quatre: el primer, el segon, el tercer i el dotzè, que, en conjunt, superen el nombre de dos mil cinc-cents capítols.

De retorn a la pàtria, estava en condicions òptimes de transmetre els coneixements acumulats i de codificar en un text com *Lo Crestià* una gran utopia

42. A. Soler, «Espiritualitat i cultura: els laics i l'accés al saber a final del segle xiii a la Corona d'Aragó», *Studia Lulliana*, 38 (1998), p. 3-26. Sobre la situació de l'ensenyament a la Barcelona del segle xiv es poden consultar els treballs del professor Josep Hernando, en especial *Llibres i lectors a la Barcelona del segle xiv*, Barcelona, Fundació Noguera, 1995, 2 v.

43. Recentment ha aparegut l'anunci de la pròxima edició bilingüe (text en llatí i castellà), dins de la sèrie «Collectio scriptorum mediavalium et renascentium», que editen conjuntament la Biblioteca de Autores Cristianos (BAC) i la UNED (Universidad de Educación Nacional a Distancia). Es tracta d'una iniciativa del professor Javier Vergara Ciordia —bon especialista del món de la història de l'educació de l'edat mitjana i moderna—, que, amb la col·laboració de Francisco Calero, s'ha encarregat de l'edició de l'*Epístola consolatoria por la muerte de un amigo*, dedicada a Lluís IX de França, escrita per Vincent de Beauvais davant la tristor del rei francès produïda per la mort del seu fill primogènit (Madrid, BAC i UNED, 2006).

destinada a donar un sentit integral a la vida i a la societat del seu temps. Naturalment, Eiximenis —semblantment com Llull— responia als canvis en l'estructura social que s'esdevingueren a la Mediterrània durant els segles XIII i XIV, període en què s'assisteix a un esclat de les ciutats i, per extensió, de la cultura urbana.[44] En aquest sentit, Barcelona i València són les dues ciutats que van cridar més la seva atenció i a ambdues dedica grans elogis.[45] No per atzar, Eiximenis critica en diversos passatges del *Dotzè* llibre de *Lo Crestià* la casta nobiliària, anomenada pel menoret català «mà major». En realitat, Eiximenis s'estima més la classe mercantil o «mà mitjana» —és a dir, els mercaders—, que fornia la ciutat d'energia i de vida, punt que contrasta amb la posició lul·liana, més procliu a l'estructura estamental del segle XII. Sigui com vulgui, el cert és que ambdós autors van optar per solucions pedagògiques diferents, ja que si Llull a *Blanquerna* va proposar la tranquil·litat del monestir com el lloc més idoni per als estudis, Eiximenis per la seva banda opta sense reserves per tal que s'instal·lessin bons i adequats llocs d'estudi a les ciutats, sobretot en aquelles que restaven obertes a la mar.

En conseqüència, no és debades dir que Eiximenis —sempre contrari a la malícia i bestialitat dels pagesos que integren, juntament amb els menestrals, la «mà menor»— proposa les ciutats com a centre nuclear per a lluitar contra la ignorància humana, en un moment en què la «mà menor» no tenia pas necessitat de cursos acadèmics, mentre que la «mà mitjana» i la «mà major» havien de saber gramàtica per poder parlar amb estranys dins i fora de la seva

44. Diferents estudis han posat de relleu la importància que ocupa la ciutat en l'univers mental de Francesc Eiximenis. A tall d'exemple, citem els següents llibres: S. VILA, *La ciudad de Eiximenis: un proyecto teórico de urbanismo en el siglo XIV*, València, Diputació Provincial de València, 1984; (sense autor), *Francisco de Eiximenis y su sociedad urbana ideal*, San Lorenzo del Escorial, Swan, 1989; José-Luis MARTÍN, *La ciudad y el príncipe*, estudi i traducció dels textos de Francesc Eiximenis, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2004. El projecte del professor José-Luis Martín (1936-2004) era realitzar una trilogia en castellà sobre l'obra de Francesc Eiximenis, i en aquesta direcció va publicar, a banda de l'obra anteriorment esmentada, *La mujer y el caballero* (Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2003). Segons sembla, hi havia previst un tercer lliurament titulat *Pecados capitales, delitos sociales*, del qual desconeixem la sort.

45. Barcelona és enaltida al capítol XXIV del *Dotzè* del *Crestià*, titulat «Qui ensenya incidentalment ensenya com Barcelona és noble ciutat», on contrasta la puixança de la Ciutat Comtal amb la decadència de Tarragona («E és, així mateix Tarragona mal poblada, e de simple gent e grossera; mas Barcelona és dotada de gran seny e poblada de gent notable e de gran pes, e fort nodrida...»). Pel que fa a la ciutat de València, cal esmentar l'endreça que Eiximenis fa als jurats de la ciutat del *Regiment de la cosa pública* (1383), on es llegeix el següent: «car dien los qui gran temps l'han posseïda, que si paradís és en la terra, que en regne de València és; e, verdaderament, clara experiència nos ensenya que aquesta és una de les pus assenyades terres del món, si pensats en totes les sues nobleses, de les quals vos diré algunes poques qui em vénen a memòria de present».

terra. A més, aquells que pertanyien a l'estament de la «mà major» havien de conèixer lleis, furs i costums, i alhora saber donar consells i llegir llibres específics. Nogensmenys, l'estada d'Eiximenis a València va ser llarga, ja que és probable que s'hi instal·lés vers el 1384 i l'abandonés cap al 1408, any en què culmina la seva carrera. El papa Luna, que l'havia cridat a participar en el Concili de Perpinyà, va recompensar la fidelitat del franciscà i li atorgà el títol honorífic de patriarca de Jerusalem, i el nomenà, tot seguit, administrador apostòlic d'Elna. Eiximenis fou consagrat bisbe a Perpinyà, on morí poc després, el 1409. Les seves despulles reposen al convent de Sant Francesc d'aquella ciutat de la Catalunya del Nord.

El llibre que ens ocupa ofereix una antologia pedagògica, dividida en quatre capítols. De fet, aquesta no és la primera antologia que s'ha fet d'Eiximenis, que des de sempre ha despertat l'interès del públic lector. Ja l'any 1967 Jill Webster va preparar una selecció antològica de textos, que es va publicar amb la rúbrica de *La societat catalana al segle XIV* sota el segell d'Edicions 62. Anys després, Albert Hauf es va encarregar d'elaborar una selecció de textos de *Lo Crestià* dins la col·lecció de les millors obres de la literatura catalana, que aparegué l'any 1983, amb una segona edició l'any 1994.[46] Amb tot, el que sí que constitueix una novetat és que la tria que ara presentem s'hagi fet amb un criteri pedagògic i així esdevé una eina cabdal per a la història de l'educació. Els compiladors d'aquesta antologia s'han basat en les següents obres d'Eiximenis: *Primer del Crestià* (PC), *Segon del Crestià* (SC), *Terç del Crestià* (TC), *Dotzè del Crestià* (DC), *Llibre de les dones* (LD), *Regiment de la cosa pública* (RCP), *Llibres dels àngels* (LA) i *Vita Christi* (VC), moltes de les quals s'han reproduït a partir de diversos manuscrits ja que Eiximenis no té, malauradament, unes obres completes definitives.

A més, per tal de facilitar-ne la consulta per tots aquells que no estem acostumats a llegir en català medieval, s'han eliminat totes aquelles grafies pròpies de la llengua medieval descartades durant la reforma fabriana. Igualment, s'ha inclòs en un glossari final totes aquelles paraules antigues que, o bé no apareixen als diccionaris moderns, o bé, quan hi apareixen, no s'hi ha recollit el sentit que tenen en l'antologia. A gratcient, s'ha d'afegir que ens trobem davant d'una edició feta amb criteris filològics, la qual cosa ens permet accedir amb garanties als nostres textos pedagògics més emblemàtics. Encara que a voltes aquestes edicions no tenen present la literatura pedagògica generada so-

46. De fet, al llarg de la història s'han elaborat diverses antologies a partir de la selecció de textos de les obres de Francesc Eiximenis. Tot i que la que comentem és la primera en qüestions pedagògiques, anteriorment s'havien fet recopilacions de divers signe: gastronòmic (*Com usar bé de beure e menjar*, 1977), sapiencial (*Contes i faules*, 1925; *Exemples i faules*, 1989) i teològic (*Àngels i demonis*, 2003).

bre aquests clàssics medievals, s'ha de reconèixer que en aquesta ocasió —llevat alguna omissió— s'ha fet un meritori esforç per enquadrar els textos triats amb uns estudis introductoris —quatre, un per cadascun dels apartats del llibre— que tenen en compte la dimensió historicoeducativa.[47]

En el primer capítol, «Del paradís a la ciutat», es presenta la concepció que Eiximenis tenia de la saviesa, els mètodes per a adquirir-la i l'important paper que, segons ell, exerciren les ciutats com a centre d'irradiació de coneixements. Cal recordar que els ordes mendicants, sobretot els franciscans i els dominicans, eren ordes eminentment urbans, que van instal·lar els seus convents en el cor mateix de les ciutats i van conviure cada dia amb els seus habitants i els seus problemes. A més, el contrast entre la cultura de l'home de les ciutats i la ignorància de l'home que habitava en les solituds rurals no podia ser més gran. No debades, s'aplegaven en els nuclis urbans els mitjans per a aprendre a través dels mestres i de les escoles, de l'estudi, dels consells d'altri i del contacte diari amb els altres ciutadans. Endemés, per a Eiximenis la ciutat ideal era la ciutat amb port, perquè era la més oberta a totes les novetats, a tots els productes, a totes les idees i a tota la gent que hi arribava per terra i, sobretot, per mar. Eiximenis dóna als mercaders —precisament el seu model de ciutadà ideal— un seguit de consells pràctics amb vista a la seva formació. En aquesta direcció, i a banda de la necessària instrucció religiosa, Eiximenis recomana l'*studium* de les arts mecàniques i de les arts liberals, el conreu de l'escriptura i de les lleis, i el cultiu de les institucions escolars, coronades per la universitat.

En el segon apartat s'han recollit els principis que havien de presidir l'educació dels fills i de les filles en l'àmbit familiar, és a dir, l'educació a la llar. Eiximenis fou un ferm defensor de la família com a institució educativa i del paper del pare com a responsable principal de l'educació no només dels fills, sinó també dels criats i, moltes vegades, atesa la notable diferència d'edat que solia separar els cònjuges, de la pròpia esposa. Com que, segons la tradició mèdica medieval, el pare era el principal responsable de la constitució física dels fills, és lògic que també ho fos de la seva formació moral. En aquest sentit, i d'acord amb les coordenades de l'època, Eiximenis defensa el protagonisme del pare com a centre de la institució familiar i, per tant, com a responsable de l'educació i la formació dels fills. Àdhuc, no veia amb gaires bons ulls que l'educació

47. Amb tot, trobem a faltar els treballs de significació pedagògica publicats fa uns quants anys per David J. Viera, autor entre altres obres d'una *Bibliografia anotada de la vida i obra de Francesc Eiximenis* (Barcelona, Fundació Salvador Vives Casajuana, 1980). En concret, ens referim a «Las ideas pedagógicas del P. Francesc Eiximenis, O. F. M.», *Perspectivas Pedagógicas*, 50 (1982), p. 329-336, i «Les idees pedagògiques de Ramon Llull i de Francesc Eiximenis: estudi comparatiu», *Estudios Lulianos*, núm. 73 (1981-1983), p. 227-242.

dels infants es deixés exclusivament en mans de les dones. Amb tot, el paper del pare com a educador no s'havia de basar pas, però, en el rigor i en la mà dura, sinó en l'amor. Eiximenis ho va escriure clarament: l'educació dels fills havia d'ésser dirigida per l'amor, un amor racional que no excloïa el rigor, però sí la feblesa. En darrera instància, l'educació respon a una base d'arrel aristotèlica que insisteix en el camí de la natura per assolir el bé, de manera que s'imposa la correcció dels fills quan s'allunyen d'aquest objectiu. En qualsevol cas, Eiximenis rebutja l'ús de la ira i de la violència en la correcció, amb la qual cosa la seva posició es pot considerar mesurada i vàlida no només per a la llar familiar, sinó pràcticament per a tots els àmbits de la vida privada i pública. La correcció severa, per tant, només estava justificada quan quedava sotmesa a l'imperi de la raó i això, segons Eiximenis, se solia donar sobretot en tres tipus de persones: amb els servents maliciosos, els folls maliciosos i els joves mandrosos.

Justament en aquest segon apartat s'inclouen uns textos sobre la manera de corregir la malícia femenina, que, naturalment, mereixien un comentari específic. És clar que per a Eiximenis la dona i l'infant tenien en comú vicis com ara la inconstància, la ingenuïtat, el poc seny, la manca de control, etc. Les similituds no són cap casualitat, ja que la ciència mèdica medieval tendia a assimilar la natura femenina a la natura infantil a partir d'una sèrie de coincidències somàtiques, com ara una constitució humoral molt semblant. Per tant, pel que fa a les dones —Eiximenis va escriure *El llibre de les dones* l'any 1396—, es proposa una educació diferencial ja que als homes calia preparar-los per a guanyar-se la vida fora de casa treballant, negociant o governant; les dones, en canvi, havien de ser educades per a governar la casa i per a sortir poc del clos familiar, i una vegada casades restaven sota l'autoritat del marit, en una situació de sotmetiment derivada d'una actitud misògina des del moment que es considera que «la malícia de fembra és major que tota altra malícia».[48]

Eiximenis distingia tres nivells diferents, segons l'edat, en l'educació de les dones. En primer lloc, infants; després, donzelles, i, finalment, dones casades. La frontera entre el primer i el segon nivell es trobava entre deu i dotze anys, mentre que la barrera entre el segon i el tercer es travessava quan la donzella es casava, cosa que havia de tenir lloc quan tenia entre divuit i vint-i-cinc anys.

48. No obstant això, en ocasions s'ha dit que Eiximenis no era misogin, sinó que els seus punts de vista coincidien amb els plantejaments de la societat de la baixa edat mitjana. David J. Viera i Jordi Piqué, en el seu estudi sobre el concepte eiximenià de dona, conclouen el següent: «És evident que la seva doctrina ha estat condicionada per l'Església del seu temps i *los doctors*, que l'*opus* moral i doctrinal mostra poca originalitat, un fet que és molt comú a la baixa edat mitjana, sobretot en obres didàctico-morals [...] l'actitud negativa envers la dona a l'obra eximeniana és literal i formal, no personal, prové dels prejudicis de temps passats» (D. J. Viera i J. Piqué, *La dona en Francesc Eiximenis*, Barcelona, Curial, 1987, p. 98-99).

Els principis pedagògics eren en bona mesura els mateixos en cadascuna d'aquestes tres etapes, però amb diferències de to i d'intensitat. Endemés, s'havia de cultivar la vergonya femenina, que volia dir, per a Eiximenis, ensenyar a la nena a callar i a parlar només «quan serà enterrogada»; a no jugar fora de casa si no era «amb llicència de la mare», o a controlar les mirades i els gestos. Cultivar la vergonya femenina volia dir, en definitiva, fomentar la castedat i frenar l'espontaneïtat, sobretot en contacte amb el món exterior, és a dir, amb la gent que hi havia per les places i els carrers.

Pel que fa al tercer apartat, inclou el que es podria anomenar pla d'estudis i de lectures que Eiximenis proposava per a la societat del seu temps, un pla on destaca la importància que el menoret gironí donava a l'aprenentatge i a la pràctica de la lectura fins i tot per part de les dones. Els reis i els regiments, per governar; els mercaders, per als seus negocis; els criats, per a les seves feines domèstiques; les dones, per combatre els perills engendrats per l'oci i per ajudar els seus marits, i, tots plegats, per cultivar el seu esperit i ampliar la seva formació religiosa llegint obres com les que escrivia el mateix Eiximenis. En conseqüència, els homes i les dones de les ciutats havien de saber llegir i escriure. I segurament perquè, entre moltes altres coses, aprenguessin de lletra, Eiximenis arribava a recomanar que els pagesos i «los estranys e forans de les bones ciutats deuen fer llurs fills trametre a les notables ciutats per bona informació» si estava a l'alçada de les seves possibilitats econòmiques.

A través del quart capítol es penetra en les aules de les escoles medievals per a repassar les observacions d'Eiximenis sobre la figura del mestre, sobre el paper de l'oralitat —o del lleure— en el sistema pedagògic i sobre el règim de vida ideal per a estudiar i aprendre.

Respecte al perfil professional del mestre ideal, Eiximenis demanava que no només dominés les matèries d'estudi, sinó que les sabés explicar; que es preocupés dels estudiants, que es fixés en les seves aptituds. Al seu torn, els deures de l'estudiant amb els seus mestres es poden sintetitzar en un adagi universitari medieval: *Honor doctorum, utilitas scholarium*, que literalment podria traduir-se com «honor dels mestres, profit dels estudiants».

Un dels aspectes que més destaca de la pedagogia d'Eiximenis es basa en l'eutrapèlia, una paraula manllevada directament del grec d'Aristòtil pels escolàstics.[49] Destacats historiadors de l'educació —per exemple, Alexandre-Bi-

49. El mot *eutrapèlia* prové del grec: del prefix *eu*, 'bo', i del verb *trepo*, 'distreure's', per la qual cosa es pot definir etimològicament com la 'bona distracció'. Es troba a Aristòtil com la virtut que modera el recte capteniment en les diversions humanes. A la *Summa Teològica*, Tomàs d'Aquino apunta que la virtut es troba en el punt intermedi entre dos excessos i això té un nom, el d'eutrapèlia o, com proposava que es traduís al llatí, *jocositat*.

don i Let— han mostrat que a les escoles medievals es feien servir jocs de paraules, i fins i tot endevinalles picants, per a aprendre l'alfabet o contes. Tant és així que Eiximenis no només desaprovava —excepte com a últim recurs— la violència com a mètode pedagògic, sinó que valorava molt l'ús del joc en el tracte amb els nens petits tant a la llar familiar com a l'escola. Per conseqüent, defensa la utilitat pedagògica del joc en l'ensenyament i la seva necessitat com una exigència gairebé natural de l'infant. A més, Eiximenis va completar la seva defensa del joc eutrapèlic amb una llista d'activitats honestes i sanes: passejar, cavalcar, caçar, pescar, fer esgrima o gimnàstica, i fins i tot banyar-se. Tot i que bona part d'aquestes pràctiques eren exclusives de l'aristocràcia, Eiximenis considerava que l'eutrapèlia —una virtut d'arrel aristotèlica assumida per l'escolàstica— formava part tant de la vida de la noblesa com de la burgesia, perquè —en darrer terme— era una virtut pròpia de l'home de les ciutats, l'home al qual anava destinada la seva literatura didàctica i moral en un moment en què l'humanisme semblava trucar a la porta.

Conrad Vilanou i Torrano

Fernández Sirvent, R. *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna: Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alacant: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2005.

No es pot dubtar que el coronel Francisco de Paula Amorós Ondeano (1770-1848) ha estat un dels fundadors de l'educació física i, per conseqüent, pot ser considerat un dels pedagogs valencians amb més projecció internacional de l'època contemporània. Per bé que tots tenim notícies esparses sobre l'obra d'aquest militar afrancesat, un dels precursors de la gimnàstica moderna fins al punt d'afaiçonar un mètode propi (el mètode *amorosià*), certament mancava una biografia completa i actualitzada que donés compte i raó de la seva vida en el seu doble vessant intern i extern. En realitat, gaudíem d'un treball ben meritori com el que va realitzar Marcel Spivak (*Un homme extraordinaire: Le colonel Francisco Amorós y Ondeano, marquis de Sotelo*, 1970), des del Service Historique Militaire du Château de Vincennes. Vam tenir l'oportunitat de tractar el professor Spivak a Las Palmas de Gran Canaria l'any 1990, en ocasió del Congrés Internacional d'Història de l'Educació Física i de l'Esport que va organitzar la Universitat i l'Ajuntament d'aquella illa, i servem de la seva bonhomia i de la seva intervenció un magnífic record.

Han passat els anys i el cert és que avui era necessària una biografia com la que ara presentem, que, a més, s'apropés a la figura d'Amorós des d'aquesta banda dels Pirineus, per tal de no caure en el parany d'afrancesar encara més —Amorós va adquirir la nacionalitat francesa l'any 1816— algú que ha estat presentat per la historiografia estrangera com el veritable fundador de la gimnàstica francesa, enfront i en paral·lel a la gimnàstica alemanya (Jahn), sueca (Ling) i del mètode anglès (l'esport, introduït per Thomas Arnold a l'ensenyament secundari britànic). No debades, Amorós és l'autor del conegut *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, publicat en dos volums l'any 1830, destinat indistintament a un públic civil i militar, obra que encara ara es troba en moltes biblioteques (nosaltres, per exemple, hem consultat aquest excel·lent tractat a la Biblioteca Pública Arús de Barcelona). Aquesta difusió de la seva obra confirma l'èxit del seu mètode gimnàstic, en una època en què l'educació física —expressió encunyada l'any 1762 pel metge francès Jacques Ballexserd en la seva *Dissertation sur l'éducation physique des enfants, depuis leur naissance jusqu'à l'âge de puberté*— es desenvolupava a redós de l'evolució de les respectives escoles gimnàstiques, que, al seu torn, configuren els diferents sistemes nacionals d'educació física. Creiem provat, doncs, que Amorós pot ser considerat el fundador de l'escola gimnàstica francesa i, fins i tot, d'un mètode d'educació física —amb l'únic retret de la seva tendència excessivament militarista— que no desmereix, gens ni mica, al costat de les altres escoles d'educació física, és a dir, la gimnàstica sueca, la gimnàstica alemanya i l'esport anglès.

L'origen d'aquest treball rau en una tesi doctoral —molt ben documentada, atès que s'han consultat arxius d'Espanya, França i Anglaterra—, presentada uns quants mesos abans de la seva publicació a la Universitat d'Alacant, i dirigida pel professor Emilio La Parra López, que introdueix el llibre amb un pròleg a tall de presentació. Val a dir que aquest llibre posseeix dues parts ben diferenciades, ja que si els tres primers capítols analitzen diversos aspectes de la vida d'Amorós a Espanya (la seva activitat al servei de la monarquia, el seu paper com a funcionari de Josep Bonaparte i l'exili a França), el capítol quart —que dóna sentit a aquesta segona part— es dedica monogràficament a l'estudi de la projecció de les seves idees pedagògiques i gimnàstiques a França. D'alguna manera, doncs, ens trobem amb dues visions d'un mateix autor —biogràfica, la primera; pedagògica, la segona—, que es complementen en un tot molt ben travat i que dóna —com era previsible— una imatge positiva dels afrancesats, allunyada de les acusacions que tradicionalment havien rebut durant anys per una historiografia que —enfront dels absolutistes defensors de Ferran VII— acceptaven com a mal menor els liberals reunits a les Corts de Cadis. Ras i curt: Espanya ha considerat positivament els redactors liberals

de la Constitució de Cadis (1812), però sovint ha denigrat l'actuació d'aquells que com Francisco Amorós van participar en la redacció de l'Estatut o Constitució de Baiona (1808), text que per als afrancesats significava un programa de reforma i regeneració per al poble espanyol.

Sembla clar que Amorós fou un personatge coherent al llarg de tota la seva dilatada trajectòria personal i intel·lectual, que ofereix el tremp d'un il·lustrat de pedra picada, format sota la influència de les llums franceses i que desenvolupà una activitat polifacètica: militar, educador, gimnasta, buròcrata, polític i escriptor. El seu caràcter, emperò, sempre fou difícil i la seva arrogància va fer que les seves relacions socials fossin un xic complicades, fins a l'extrem que va mantenir oberts diversos fronts a través dels quals va polemitzar d'una manera sovint aferrissada. Emperò, no evità mai el combat, ni la confrontació. La seva extensa bibliografia palesa justament el gran nombre de debats i controvèrsies que va mantenir per diverses raons, ja fossin personals, polítiques o pedagògiques. En qualsevol cas, no exagerem si diem que la seva biografia presenta trets certament romàntics, més encara si tenim en compte que fou amic personal i assistent directe del català Domènec Badia Leblich (el famós Alí Bei), amb qui va mantenir relacions sobre el pla secret de colonització del Marroc (1802-1805). Fidel col·laborador de Godoy, promotor i director del Real Instituto Militar Pestalozziano (1805-1808), Amorós es va moure molt bé en els ambients de la cort reial de Carles IV, a la vegada que fou un militar de reconegut prestigi que ben aviat obtingué el galó de coronel d'infanteria, grau que no va ser-li reconegut a França fins l'any 1831.

Tot i que aquest no és el moment d'explicar la història d'aquell Institut Militar que volia convertir-se en una escola model, oberta a l'educació dels infants de la cort, s'ha de recordar que a partir de les idees pedagògiques pestalozzianes s'aspirava a formar un viver de militars qualificats. En aquest punt, convé tenir present que el nostre protagonista va demanar l'admissió dels seus fills Antonio i Manuel en aquell centre educatiu, obert pels il·lustrats a l'ombra de la pedagogia de Pestalozzi. A això cal afegir que en l'escut d'armes d'aquell centre, pintat per Goya, apareixen retratats els dos fills d'Amorós, que va ser director d'aquella institució pedagògica en el seu darrer tram d'existència. Nogensmenys, paga la pena esmentar que l'ideari pedagògic d'aquell institut havia d'agombolar l'educació física, l'educació intel·lectual i l'educació moral en un tot global i integral que també serà present en l'univers pedagògic amorosià.

És cosa històricament comprovada que Amorós fou un dels afrancesats més significatius d'aquella Espanya que confiava, enfront de la casa de Borbó, en el reformisme bonapartista. Per tant, no va dubtar a entrar al servei de Jo-

sep Bonaparte, destinat pel seu germà Napoleó a ser rei d'Espanya, després de les successives renúncies de Carles IV i Ferran VII. Sabem que el nostre personatge va merèixer la confiança del nucli bonapartista, circumstància que va provocar que fos perseguit —ell i la seva família— per aquells que s'oposaven a la intromissió de França en els assumptes d'Espanya durant els anys que perdurà la Guerra del Francès i el regnat de Ferran VII. És important de ressaltar que Amorós confiava en els projectes de reforma dissenyats per la nova administració francesa, com el pla de divisió d'Espanya en departaments. En aquest context, i convençut de la bona disposició de les noves autoritats per regenerar Espanya, Amorós va ocupar diferents llocs de responsabilitat en els territoris sota administració bonapartista (Santander, Burgos, Àvila, etc.). Així va assolir càrrecs de confiança, com per exemple el comissariat regi en el País Basc i la direcció de la policia d'Andalusia. El cas és que Amorós, malgrat la seva lleialtat a la causa bonapartista, es trobà en una situació no gens fàcil atès que si per una banda havia d'apaivagar les ànsies de revenja dels patriotes espanyols que rebutjaven la presència francesa, per l'altra banda també havia de fer front als excessos de les tropes franceses, que sovint, amb la seva conducta despòtica i reprovable, desacreditaven el rei Josep i les persones que li donaven suport. Tot indica que Amorós fou un home de paraula i que sempre va buscar un punt d'equilibri entre el poder civil de la nova administració afrancesada i el poder militar napoleònic, procliu a la revenja i a les solucions expeditives.

D'acord amb el destí dels afrancesats, Amorós es veié obligat a emprendre el camí de l'exili l'any 1813. Tenim coneixement que va ser un dels pocs privilegiats que van ser autoritzats a residir a París, alhora que gaudia d'una pensió més que remarcable atesa la precària situació de la majoria dels afrancesats que hagueren de refugiar-se en el país veí. La vida d'Amorós durant aquells primers anys d'exili ofereix uns aspectes inequívocament novel·lescs. En efecte, al marge de totes les dificultats del moment, Amorós va continuar la seva frenètica activitat en un clima enrarit. No es pot oblidar que a França i Espanya es va produir després de la desfeta de Napoleó a Waterloo (1815) una restauració borbònica que complicava les coses per als afrancesats espanyols, que si bé podien acceptar la presència d'un rei il·lustrat com Josep I, que Amorós identificava amb un rei filòsof, no podien ser lleials a un monarca absolut com Ferran VII. En darrera instància, Amorós va adoptar una actitud obertament contrària al nou rei d'Espanya, de manera que l'exili d'Amorós no oferia cap mena de possibilitat de retorn, sense oblidar que a França va viure una turmentosa història d'amor amb Assumpció Badia, la filla de Domènec Badia Leblich, el nostre Alí Bei, que també s'havia exiliat al país veí, història que al cap-

davall va enterbolir i complicar la seva residència en terres franceses fins a l'extrem d'ingressar temporalment a la presó.[50]

Més interès des d'un punt de vista pedagògic posseeixen els contactes que va establir a París durant aquests primers compassos de l'exili. Així, va ingressar en la Société pour l'amélioration de l'enseignement élementaire, que presidia el filòsof baró de Gérando, i paral·lelament va entrar en relació amb M. A. Jullien de París, precursor de l'educació comparada, que sempre va mostrar la seva simpatia pel sistema amorosià. Per tant, Amorós participa de bell nou de l'ambient de renovació pedagògica que havia existit en els cercles il·lustrats espanyols, a redós de la difusió de les idees de Rousseau i Pestalozzi. La seva experiència al Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid serveix de punt de partida per a desenvolupar un actiu publicisme a favor dels mètodes d'alfabetització a gran escala, en especial el mètode de Lancaster, que potencia l'ensenyança mútua, sistema que segons el seu parer pot servir per a la introducció dels principis de Pestalozzi. Ara bé, Amorós tindrà un paper de pioner en tot allò relatiu a l'educació física, de la qual serà un gran apòstol. En aquest sentit, proposarà unir la música a la gimnàstica, per tal d'aconseguir la fusió entre l'educació moral i l'educació física. És sabut que Amorós sentia una especial fascinació per la música religiosa i per l'òpera, de manera que no ha d'estranyar que consideri que qualsevol exercici físic (en especial, la marxa) devia ser acompanyat pel cant en un tot que conjumina la gramàtica musical amb la gimnàstica corporal.

Així, l'any 1818 publica el seu llibre *Cantiques religieux et moraux*, una mena d'himne religiós ideat per a tota la joventut, que tenia com a objectiu transmetre sentiments d'amor i de respecte vers el Déu de l'univers, sense oblidar el conjunt de valors establert en funció del sistema polític existent en la França de la Restauració. Des d'un punt de vista teològic, i en consonància amb l'esperit de l'època, Amorós defensa un deisme religiós que es vol situar per damunt de totes les religions positives. En sentit ampli, es pot considerar Amo-

50. Aquesta història posseeix també un cert interès pedagògic des del moment que, segons sembla, Amorós va tenir amb aquesta jove un fill, que molt probablement s'anomenà Emili, la qual cosa confirmaria la seva devoció per les teories pedagògiques rousseaunianes. Amorós —que mantenia una relació deteriorada amb la seva esposa— i Badia havien estat amics i companys des de l'època que ambdós eren col·laboradors directes de Godoy, però tot fa pensar que van trencar els seus cordials vincles a partir de la insistència amb què el coronel perseguia Assumpció Badia, que, finalment, es va casar amb el filòsof Jean-Claude de l'Isle de Sales, un home molt més gran que ella. La diferència d'edat d'Isle de Sales respecte d'Assumpció Badia era ben significativa, però és probable que en aquest casament, possiblement de conveniència, es donessin interessos econòmics i el desig d'aconseguir la ciutadania o naturalització francesa de la filla de Domènec Badia.

rós com una mena de filantrop que volia contribuir a la regeneració de la societat per una via reformista que emfasitza la conveniència de l'exercici físic des d'un doble punt de vista civil i militar. En última instància, per a Amorós l'objecte principal de la gimnàstica és servir a través de l'enfortiment i habilitat corporal a la millora del proïsme, això és, de tota la humanitat globalment considerada.

Abans de continuar, emperò, voldríem recordar que Amorós disposava a París d'una bona biblioteca de més de quatre mil volums, cinc-cents dels quals estaven dedicats a qüestions pedagògiques. Per tant, podem dir que posseïa una apreciable cultura pedagògica, en especial pel que fa a l'educació física i a la gimnàstica (mèdica i pedagògica), amb la presència dels tractats més significatius de la disciplina (Mercurialis, Ballexserd, Guth Muths, Clias, etc.), sense oblidar la tradició clàssica. Naturalment, tampoc podien faltar els llibres d'esports com el pugilisme, l'equitació, l'esgrima, la natació, etc. aplicats a les distintes professions. I això tant més quan el sistema amorosià d'educació física se singularitza, a més d'agermanar l'educació física amb l'educació moral, pel seu caràcter eminentment pràctic.

Efectivament, Amorós no només fou un teòric de l'educació física sinó que també es va dedicar a obrir diversos establiments, que van guanyar aviat una gran reputació i prestigi. Efectivament, el somni d'Amorós fou la construcció d'un gran gimnàs a París, per la qual cosa va tenir l'ajut de les autoritats civils i militars, atès que l'objectiu últim del seu programa era contribuir a la millora de l'exèrcit francès, cosa lògica si tenim present la seva condició de coronel d'infanteria. No hi ha dubte que el mètode amorosià va despertar l'interès del Ministeri de la Guerra francès, que veia amb bons ulls els esforços d'Amorós per augmentar les capacitats dels bombers, dels enginyers militars i dels regiments d'infanteria, en un moment en què —després de les guerres napoleòniques— es pensava sovint en programes de fortificacions per a les grans ciutats, París principalment.

Així doncs, el seu somni d'un gran gimnàs es va fer realitat amb la inauguració l'1 de maig de 1820 del Gymnase normale militaire et civil, que es va instal·lar en el parc de Grenelle, en les proximitats de l'Escola Militar i dels Camps de Mart. Es tractava d'una sofisticada instal·lació amb una zona coberta i una altra a l'aire lliure, i en què tenia cabuda un estadi a l'estil de la Grècia clàssica i grans màquines gimnàstiques. De fet, la direcció de fortificacions de París fou l'encarregada de confeccionar aquests complexos enginys dissenyats per Amorós i destinats a la formació física militar, per bé que el gimnàs també era utilitzat per civils. A més, el prefecte de la policia havia encarregat a Amorós la instrucció gimnàstica del batalló de bombers de la ciutat de París.

Pot dir-se que aquest gimnàs civil i militar es va concebre com un gimnàs normal, de manera que una de les seves finalitats era formar oficials de l'exèrcit i professors civils per tal que poguessin actuar més tard com a instructors d'educació física. Vistes així les coses, resulta lògic que nombrosos militars d'infanteria i d'artilleria (la cavalleria sempre fou reticent a la gimnàstica d'Amorós) concorreguessin als cursos que s'impartien en aquest gimnàs, fins al punt de donar-se la paradoxa que una part de l'expedició dels Cent mil fills de Sant Lluís (abril de 1823), que va venir a Espanya per acabar amb l'experiència del trienni liberal (1820-1823), es va formar, físicament i moralment, segons el sistema d'Amorós, un personatge de pregones conviccions liberals i allunyat de qualsevol temptació absolutista.

Tal vegada, una de les acusacions que s'han fet sovint al mètode amorosià d'educació física és la seva dimensió militar, en el sentit que els seus exercicis i aparells només eren aptes per a persones fortes i atlètiques com els integrants de l'exèrcit. Contra aquesta acusació, Rafael Fernández Sirvent es converteix en el millor avalador de la pedagogia corporal d'Amorós, en destacar les bases anatòmiques, fisiològiques, ortopèdiques i mecàniques del seu sistema d'educació física. Amb altres paraules: el sistema d'Amorós posseeix uns principis científics que sovint són oblidats però que constitueixen un autèntic fonament científic per a una disciplina emergent com era l'educació física, que —en el seu cas— es resol en clau gimnàstica, d'una gimnàstica entesa com a ciència dels moviments i que ha de coadjuvar a l'educació integral —física, intel·lectual i moral— de l'ésser humà. En conseqüència, Amorós concep l'exercici físic no com un fi, sinó com un mitjà o, el que és el mateix, com un instrument de l'educació global que havia d'atendre tota la humanitat, per bé que l'estament militar fou el col·lectiu que millor va aprofitar les seves contribucions d'inequívoca vocació popular.

Per la nostra part, hem d'afegir que tot i aquesta voluntat de Fernández Sirvent per remarcar el caràcter universal del mètode amorosià, no es pot dubtar del seu biaix militarista. No hem d'entrar en polèmiques innecessàries, ni estèrils, però malgrat les bones intencions d'Amorós el cert és que algunes de les seves construccions —per exemple, l'octògon, la seva principal i més genuïna creació, complicat bastiment que es trobava coronat amb una bandera— constitueix una edificació de diversos pisos de fusta que recorda l'estructura d'un baluard que s'ha de conquerir. Es tracta, en darrer terme, d'una màquina de diferents usos que presenta diverses maneres de pujar i baixar però que sembla haver estat ideada exclusivament per a militars o, almenys, per a persones amb gran potència muscular. Una altra cosa hem de considerar: els uniformes, la disciplina, l'atmosfera patriòtica i les festes públiques que organitzava Amo-

rós a París s'allunyen d'aquella gimnàstica universal i filantròpica que preconitzava per apropar-se encara més a una gimnàstica d'ascendència militar, de signe espectacular, perillosa i restrictiva, atès que demanava persones ben fornides i musculoses. D'alguna manera, l'esclat de la gimnàstica —i molt especialment, del mètode amorosià— es dóna en un context estratègicament obert al colonialisme i, per tant, a la conquesta del nord d'Àfrica, empresa a la qual l'Exèrcit francès dedicarà bona part dels seus esforços durant el segle XIX, empresa en què Amorós veurà morir decapitat un dels seus dos fills.

Tots aquests antecedents no ens han de fer creure que en la vida d'Amorós a París tot foren flors i violes. També se succeïren els desenganys i les desgràcies. Malgrat haver gaudit d'un considerable èxit entre 1820 i 1830, a partir de la revolució de juliol —amb la substitució de la Casa de Borbó per la d'Orleans—, la figura d'Amorós va començar a declinar. Pel que sembla, el ministre Guizot —poc apassionat per l'educació física— no va confiar en el seu mètode, de manera que Amorós va haver d'abandonar el gimnàs de Grenelle —que va quedar reservat per a ús exclusiu dels militars— i va obrir amb capital propi el Gymnase civil et orthosomatique, inaugurat l'any 1834 molt a prop dels Camps Elisis i que així es va convertir en el primer gimnàs privat de París, quan la burgesia consolidava el seu protagonisme social. Així doncs, en aquest segon establiment, i perduda la confiança de les autoritats franceses, l'orientació tingué un caràcter més civil i ortopèdic que no pas militar, encara que consta que també aquí va continuar formant un nombre considerable d'oficials i sotsoficials de l'Exèrcit.

Els darrers anys d'Amorós tingueren una certa amargor, que possiblement només va ser endolcida pel viatge que va fer a València l'any 1839, on va ser objecte d'un seguit d'homenatges i reconeixements, alhora que recollia el títol de marquès de Sotelo. Malgrat tot, va morir a París, on va ser inhumat en el cementiri de Montparnasse, on reposen encara avui les seves despulles. Com molts altres afrancesats, les seves restes mai han tornat a l'Estat espanyol, que té l'honor de compartir amb França un dels pioners de l'educació física moderna. La història —i el nacionalisme francès— ha convertit Amorós en un referent de la gimnàstica francesa, que va trobar en el seu deixeble Napoleó Laisné —també militar— un extraordinari divulgador de les seves idees, que es van recuperar a la França de la segona meitat del segle XIX i, en particular, a l'Escola Militar de Joinville-le-Pont, inaugurada l'any 1852, amb la qual cosa es confirma la dimensió militar del seu mètode d'educació física. Molts dels soldats francesos que van combatre en la Primera Guerra Mundial (1914-1918) es van formar en aquesta escola, epicentre del moviment gimnàstic i esportiu francès, que va tancar les seves portes l'any 1939.

En fi, ens trobem davant d'una biografia necessària que il·lustra la vida d'un afrancesat que va viure el somni de l'educació física. Queda clar, després de llegir aquest llibre, que Amorós fou un pioner de la pedagogia corporal en el tombant dels segles XVIII i XIX, i que va saber sistematitzar —des de la perspectiva militar— l'educació física en un moment històric en què aquesta disciplina emergent caminava vers la seva institucionalització, bo i utilitzant diverses vies: la militar, l'escolar i l'esportiva. El llibre de Fernández Sirvent s'ha elaborat amb les eines i categories de la història general, la qual cosa serveix de manera eficaç per a elaborar una biografia que, a banda de l'interès personal, atresora tot un capital pedagògic certament inesgotable. Probablement un dels mèrits més reeixits d'aquesta obra rau justament en aquest punt, en la possibilitat d'obrir pistes i línies per a nous treballs. En resum, el llibre que ens ocupa pot servir —mercès a les fonts utilitzades i a la sistematització realitzada— per a endinsar-nos en les contribucions educatives del pedagog valencià més universal de l'època contemporània.

Conrad Vilanou i Torrano

FULLAT I GENÍS, Octavi. *Valores y narrativa: Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

Després de publicar *Els valors d'Occident* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2001) i *L'autèntic origen dels europeus: El cristianisme en la formació d'Occident* (Barcelona, Pòrtic, 2004), ens arriba aquest nou llibre que sintetitza i completa els anteriors i que fixa —de manera quasi bé definitiva— el pensament del professor Octavi Fullat (1928). Entre altres mèrits, aquesta obra ens ofereix una veritable cosmovisió (*Weltanschauung*), que té com a objectiu final mostrar els grans valors o macrovalors de la tradició occidental. D'alguna manera, Fullat ens proposa una història dels conceptes (*Begriffsgeschichte*), és a dir, una història de l'esperit que s'ha concretat en diverses figuracions culturals, fins al punt que Europa no és més que una història narrada (*Historie*) d'esdeveniments (*Geschichte*). Ara bé, malauradament sovint la cadena d'esdeveniments (*Geschichte*) es confon i es fon amb la història narrada (*Historie*), la qual cosa comporta la desaparició del sentit, de manera que tot queda reduït a la simple superficialitat.

Altrament, l'humanisme occidental és la representació justament de l'ésser europeu, de manera que Octavi Fullat —en aquest llibre que constitueix una espècie de recapitulació del seu pensament— s'endinsa en l'anàlisi dels transcendentals de la història. En aquest espai temporal expectant, Occident ha elaborat els seus valors-valoracions que ens injecten coratge per viure. En realitat,

Europa —i per extensió, Occident— configura una història de sentit, una autèntica història narrada que té tres nuclis originaris, a saber: Jerusalem, Atenes i Roma, que, al seu torn, es poden representar en les figures d'Abraham, Ulisses i Enees. De la convergència d'aquests tres factors sorgeix el cristianisme, que dóna suport i sentit a la cultura europea i, per extensió, occidental. Tant és així que la tesi que defensa Fullat posa de manifest que la globalitat del que anomenem «Occident» s'entén, i només es pot comprendre, si es té present el cristianisme, fins al punt que es perfila com a matriu històrica dels processos, tant especulatius com pragmàtics, d'Occident.

Ben mirat, Octavi Fullat ha afaiçonat al llarg dels darrers anys una cosmovisió que vol copsar l'essència d'Europa a partir de les aportacions històriques del profetisme jueu amb el principi de la dignitat humana (*Ruah*, esperit), la racionalitat grega (*Logos*) i la tecnologia romana (*Ratio*), que donen sentit al cristianisme que va fondre la grecoromanitat —que aportava el coneixement dels grecs i la tècnica dels romans— i el judaisme —portador del concepte de la profecia, del «per a què». Per tant, el cristianisme —i per extensió, la civilització occidental— ha tingut tres progenitors: dos de pagans (Grècia i Roma) i un de sinaític (el judaisme). Les tres memòries —hebrea, grega i llatina— permeten una hermenèutica creadora a partir de la significació que acullen, bo i possibilitant una exegesi que configura l'*Homo occidentalis* com a lligam unificador gràcies al paper vivificador del cristianisme. Aquí assoleix tota la seva autèntica dimensió la figura de Pau de Tars, que dibuixa l'esborrany de la civilització occidental a través d'un ecumenisme que parteix del profetisme jueu, de la saviesa grega i del poder romà, i que troba en Jesús de Galilea —el Déu-encarnat, el Verb de Déu ingressat en la història— la seva clau de volta. Justament el que batega en el fons del llibre que ens ocupa és ben clar: el cristianisme —entès des de la *Carta als romans*— és l'«a priori» d'Occident, cosa que vol dir que l'esdevenidor d'Europa troba el seu sentit justament en les seves arrels cristianes.

La història, tal com l'entén Fullat, que segueix aquí Gadamer, és una experiència a la recerca de sentit, de manera que l'humanisme del segle XX s'intel·ligeix des de l'hermenèutica dels seus precedents o preliminars. És clar que Fullat s'estima més la no-clausura de Gadamer, que viu des de la tradició, que no pas el racionalisme il·lustrat i alliberador de Habermas. No es pot negar que Fullat ha estat influït per l'hermenèutica gadameriana i, al seu torn, per la teologia luterana (Schleiermacher, Rudolf Bultmann, Karl Barth), de manera que el llibre que tenim a les mans és el resultat d'una excursió realitzada a partir de la *sola scriptura*, és a dir, de textos no precisament i únicament religiosos per tal d'interpretar i comprendre una realitat històrica. De fet, comprendre no és

res més que descobrir el sentit d'un text o d'una conducta, en comptes d'atenir-se simplement als fets, com defensaven els positivistes. Si a les ciències empiriconaturals només els importa el present, la veritat en les ciències humanes consisteix a il·luminar l'actualitat des de la tradició i amb vista a l'avenir. I això més encara si tenim en compte que la consciència és temporalitat, és a dir, la deu del temps que dóna sentit al passat —la història és la concreció de les figuracions culturals— i al futur: abans de ser nosaltres, som història. Comptat i debatut, l'home es realitza històricament fins al punt que el present ben sol no existeix, atès que cal comptar ineludiblement amb horitzons canviants de la memòria del passat i de l'expectativa que obre el futur.

Podem dir que Fullat és un intel·lectual de la *in-satis-facció* (inacabament) categorial, del pensador que no es troba còmode amb aquest món postmodern que, al seu entendre, es va desencadenar a partir de l'any 1900, data que coincideix amb la mort de Nietzsche, tot i que Heidegger continua sent el pensador més profund de la postmodernitat. D'alguna manera, Fullat estableix una autèntica filosofia de la història que implica una nova divisió d'aquesta en tres fases o etapes històriques ben definides: la premodernitat (precristianisme, cristianisme, fins a la publicació del *De hominis dignitate* de Pico della Mirandola, el 1486), modernitat (Renaixement, Il·lustració) i postmodernitat. Des d'aquesta perspectiva històrica, l'acceptació i generalització del cristianisme no es va donar fins el Concili de Nicea (any 325), en el qual es proclama que Jesucrist és realment un home (cosmovisió grega i romana) i és a la vegada YHWH (tetragrama de quatre consonants impronunciables que dóna sentit a la cosmovisió jueva que identifica Déu com aquell Absolut silenciós). Al seu torn, i a banda del credo de Nicea (325 dC), la icona del cristianisme la trobem en el Pantocràtor, o Jesucrist Senyor de l'Univers, que descansa damunt de la síntesi que subsumeix el judaisme i el paganisme grecoromà en el «Déu-fet-home».

D'alguna manera el cristianisme representa una síntesi —no en el sentit hegelià sinó més aviat una fusió entre la tradició jueva, grega i romana—, que s'expandeix ràpidament. D'aquesta fusió va sorgir el domini cristià (del segle IV al XV), que té com a valor la *charitas* (amor) que inunda tot l'univers occidental fins a l'extrem que tot s'alimenta d'aquest valor. Per aquesta via, el cristianisme que prové del profetisme hebreu integra el paganisme —amb les referències a la naturalesa—, la felicitat —com a punt teleològic— i l'excel·lència de la virtut. La regla d'or es troba en l'Evangeli de sant Mateu (6, 12): «Perdona els nostres deutes, així com nosaltres els perdonem a qui ens deu.» Al seu torn, Crist —norma definitiva de la conducta moral— constitueix un universal a manera d'autèntic i exemplar imperatiu categòric. No endabes l'Evangeli de sant Joan (13,34-35) fa avinents aquelles paraules de Jesús: «Us dono un manament

nou: que us estimeu els uns als altres. Tal com jo us he estimat, estimeu-vos també entre vosaltres.»

Ara bé, després del desenvolupament del cristianisme durant tota l'edat mitjana es va produir una mena d'esgotament cristià. En la cristiandat medieval tot estava lligat i ajustat. Fe, raó i món funcionaven de manera integrada, mentre que en la modernitat l'ésser humà es desprèn de Déu. L'antropologia i les ciències modernes esvaeixen l'encarnació i comencen a divergir de nou el judaisme i el paganisme. El triangle (Jerusalem, Atenes i Roma) que va fer possible el cristianisme —que es va objectivar en cristiandat— deixa de ser un triangle i esdevé una recta que uneix altra volta Atenes i Roma. El profetisme hebreu perd empenta a favor del paganisme grecoromà, que només viu en l'interior de la immanència. Tot plegat prepara la concepció renaixentista, que serà ja immanent. Són indicis del final de la premodernitat dominant i de l'anunci de l'arribada de la modernitat, en la qual l'ésser humà i la raó desplaçaran Crist com a referència total. S'ha passat del Pantocràtor a la dignitat humana, fins al punt que l'home substitueix Jesucrist, l'antropocentrisme ocupa el lloc del teocentrisme: a la *Gioconda* (acabada el 1507), la Monna Lisa somriu amb una naturalitat que no té cap mena de direcció transcendent.

El procés modernitzador que es desencadena a partir del Renaixement i que prossegueix amb la Il·lustració és ben conegut. Els *studia humanitatis* retornen la veu als grecs i als llatins. L'home assoleix una pretesa majoria d'edat en què només es deixa governar per la seva raó: raó, la *raison*, la *Vernunft*. La conseqüència és òbvia: Il·lustració, segle de les llums, *Aufklärung*, *Enlightment*. L'home s'emancipa de la tradició, de l'Església i de la Bíblia. El Déu d'Abraham, d'Isaac i de Jacob, el de Jesús, cedeix el lloc a un Déu que és el Gran Arquitecte, el Principi o la deu racional i arquitectònica de la realitat. La modernitat ja no és cristiana, sinó radicalment i profundament humana: el *sapere aude* de Kant situa la raó en el lloc de la divinitat.

Tot amb tot, la història continua d'una manera desconcertant atès que el subjecte modern —el que va de Descartes a Kant— també ha estat vilipendiat pels postmoderns (Nietzsche, Freud, Heidegger, etc.). Ara ja no es disposa d'un únic sentit sinó que gaudim de sentits plurals i divergents en una època postmoderna que ha fet públic elogi de la diferència al marge de la història i de la memòria. El món postmodern iniciat amb el segle XX s'assembla a un conjunt caòtic que allarga el joc d'ombres i de llums en què ens descobrim vivint. Tant és així que s'ha bandejat el pes de la tradició —Occident ha elaborat històricament valors-valoracions— i s'accepta sense reticències un món de banalització que a tot estirar aspira a una ètica de mínims. A més, l'elogi d'un món altament tecnocientífic ha generat una Europa rica, postmoderna, alienada i

embriagada. Tot plegat, ens ha fet oblidar la dimensió utòpica del profetisme jueu, assumida també pel cristianisme, que ofereix encara avui un horitzó d'esperança. Al capdavall, allò que ens és propi és justament la Pasqua, és a dir, continuar superant-nos perquè el destí és sempre obertura: l'encarnació cristiana s'ha de transferir a altres pobles i altres civilitzacions, tot i que només a manera de proposta i d'oferiment, sense perdre de vista que s'ha d'evitar caure en els fonamentalismes religiosos però també polítics a fi de defugir dels imperialismes que planen sobre la terra. En resum: el que proposa Octavi Fullat és una restauració humanista que sigui fidel a la tradició i que d'una manera utòpica s'obri vers el futur. Si no hi ha esperança, defalleixen els valors i les tasques i de res servirà continuar en una Europa que a voltes sembla que ha caigut en l'avorriment i, fins i tot, en el fàstic.

Conrad Vilanou i Torrano

GINER DE LOS RÍOS, F. *Pedagogia universitària i altres escrits*. Edició a càrrec de Josep González-Agàpito. Pròleg de Buenaventura Delgado. Vic: Eumo, 2005. (Textos Pedagògics; 44)

Es reuneixen en aquest volum, en llengua catalana i prologat pel professor Buenaventura Delgado —probablement un dels seus darrers treballs acadèmics, atès la greu malaltia que pateix—, els principals escrits que Giner de los Ríos va dedicar a l'ensenyament superior i que ja van ser recopilats per primera vegada sota la direcció de Teresa Rodríguez per a l'editorial Espasa-Calpe l'any 1990. Tots ells apunten d'una manera o d'una altra, directament o complementàriament, cap a l'anàlisi d'allò que durant llarg temps li va produir tanta preocupació: la greu crisi finisecular de la universitat espanyola. Giner de los Ríos ens parla des d'una època en què el sistema universitari deixava exhausts tant els alumnes com els professors. Un mecanisme que el mateix Giner qualificava de «desespiritualitzant», i és en aquest sentit des del qual es pot parlar d'una desmoralització generalitzada en l'interior de l'educació universitària.

Tot reprenent en certa forma els esforços del ministre de la República Eduardo Chao, en 1873, d'assolir a través de les reformes especials l'emancipació política i intel·lectual i l'arribada d'una nova generació il·lustrada veritablement moral i lliure, Giner esbossa la història de la involució de les universitats especialment concentrada en el col·lectiu dels que fet i fet seran els més perjudicats, els estudiants, d'una edat gairebé infantil, es queixa ell, apagats quant a la iniciativa personal i l'esperit de creació i desorientats pel que con-

cerneix a l'ideal de progrés que haurien d'assumir com a individus que estan formant-se en l'alta cultura.

De fet, la universitat espanyola d'aquell moment, especialment si ens atenim a la notable descripció que realitza en l'abundant text que dóna títol al llibre, escrit el 1905, no formaria una corporació social de professors i alumnes amb la finalitat de conrear els estudis denominats liberals i d'educar la joventut. En tot cas, la universitat des del punt de vista institucional seria si fa no fa, sense albirar alguna altra ambició més elevada, un centre administratiu de l'Estat compost de professors-funcionaris, nomenats pel govern de torn, i amb l'objectiu fixat de preparar els alumnes per als exàmens i graus corresponents a les diverses professions. L'examen, la prova que simplement habilita per a l'exercici d'una activitat o especialització, és el nucli decisiu a partir del qual Giner de los Ríos sosté la seva crítica visió del problema universitari. En un escrit que oportunament titula «O educació o exàmens», advoca per l'eliminació «no solament d'aquestes suposades proves, sinó la de totes les altres pràctiques anàlogues: oposicions a càrrecs públics, a premis, a pensions, etc.». Concretament, Giner avorreix l'inoportú sacrifici amb el qual el professor «esclavitza» l'alumne obligant-lo a emular que sap el que se li pregunta i que, al seu torn, en una espècie de cercle viciós, el professor s'esclavitza a si mateix en una tasca servil en no poder-se consagrar la major part del temps a una vocació superior. Aquí només hi ha una necessitat: «ser aprovat, dur-se la nota, el premi, la plaça». Supressió dels exàmens i graus anuals de fi de curs i les seves assignatures per la substitució del treball de l'alumne durant tot el curs; modificació del programa únic, que obliga tots els alumnes a estudiar els mateixos temes; cessació de tot exercici memorístic del saber de l'assignatura i substitució per exercicis personalitzats de caràcter científic són els preceptes bàsics per a una nova organització de l'ensenyament superior que Giner preconitza com a canvi fonamental i obligat.

La seva ambició de reforma pedagògica remet sens dubte a un ideal de sistema educatiu que hauria de superar la mera instrucció i que va ser deduït a partir de l'anàlisi comparativa dels models anglosaxó (Oxford, Cambridge) i alemany (Magúncia, Max Planck), dels quals emfasitza més aviat les seves mancances amb la finalitat de sintetitzar una complementació positiva entre els dos models. Del primer, que denomina model educatiu general, argumenta que en ocupar-se del desenvolupament personal de l'estudiant, des del vigor i la salut física fins a l'embranzida de la individualitat, la independència i el caràcter moral, l'interès per la vida pública, el respecte a les jerarquies socials i fins i tot el bon gust, deixa de costat un dels objectius més importants de la universitat, la funció científica. Un context totalment oposat al que succeeix

en el model germànic, l'arquetipus científic, en el qual es dóna prioritat al cultiu de la ciència, per sobre de qualsevol humanisme, situació que provoca, segons Giner, un cert exclusivisme intel·lectual, sacrificant l'home als interessos de l'estudiant, amb la qual cosa s'arriba a menysprear la cultura personal i social dels alumnes. Giner no nega el caràcter educatiu contingut en aquests dos exemples, però sí retreu que aquest objectiu fonamental de tota universitat resti supeditat als fins particulars de cada model. Per aquest motiu a partir de la idea bàsica que va revestir en el seu conjunt l'ideari de la ILE, «l'educació integral de l'home», se'ns planteja, mitjançant l'exposició de nous mètodes pedagògics i de treball professional, un paradigma d'educació superior com l'avenir de la universitat espanyola i que, en un horitzó bastant proper en aquesta època, s'albirava com a tendència en la universitat nord-americana (Worcerster, Saint Louis), en la qual es combinaven adequadament el desenvolupament del tipus científic alemany amb l'educació general de la joventut accentuada pel tipus anglosaxó.

En intensificar aquesta relació en un sentit productiu per a les institucions acadèmiques, se situa el pla per a diversificar els coneixements, el que el mateix Giner denomina «microcosmos», i que tractaria d'afirmar una cooperació científica en la investigació que prepari l'alumne no únicament per a les diverses professions que la societat demanda sinó també per a la vida en la seva infinita complexitat i riquesa. En l'article titulat «Idea d'Universitat», Giner explica que es tracta d'un tipus d'universitat que, solidàriament amb la vocació pel saber, estimuli «la reflexió intel·lectual i la indagació de la veritat en el coneixement, el desenvolupament de l'energia corporal, l'impuls de la voluntat, els costums purs, l'alegria de viure, el caràcter moral, els gustos sans, el culte de l'ideal, el sentit social, pràctic i discret en la conducta». És a dir, tot apunta vers una forma de vida més completa. Aquesta forma de vida del deixeble universitari, que hauria d'estar canalitzada per una nova pedagogia, Giner de los Ríos l'albira en la seva realització des d'una perspectiva eminentment mèdica.

Efectivament, en la ressenya titulada «L'ensenyament del futur», en la qual fa una extensa anàlisi del llibre del doctor Beard *El neurosismo americano*, argumenta que tota educació ha de ser clínica, que cada cas particular ha de ser observat directament. Això vol dir que saber «bé i com serà en el seu moment l'educació mèdica equival a saber en general com ha de ser tota educació». Aquí, Giner no utilitza el vocabulari mèdic simplement com un objecte per a la metàfora: per a ell és una qüestió de mètode. És a dir, en l'evolució metodològica de l'ensenyament mèdic, de la qual Giner rebutja un tipus de formació sistemàtica, de memorització de la teoria i molt poc aplicada als casos clí-

nics, es percep el que en les altres disciplines universitàries ha de ser reformat, ja que la medicina representaria el grau més complet d'acostament al saber, on el procediment intuïtiu assisteix a l'alumne perquè aquest, pel seu propi compte, i partint de les dades objectives que se li presentin, pugui resoldre les dificultats pròpies de cada saber, dintre d'un sistema de conceptes. Així, la medicina es proposa com a llei de mètode educatiu per a les altres disciplines: «Un cas de consciència en una classe de moral; l'observació d'un fenomen, o la discussió d'un concepte, en una altra de psicologia, de botànica, de lògica, de física, no són exemples per a il·lustrar una doctrina, sinó la base, la matèria, l'objecte mateix de la investigació i discussió, o, per dir-lo d'una vegada, de l'ensenyament.»

En definitiva, són abocades en aquest llibre tot un seguit de problemàtiques sobre l'ensenyament universitari de l'època, però més enllà del seu context històric, que ha estat estudiat a bastament pels especialistes en la matèria, moltes vegades des de les pàgines d'aquesta mateixa revista. S'ha d'afegir que algunes d'aquestes qüestions apunten encara al present de la nostra universitat, en ocasions de forma inquietant per l'exactitud en què es desenvolupen dintre de la institució; unes vegades, ja sigui per la forma renovada com se'ns presenten els mateixos problemes; altres, de caràcter nou encara que provocant la mateixa inquietud que en el seu moment van suscitar al mateix Giner.

Francesc Calvo Ortega

GINZ, Petr. *Diari de Praga (1941-1942)*. Edició a cura de Chava Pressburger. Traducció de Kepa Uharte. Barcelona: Quaderns Crema, 2006.

No diem res de nou si afirmem que el tema de la *Shoah* (Holocaust) no constitueix cap novetat pedagògica. Amb tot, i certament d'una manera paradoxal, es pot afegir que aquesta qüestió ha despertat més l'interès dels teòrics de l'educació que no pas el dels historiadors especialistes en el terreny pedagògic. No sabem quins són els ressorts que han provocat aquesta situació, però podríem aventurar que la dramàtica experiència de la Guerra Civil espanyola (1936-1939), amb el nombrós exili posterior i la corresponent repressió franquista, ha deixat injustament en un segon terme la tragèdia europea de la Segona Guerra Mundial i, molt especialment, el martiri o holocaust del poble jueu amb la mort en els camps d'extermini i en les marxes de la mort de milers i milers de víctimes innocents, en especial ancians, dones i infants. Altrament, aquest fet no ens ha de fer perdre tampoc la memòria d'aquells altres col·lectius que, com els gitanos, els homosexuals, els testimonis de Jehovà, els opositors al na-

zisme, etc., també van perdre la seva vida en els forns crematoris. I això més encara quan l'any 2005 es van complir seixanta anys de la fi d'aquell malson amb el descobriment per les tropes aliades —sobretot les soviètiques en el front de l'Est, quan el 27 de gener de 1945 van obrir els cancells d'Auschwitz—[51] dels camps d'extermini (*Lager*), que van treure a la llum un món d'horror i barbàrie sense precedents en la història de la humanitat, que va viure una de les fases més terribles que hom pugui imaginar.[52]

El cas és que des d'un punt de vista historiogràfic el tema de la *Shoah* fou objecte de debat públic quan després de la caiguda del mur de Berlín (1989), un grup d'historiadors van menysvalorar-la, en forçar les comparacions entre Hitler i Honecker, entre Auschwitz i la presó de Bautzen, entre la Gestapo i la Stasi, és a dir, entre l'Alemanya del Tercer Reich i l'Alemanya de la República Democràtica i, per extensió, entre el nazisme i l'stalinisme. Fins i tot, es va arribar a presentar els dirigents nazis com a víctimes de la *Dämonie der Technik*, és a dir, com a resultat dels funestos efectes d'aquella tècnica demoníaca derivada d'una mecanització que imposava una existència moderna sense ànima, i no com el producte d'un procés històric autoritari que combina el sentiment ultranacionalista i la disciplina militar i que s'arrela en la història d'Alemanya. Efectivament, el nazisme posseeix motivacions molt profundes que cal esbri-

51. Aquesta data del 27 de gener ha estat triada per recordar les víctimes de la *Shoah*, efemèrides que tot fa pensar que es fixarà d'una manera definitiva en el nostre calendari de la memòria històrica. Enguany (27 de gener de 2007) han estat més d'una vintena de països europeus els que han celebrat el Dia Internacional de la Commemoració de les Víctimes de l'Holocaust, per bé que en alguns casos la data s'ha traslladat per raons justificades: Alemanya (27 de gener i 9 de novembre, nit dels cristalls trencats-*Kristallnacht*), Àustria (5 de maig, data de l'alliberament de Mauthausen), Bèlgica, Bulgària (10 de març, atès que aquell dia de l'any 1943 van ser alliberats vint mil jueus), Croàcia, Dinamarca, Eslovàquia, Estònia, Finlàndia, França, Grècia, Holanda, Hongria, Itàlia, Letònia, Liechtenstein, Luxemburg, Noruega, Polònia, Regne Unit, Romania, Suïssa i Txèquia. A casa nostra, es va celebrar un acte el divendres 26 de gener de 2007, al Palau Robert de Barcelona, organitzat per la Direcció General de la Memòria Democràtica, que depèn del Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació de la Generalitat de Catalunya, i que va comptar amb la participació d'Alberto Spektorowski, professor de teoria política de la Universitat de Tel-Aviv, un testimoni de la *Shoah* i un testimoni català republicà, deportats als camps nazis.

52. Justament Edgar Morin, en unes recents conferències pronunciades a la Biblioteca Nacional François Mitterrand els dies 17, 18 i 19 de maig de 2005, quan es complien seixanta anys de la fi de la Segona Guerra Mundial, ha abordat la qüestió de la barbàrie. Segons el seu parer, el nazisme només és l'últim estadi d'un llarg procés històric en què les tendències bàrbares es troben al costat de les tendències civilitzadores. No obstant això, la barbàrie europea no s'acaba després del final de la Segona Guerra Mundial, atès que pel fa a França no conclou fins a la Guerra d'Algèria, i encara més tard pel que fa a Portugal, amb Angola i Moçambic. A manera de conclusió, Morin assenyala que pensar la barbàrie és contribuir a regenerar l'humanisme (E. Morin, *Cultura i barbàrie d'Europa*, Lleida, Pagès Editors, 2006).

nar en els orígens del romanticisme i en l'antisemitisme, que, amb un llenguatge pseudocientífic, va defensar la pretesa superioritat de la «raça ària» (Gobineau, Georges Vacher de Lapouge). En qualsevol cas, tot aquest litigi revisionista d'indubtable transcendència per a la història d'Europa va viure un altre episodi amb la *Goldhagen-Kontroverse*, desencadenada a redós de l'aparició l'any 1996 del conegut llibre de Daniel Jonah Goldhagen, en què, a més de replantejar els aspectes centrals de l'Holocaust, es presenta els botxins de Hitler com a homes i dones normals («alemanys corrents»), que, simplement, obeïen ordres en una atmosfera contaminada per l'antisemitisme, plantejament que, si més no, havia insinuat Hannah Arendt en la seva reflexió sobre la banalitat del mal.[53]

Encara que en àmbits universitaris no es nega l'existència de l'Holocaust, a voltes es detecta un moviment per a justificar-lo i emmascarar-lo a través d'un oblit o tergiversació de la memòria històrica —una indubtable categoria pedagògica que cada dia adquireix més força—[54] en virtut d'un procés clarament revisionista. 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 del mot *Holocaust* (sacrifici en hebreu), la pedagogia —i nogensmenys el cinema—[55] utilitza amb preferència el terme de *Shoah* per a referir-se a la tragèdia viscuda pel poble jueu. Al seu torn, la pe-

53. D. J. Goldhagen, *Los verdugos voluntarios de Hitler: Los alemanes corrientes y el Holocausto*, 4a ed., Madrid, Taurus, 2003.

54. El tema de la memòria com a categoria històrica i pedagògica es pot vincular amb la filosofia hermenèutica, que troba en el pensament de H. G. Gadamer i Paul Ricoeur uns inequívocs punts de referència. Sense ànim de ser exhaustius recordem els següents títols: J. B. Metz, *Por una cultura de la memoria*, Barcelona, Anthropos, 1999; J. Esteban, *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002; M. Borghesi, *El sujeto ausente: Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Madrid, Encuentro, 2005; A. Pagès, *Al filo del pasado: Filosofía hermenéutica y transmisión cultural*, Barcelona, Herder, 2006.

55. Aquí convé destacar el film de Claude Lanzmann *Shoah*, que va ser estrenat l'any 1985 en el Festival de Canes, amb una duració de nou hores i mitja. Per a molts és la pel·lícula per excel·lència sobre la destrucció sistemàtica del poble jueu, ja que el director francès va treballar en aquest film des del 1974 fins al 1985; el material reunit és de tres-centes cinquanta hores i el període de muntatge es va perllongar durant cinc anys i mig. Tot i que per a alguns es tracta d'un documental, per a altres constitueix cinema en estat pur, una obra clàssica i per això inclassificable, més encara quan es pensa que els actors són supervivents que es representen a si mateixos. A banda d'haver estat mostrada per la segona cadena de TVE els diumenges 21 i 28 de maig de 2006, aquest film es troba en edició DVD (Les Films Aleph), en francès i amb subtítols en castellà. Claude Lanzmann va participar en el curs La imatge possible. L'art i la memòria dels camps, organitzat per la Universitat i la Diputació de Girona al desembre de 2005. Entre nosaltres, Carles Torner ha estat un dels divulgadors d'aquest film, tal com es reflecteix en el seu llibre *Shoah: una pedagogia de la memòria*, Barcelona, Proa, 2002.

dagogia de la *Shoah* troba en l'obra d'Adorno un clar punt de referència, en destacar que el principal objectiu de l'educació després de 1945 és evitar que Auschwitz torni a esdevenir una realitat en el futur.[56] «Des dels temps d'Auschwitz no ha passat res que invalidés Auschwitz, que negués Auschwitz... A l'holocaust mai no s'hi podia al·ludir en passat», va dir l'escriptor hongarès Imre Kertész quan al desembre de 2002 recollia el premi Nobel de literatura.[57]

Sigui quina sigui la valoració que hom faci de tot plegat, el cert és que la qüestió de la *Shoah* no resta tancada i constitueix un referent pedagògic de primer ordre per a totes aquelles persones interessades que la memòria no es perdi, tal com manifesta Leo Pavlat —director del Museu Jueu de Praga— en el pòrtic d'aquest llibre que s'ha comparat amb el *Diari* d'Anna Frank. Sense forçar els fets, hom observa un evident paral·lelisme entre ambdós diaris, per bé que si el d'Anna Frank va ser aviat conegut i divulgat, no ha succeït el mateix amb el diari de Petr Ginz, que, per una sèrie de vicissituds, no es va conèixer fins l'any 2003. Llavors el transbordador espacial Columbia es disposava a partir, i un dels membres de la tripulació era Ilan Ramon, d'Israel, la mare del qual havia viscut els horrors del camp d'extermini d'Auschwitz. Segurament per això, Ilan va decidir portar al cosmos alguna cosa com a record, com a símbol de la tragèdia de l'Holocaust. I va acudir al Museu Yad Vashem de Jerusalem, on hi ha dipositada la majoria dels dibuixos conservats de Petr, entre els quals destaca el quadre *Paisatge lunar*.

56. Th. Adorno, *Educación para la Emancipación*, Madrid, Morata, 1998. El tema d'Auschwitz ha generat una rica literatura pedagògica entre la qual citem les següents obres: 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; 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; R. Mate, *Memoria de Auschwitz: Actualidad moral y política*, Madrid, Trotta, 2003.

57. Auschwitz s'ha convertit en un referent clau per a la cultura contemporània i, per tant, per a la pedagogia. A banda de la seva significació simbòlica, l'experiència límit d'Auschwitz també posseeix un interès des del punt de vista antropològic, en el sentit d'avaluar la resistència humana a la mort. Primo Levi va calcular que un pres que fos empleat en tasques de treballs en el complex d'Auschwitz podia durar, a costa de les seves reserves naturals, de dos a tres mesos. Sobre l'organització higienicosanitària del camp de concentració per a jueus de Monowitz (Auschwitz-Alta Silèsia), es pot veure l'informe elaborat per Primo Levi i Leonardo Debenedetti. Ambdós van formar part del grup d'homes seleccionats per a treballar, no per a anar a la cambra de gas (del seu grup noranta-sis homes i vint-i-nou dones van ser tatuats, mentre que les cinquanta-sis persones restants, directament assassinades) (P. Levi i L. Debenedetti, *Informe sobre Auschwitz*, estudi crític de Philippe Mesnard, traducció de Francesc Miravitlles, Castelló de la Plana, Ellago, 2005).

El destí tràgic de la llançadora Columbia va fer estremir el món sencer. Ilan, igual que la resta dels membres de la tripulació, no va sobreviure al vol d'exploració. Aquest lamentable succés va precipitar el descobriment del diari de Petr, ja que després de la tràgica fi de la nau Columbia una persona de Praga va contactar amb el Museu Yad Vashem i es va oferir a vendre'ls sis quaderns escrits de Petr i els seus dibuixos. Havia localitzat aquest llegat en una casa vella del barri praguenc de Modrany que havia comprat feia uns quants anys. El llegat acabat de trobar comprenia dos diaris en què Petr va registrar els esdeveniments dels anys 1941 i 1942, el temps anterior a la seva deportació a Terezín, quan la família —el matrimoni mixt Ginz, format per Ota Ginz i Marie Dolanska, amb els seus dos fills Petr i Eva— vivia junta a Praga. Ve a tomb significar que la família Ginz representava aquella classe mitjana, il·lustrada i culta, molt estesa al centre d'Europa en l'època d'entresegles i que, a més a més, compartia les festes jueves com la Hanukà (que celebrava el triomf de la revolta macabea contra la persecució religiosa durant el regnat d'Antíoc IV Epifanes, al segle II aC) i les cristianes com el Nadal. D'altra banda, els pares, d'orientació progressista, s'havien conegut en un congrés d'esperantistes i van posar molta cura en la formació dels seus fills, tot fent èmfasi en el sentit d'una educació liberal i en la pràctica de l'esport. Encara que la mare eraària, el pare era jueu i les disposicions nazis prescrivien que aquestes famílies mixtes —que van ser prohibides per les famoses lleis de Nuremberg, promulgades a la tardor de 1935, per tal de deixar al Reich com un territori *judenrein*, això és, sense jueus— podien viure normalment amb els seus fills fins que aquests arribessin als catorze anys, moment en què assolien la condició de jueus.

Justament en complir aquesta edat, el jove Petr va ser traslladat al gueto de Terezín —a 65 km al nord de Praga, una antiga fortalesa que a partir de febrer de 1942 es va convertir en un barri jueu tancat, en un camp de concentració— i dos anys més tard —el 28 de setembre de 1944— va ser deportat a Auschwitz, on va morir assassinat pel terror i la sense raó del nazisme. Recordem amb Hannah Arendt que l'estratègia nazi amb relació al poble jueu va seguir una política amb tres fases ben diferenciades: l'expulsió en un primer moment; més tard, a partir de 1939, una política de concentració en guetos, que va comptar amb la col·laboració tàcita dels dirigents jueus en la destrucció del seu propi poble i, finalment, la Solució Final.[58]

58. A banda de remarcar que Hanna Arendt insisteix en l'escàs ardiment dels dirigents jueus en la sort del seu poble, aquí convé assenyalar que aquestes tres etapes successives d'expulsió, concentració i mort cobreixen els capítols quart, cinquè i sisè del seu famós llibre *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*, 4a ed., Barcelona, Lumen, 2003.

En efecte, després de la desfeta del front de Rússia es va optar per la Solució Final (*Endlösung*), establerta en la famosa conferència de Wannsee, celebrada el 20 de gener de 1942, poc després de la desfeta de Stalingrad, reunió en la qual Adolf Eichmann va fer una llarga intervenció sobre Terezín, que havia d'acomplir tres funcions: 1) la de camp de concentració i lloc de pas cap als camps d'extermini de Polònia; 2) la d'instrument per a reduir el nombre de presoners; 3) la d'eina d'informació sobre el destí de la població jueva. Vista la història de Petr des de la perspectiva de l'actitud del nazisme respecte al poble jueu, es pot dir que el seu confinament al gueto de Terezín correspon a la fase de concentració, per ser deportat a Auschwitz quan la Solució Final oferia dos mètodes per a matar: la cambra de gas (les primeres de les quals es van construir l'any 1939 per eliminar els malalts incurables) i el tret per arma de foc, sistema emprat pels *Einsatzgruppen*, les unitats mòbils dels botxins de les SS que actuaven impunement sobretot en el front de l'Est darrere de les primeres línies de l'Exèrcit.

Els escrits de Petr contenen breus anotacions sobre la vida quotidiana entre el divendres 19 de setembre de 1941 i el dilluns 23 de febrer de 1942 al primer diari. El segon diari s'estén des del dimarts 24 de febrer al diumenge 9 d'agost de 1942, un mes abans que Petr fos deportat a Terezín. Convé tenir present que materialment aquest diari va ser un regal de la seva germana Eva —de casada Chava Pressburger—, que va comprar paper vell, perquè els jueus no podien adquirir quaderns nous a les botigues. Per tant, els diaris són una mostra directa i de primera mà del mètode que els alemanys aplicaven durant l'Holocaust. Tot sembla funcionar com abans: la comunitat religiosa hebrea, l'hospital i l'escola jueva, però gradualment es va retallant la llibertat dels jueus, de mica en mica surten normes que estableixen les coses que han de lliurar a les autoritats, on no poden anar, què els està prohibit, i cada vegada hi ha més gent que ha de pujar als transports, i que ha de fer precipitadament unes maletes inútils per a un viatge que els conduirà irremeiablement a la mort.

Per això la força d'aquest diari, que l'autor va escriure per a ell mateix, sense la voluntat que ningú el llegís, i menys encara nosaltres tants anys després, on anota un seguit de fets puntuals amb comentaris pertinents que confirmen la sistemàtica destrucció que els nazis van aplicar a la vida de les comunitats jueves esteses per tot Europa. Paga la pena esmentar que Praga va ser un dels objectius prioritaris de Hitler en la construcció de la seva gran Alemanya. Tant és així que un any després de l'annexió (*Anschluss*) d'Àustria, esdevinguda al març de 1938, Hitler va constituir —després de la dramàtica entrevista amb el president Emil Hacha, el 14 de març de 1939— el protectorat de Bohèmia i Moràvia,

que marcava la fi de la independència txeca. En aquell moment, Adolf Eichmann, que fins llavors havia estat destinat a Viena, va ser transferit a Praga, on va aplicar a la comunitat jueva els mateixos mètodes i sistemes que havia activat en terres austríaques. Els esdeveniments, emperò, es van precipitar a partir del dia 1 de setembre de 1939 amb l'esclat de la Segona Guerra Mundial, que va empitjorar la prostració dels jueus, situació que es va agreujar encara més a partir de les derrotes militars a Rússia durant l'hivern de 1941 a 1942, després que Hitler hagués llançat, el 21 de juny de 1941, el seu atac contra la Unió Soviètica.[59]

Heus aquí que la vida de Petr —que havia nascut l'1 de febrer de 1928— va quedar lligada a la història de la *Shoah*. Això establert, no és debades dir que en aquest context el fet d'escriure un diari constitueix per si mateix un acte d'inconscient però valuosa resistència intel·lectual enfront de l'anihilació dels principis de la vida quotidiana a què es troba sotmesa la comunitat jueva sota el domini del Tercer Reich. Per tant, Petr assisteix a l'escola, on segueix una vida acadèmica normal fins a les vacances del Nadal de 1941. Mentrestant, el 28 de setembre d'aquell any s'havia establert l'estat d'excepció, segons declaració signada per Reinhard Heydrich, en nom de Konstantin von Neurath (protector imperial des de l'any 1939 de Bohèmia i Moràvia). Les hostilitats militars afecten Praga, on a la nit hi ha foc d'artilleria (3 d'octubre de 1941). També han començat els transports i el seu company d'escola Ehrlich marxa el dilluns 16 d'octubre de 1941 en la primera deportació de cinc mil jueus cap a Polònia. Mentrestant, Petr ha d'omplir —tot abandonant l'escola— bosses de serradures, per tal que els deportats puguin descansar sobre aquests sacs en les hores prèvies als seus viatges cap a l'infern en el Palau d'Exposicions de Praga, inaugurat l'any 1928 amb motiu de la Fira de Mostres i punt de reunió de tots aquells convocats per a un transport que indefugiblement conduïa a la mort. Malgrat aquesta situació excepcional, l'escola que manté la comunitat jueva continua

59. No deixa de ser sorprenent la interpretació que Sebastian Haffner va fer l'any 1978 en el seu clàssic llibre sobre Hitler en el sentit que l'antisemitisme del Tercer Reich prové de l'Europa oriental. Tot seguit reproduïm les seves paraules: «A l'Europa occidental i a l'Alemanya del tombant de segle l'antisemitisme anava de baixa; es propugnava l'assimilació i integració dels jueus, procés que es trobava en ple desenvolupament. Però a l'est i al sud-est, on molts jueus voluntàriament o involuntàriament vivien com a poble segregat dins d'una altra comunitat, l'antisemitisme era (i és?) de naturalesa endèmica i assassina, no pas relacionat amb l'assimilació i la integració dels jueus sinó amb la seva expulsió i extermini. Aquest profund antisemitisme assassí de l'est, que no permet cap sortida als jueus, arribava fins al cor de Viena, en el tercer districte de la qual, segons les conegudes paraules de Metternich, comencen els Balcans. D'allà és d'on el jove Hitler el va agafar» (S. Haffner, *Observacions sobre Hitler*, Barcelona, Edicions de 1984, 2004, p. 26-27).

—això, si més no, sembla— amb el seu ritme normal d'activitats: classes, exàmens, on Petr obté notes excel·lents, i càstigs, amb còpies interminables de declinacions de substantius i adjectius en alemany, la qual cosa no deixa de ser una contradicció per a aquells joves que, a més, coneixien el txec en l'àmbit públic i l'hebreu (*jiddisch*) en l'esfera familiar.

Entre les moltes informacions que subministra aquest diari destaca la por de les famílies jueves de ser convocades a la deportació. Tothom roman registrat i fa el possible per no contrariar les autoritats alemanyes, cosa que afavoreix la col·laboració de la comunitat jueva, que defuig l'enfrontament, tot i que els béns dels jueus van ser gradualment inventariats, catalogats i confiscats. Queda clar que Praga no fou Varsòvia, tot i que la resistència txeca en un atemptat comès a les darreries de maig de 1942 pot eliminar Heydrich, el *Gruppenführer* de les SS. Petr anota el dia 30 d'aquell mes que «han estat afusellades quaranta-cinc persones per manifestar-se públicament a favor de l'atemptat».[60] Mentrestant tot s'ha de lliurar a les autoritats alemanyes: avui són les botes, demà els esquís, demà passat la roba d'abric. Paral·lelament es requisen les màquines de cosir per tal que els jueus no puguin confeccionar noves peces de vestit. A poc a poc es va despullant els jueus de tot allò necessari per a portar una vida normal i poder fer front a un hivern amb una climatologia molt dura. El dia de Nadal de 1941 Petr escriu: «els jueus segurament hauran de lliurar també els jerseis», cosa que succeeix amb tota la roba d'abric al gener de 1942, quan «fa un fred terrible», i la temperatura arriba el dilluns 19 de gener a «almenys dinou sota zero», i el Vltava es glaça. Junt amb això es desmunten les sinagogues i els seus bancs s'amunteguen al carrer.

Igualment les zones permeses per a passejar es limiten cada vegada més als jueus, i els matrimonis mixtos —com els seus pares— han de respondre qüestionaris. No acaba aquí la cosa perquè des de les tres de la tarda del dilluns 26 de gener de 1942 els jueus no poden anar amb tramvia, a la vegada que sense botes, ni roba adient, són obligats a netejar la neu dels carrers. La fam ofega els jueus, que el 14 d'abril de 1942 obtenen el permís de fer llonganisses de

60. La mort de Heydrich no es va produir immediatament sinó que van passar uns quants dies des de l'atemptat, que com és de suposar va desencadenar una terrible repressió per les autoritats alemanyes. Petr ho constata en el seu diari el dia 18 de juny de 1942: «Es veu que han agafat els terroristes a l'església de Sant Carles Borromeu. Els hi amagava el capellà. L'Eva, quan hi ha passat, ha sentit trets i ha vist les finestres fetes miques. Han afusellat cent cinquanta-tres persones.» En efecte, el 18 de juny de 1942 va ser descobert l'amagatall del grup de paracaigudistes a l'església de Sant Carles Borromeu, per bé que els autors de l'atemptat, després d'una resistència desesperada, es van suïcidar.

carn de gos. El dimarts 2 de juny d'aquell mateix any Petr anota que «els jueus no poden anar al barber» i, poc després, el dia 26 de juny constata que «les cireres només les venen als alemanys». La màquina de matar del nazisme —a l'hivern amb el fred, a la primavera amb la manca d'aliments— s'ha posat a treballar lentament però irreversiblement, sense oblidar que, com constata Petr, els amics i coneguts de la seva família són cridats diàriament per a nous transports.

No ha de sobtar que el jove Petr —lector habitual de Jules Verne i dotat d'una gran imaginació— mostrés una inclinació especial per a la creació literària i plàstica. Segons manifesta la seva germana, a Petr —un noi d'una rica fantasia— li interessava gairebé tot. Ja de ben petit es delia per saber, en tenia ànsia. De fet, ni els nazis no van aconseguir ofegar el seu anhel de coneixement, quan, igual que tots els altres nens jueus, el van fer fora de l'escola. Quan l'escola jueva va romandre tancada a partir del gener de 1942, Petr va participar activament en els grups de treball que s'havien format per fer deures i prosseguir el seu aprenentatge. Encara el dilluns 18 de maig de 1942 registra en el seu diari que repeteix el mapa del Gran Imperi germànic, «perquè en l'anterior Moràvia m'ha sortit com un nyap».

Abans de ser traslladat al gueto de Terezín va treballar en la neteja i el manteniment de les màquines d'escriure de la comunitat jueva de Praga, feina que ha d'interrompre a mig matí del dia 22 de setembre de 1942 en assabentar-se que ha de partir en un transport aquella mateixa tarda. A Terezín —on hi havia una extensa biblioteca formada per llibres decomissats als nouvinguts—, va continuar un pla de formació basat en lectures i treballs personals, molt per damunt del que es pot considerar normal per a un adolescent de la seva edat que viu en un gueto, desplaçat de la família i immers en una situació límit. Tant és així que Petr va idear a Terezín un alfabet secret de la seva pròpia invenció que alterna el ciríl·lic amb les lletres hebrees (amb les quals escriu en txec) i la taquigrafia. Així, escolta d'amagat les notícies de la BBC, que transcriu en aquest alfabet en clau que la seva germana Eva ha pogut desxifrar. Endemés, a Terezín va fundar la revista *Vedem*, escrita per un grup de nois que habitaven la L 417 d'aquell gueto. No obstant totes les dificultats, Petr sovint planejava amb un mes d'antelació la seva activitat i després, en uns informes clars, feia balanç d'allò que, durant aquell mes, havia aconseguit acomplir de debò. A més, escoltava les conferències que se celebraven clandestinament, perquè qualsevol activitat intel·lectual estava estrictament prohibida pels alemanys. Allà a Terezín escriu un poema nostàlgic tot recordant la seva estimada Praga, del qual reproduïm la següent estrofa:

Fa gairebé tot un any que sóc en aquest forat
sense la llum dels teus bonics carrers.
Com animals captius dins d'una gàbia.
Praga, llegenda de pedra, et recordo constantment!

En definitiva, el seu diari és una mostra colpidora del desig de saber i aprendre d'algú que, malgrat totes les dificultats, és conscient —i aquí rau una de les grans lliçons d'aquest testimoni— que «allò que ara és ben habitual, en temps normals despertaria una gran commoció», segons va anotar en el seu diari l'1 de gener de 1942. Durant els seus darrers dies a Terezín va coincidir amb la seva germana Eva, que, en complir catorze anys, també va ser deportada. Així Eva ens deixa constància del darrer encontre entre ambdós germans quan el tren marxava cap a Auschwitz el 28 de setembre de 1944: «M'he premut contra la multitud, he passat sota la corda que separava la gentada de les casernes i he donat al Petr un pa per la finestra. Encara he tingut temps per donar-li la mà per la reixa abans que el guàrdia em fes fora. Encara bo. Ara els nois ja no hi són i d'ells només m'han quedat els llits buits.»

Únicament ens resta felicitar l'editorial Quaderns Crema per l'excel·lent edició que ha fet d'aquest *Diari*, que inclou una sèrie d'il·lustracions corresponents a fotos de família, diaris i dibuixos.[61] Entre aquestes il·lustracions destaquem les que reprodueixen les aquarel·les sobre paper dibuixades per Petr del gueto de Terezín: l'habitació de joves (1943), un carrer (1944) i les estances (1942-1944). Certament, aquestes imatges amb colors foscors i colpidors palesen amb tot el dramatisme la crueltat d'un món que va acabar amb la vida de tantes persones innocents, acusades del delicte d'haver nascut jueves, tot un malson que cal que mai més sigui possible en la història.

Conrad Vilanou i Torrano

61. Es pot recordar que Quaderns Crema utilitza en castellà el segell editorial d'Acantilado (en un primer moment, El Acantilado). A gratcient, aquest *Diari* també s'ha publicat en castellà, atès que l'estratègia d'aquesta firma editorial amb seu a Barcelona fa sovint l'edició d'una mateixa obra en ambdues llengües. També podem esmentar en aquest context de la literatura de la *Shoah* l'aparició d'*El fum de Birkenau* (Barcelona, Quaderns Crema, 2005), en què Liliana Millu evoca el seu captiveri a Auschwitz. Es tracta d'una obra editada l'any 1947, pocs mesos després de l'alliberament, circumstància que confereix a aquest testimoni un valor afegit en el sentit que es pot considerar una de les primeres obres que reflecteix l'horror de l'univers concentracionari. A part d'això convé significar que la presentació d'aquesta obra és de Primo Levi, ben conegut per *La trilogia d'Auschwitz* (Barcelona, Edicions 62, 2005). La singularitat d'*El fum de Birkenau* es caracteritza pel fet que el llibre recull en forma de relats curts sis narracions que poden considerar-se independents. Així, la veu de l'autora es presenta matisada per la coherència literària dels relats. Aquest distanciament del punt de vista no lleva impacte a les històries narrades, ans al contrari, ja que l'objectivitat literària les fa més punyents.

Gracia Alonso, F.; Fullola Pericot, J. M. *El sueño de una generación: El crucero universitario por el Mediterráneo de 1933*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2006.

Sense saber exactament què va ser aquest viatge, recordat ara per dos arqueòlegs, jo ja fa molts anys que n'havia sentit a parlar com un creuer inoblidable, cosa comprensible ja que, directament o indirectament, havia tingut molta relació amb alguns dels catalans que van formar part d'aquest creuer. Ateses les característiques d'aquest llibre, en realitat una ressenya, he intentat fer una recordança, més que no pas una crítica en el sentit tradicional del terme, tractant de situar-me en el context de l'època, tenint en compte l'excepcionalitat del viatge en aquells anys.

Altrament, el títol de l'obra —que conté cinc-centes trenta-quatre pàgines— reflecteix el sentiment d'una sèrie de persones, sobretot joves, que somiaven en una Espanya diferent. Les esperances que havia suscitat entre un sector important de la població espanyola el nou règim republicà queden molt ben reflectides en els diaris d'estudiants i professors d'aquest creuer pel Mediterrani, integrat per cent vuitanta-set passatgers a bord: trenta-sis professors, entre els quals set dones, quatre amb els seus marits. La resta eren estudiants, una bona part noies, i completat amb personal del vaixell *Ciudad de Cádiz*, que va sortir del port de Barcelona el 15 de juny de 1933 i va arribar de tornada a València l'1 d'agost d'aquest mateix any.

Estava pensat com a ambaixada cultural de la República i va recórrer Tunísia, Malta, Egipte, Palestina, Turquia, Creta, Rodes, Grècia, Sicília, Itàlia i Mallorca. En un principi s'havia programat com un viatge de pràctiques i estudi de la Facultat de Filosofia i Lletres de Madrid, concretament la secció d'Arqueologia. A l'hora de la veritat s'hi van incorporar, també, les altres seccions de la dita facultat i s'invitaren alumnes d'altres universitats, sobretot de la Facultat de Lletres de la Universitat de Barcelona, que van constituir el 10 % del total.

Fernando de los Ríos, ministre d'Estat en aquell moment —feia poc que havia deixat Instrucció Pública—, fou el propulsor del viatge i el que va procurar que les representacions diplomàtiques tinguessin cura de les activitats que portaven a terme els creueristes en el moment de desembarcar. Manuel García Morente, degà de la facultat organitzadora i director del creuer, estava auxiliat en aquesta tasca pel secretari de l'esmentada facultat José Ferrandis.

Els viatgers pertanyien a una elit intel·lectual i política; a més de catedràtics i alumnes, hi trobem molts nois i noies relacionats amb dirigents polítics de la República i intel·lectuals de renom. Recordarem, a tall d'exemple, Laura,

la filla de Fernando de los Ríos, i els fills de Valle Inclán, Menéndez Pidal, Marañón, Gregorio i Belén, com també Isabel García Lorca, germana del poeta. Alguns dels alumnes, com Martín Almagro, Julián Marías i Antonio Tovar, esdevindrien figures importants de la intel·lectualitat espanyola durant el franquisme. Del professorat, a més dels ja indicats, recordarem, a tall d'exemple, Antonio Ballesteros Beretti, Joaquín Entrambasaguas, Antonio García Bellido, Ángel González Palencia, Juan Hurtado Jiménez de la Serna, Javier Laso de la Vega, Enrique Lafuente, Julio Martínez Santaolalla, Hugo Obermaier, Lluís Pericot, Elías Tormo, Juan Zaragüeta Bengoechea, etc.

En el cas de la representació catalana, a causa probablement de la seva exigüitat, la tria fou molt acurada, amb un currículum acadèmic brillant. Al marge del professor Lluís Pericot, que fou determinant perquè hi hagués un grup d'estudiants catalans, i el professor Guillem Díaz Plaja, hi trobem personatges que esdevindrien figures importants de la nostra cultura, com és ara Jaume Vicens Vives, Joan Maluquer de Motes i els poetes Salvador Espriu i Bartomeu Rosselló-Pòrcel.

El llibre, molt ben documentat, ens ofereix a partir dels diaris dels participants i de converses amb alguns/es supervivents, un relat vibrant d'aquest viatge, en el qual s'inclou un resum del context universitari de l'època, potser un dels aspectes menys reeixits del treball. Completa el llibre un interessant estudi crític del viatge, juntament amb uns annexos molt aclaridors, on, entre altres coses, se'ns presenta l'actuació en el món universitari i cultural dels protagonistes, professors i alumnes, durant i després de la guerra.

Atès que, fa no massa anys, aquest viatge ha estat molt recordat, especialment a Madrid, com és ara en una exposició realitzada per la Residencia de Estudiantes i una secció de l'exposició dedicada a l'arqueòleg Antonio García Bellido que va tenir lloc al Museu de San Isidro de Madrid, em centraré en aquesta recensió en una sèrie de qüestions inconnexes que m'han colpit, relacionades, en bona part, amb el nostre món cultural.

El viatge, al marge del seu caràcter excepcional, conferències, recepcions, etc., va esdevenir mític per a alguns dels seus participants, perquè va influenciar fortament en les seves vides; a través del creuer es va establir un vincle d'amistat que determinaria, en alguns casos, una relació estreta fins al final de la seva vida.

Per part dels catalans i de gent amb els quals jo he tingut una relació directa o indirecta, podria parlar dels matrimonis, de Jaume Vicens amb Roser Rahola i Guillem Díaz Plaja amb Concepció Taboada, i de la profunda amistat que s'establí entre Salvador Espriu, Bartomeu Rosselló-Pòrcel, Amàlia Tineo i Lola Solà, que es va mantenir amb Rosselló fins a la seva prematura mort i amb Espriu també fins al seu decés. Amàlia Tineo i Lola Solà, als seus noranta-set i noranta-

tres anys, respectivament, encara mantenen ara la seva relació com si fossin germanes.

Ja en el recorregut del viatge, una de les mancances que alguns dels alumnes van trobar en el seu periple fou el fet de l'anorreament de la cultura púnica. La visita a Cartago els resultà interessant per la situació de la capital cartaginesa, però no pas com a expressió de l'esmentada cultura.

Una de les qüestions que impactà més els estudiants fou conèixer de primera mà alguns sefardites, la qual cosa mostrà la vena nacionalista d'alguns, l'orgull d'altres que veien com la República començava a superar l'antisemitisme, la prevenció d'uns quants envers els jueus i, d'una manera especial, l'interès que mostrà Bartomeu Rosselló-Pòrcel per indagar les similituds entre sefardites i xuetes.

Malgrat que hi ha més d'una opinió, en general, la visita a Turquia, especialment les seves tres ciutats mítiques, dues d'elles amb un nom nou, produïren un gran desencís; d'altra banda, la majoria dels estudiants no acabaren de veure clar, ni tan sols comprendre, els intents de modernització del país, una mirada endins i enfora que estava portant a terme Mustafà Kemal Ataturk, a causa, probablement, que no coneixien la situació d'aquest país abans de la pujada al poder d'aquest polític emblemàtic.

L'organització va fer propaganda entre els estudiants per tal que elaboressin un diari i que al final el presentessin per participar en un concurs. Fou guanyat per Carlos Alonso del Real, Julián Marías i Antonio Muñoz Granell, les impressions dels quals foren editades, el 1934, per la Universitat de Madrid, sota el títol *Juventud en el mundo antiguo*.

Jaume Vicens Vives no hi podia participar perquè anava al creuer en qualitat de professor, tot i que tenia només vint-i-tres o vint-i-quatre anys. Va fer el seu diari però no el va poder presentar al concurs. Els autors del llibre han recuperat el text de Vicens, que no havia estat publicat i que és una veritable joia, tant des de l'angle historicoarqueològic i geopolític, com des del vessant literari, amb reminiscències noucentistes, d'una manera especial la seva descripció de la Grècia que varen visitar. Convé precisar, a més, que la visita a Atenes, Epidaure, Delfos i Micenes entusiasmà a tots els viatgers.

D'altra banda, Salvador Espriu va fer alguna referència al creuer i Guillem Díaz Plaja va escriure una extensa crònica, sense citar explícitament el viatge, que fou publicada en els *Quaderns Literaris* de Janés, el 1935. Destacaria del text, des de la seva perspectiva d'home occidental, els perills que observa en un naixent panarabisme, sobretot a Tunísia i Egipte.

Una altra de les qüestions a tenir en compte és el viatge a Sicília i Nàpols, el qual, al marge del seu interès cultural intrínsec, ens mostra el xoc que re-

presentà per a la majoria de professors i d'estudiants el règim feixista, la seva parafernàlia i la manca de llibertat. Els alumnes recordaven poc o molt la dictadura primoriverista.

L'estudiant castellonenc Esteve Gálvez reflectia el paper del *Duce* en aquell moment, un tirà dels nous temps, referint-se a la situació específica de la tirania, la qual segons aquest estudiant «és un fet permanent que resisteix el pas del temps, que l'ambició del poder porta a l'abús per la força, que el dèspota odia la crítica i el comentari, i en canvi li és grat el servilisme i li plauen els delators».

Un altre fet a tenir en compte és la participació, per assegurar l'èxit del creuer, que van tenir els diferents diplomàtics, que exerciren un paper essencial per a fer realitat els anhels dels organitzadors. Cal tenir en compte, però, que pràcticament tots els diplomàtics que surten al llibre, a l'hora de la veritat, es van incorporar a la *zona nacional*.

Caldria parlar, però, d'una excepció: Gabriel Alomar. Era l'ambaixador d'Espanya a Itàlia. El mallorquí, que fou, a més, ambaixador d'Egipte durant la guerra, en una de les recepcions del creuer a Itàlia va pronunciar un magnífic discurs que tractava de les relacions culturals dels països hispànics amb Itàlia, evitant les obligades referències al *Duce*.

Un dels capítols més interessants del llibre és el que clou el treball, abans de la inclusió dels annexos, i d'una manera especial el que explica la posició dels creueristes durant el franquisme, en el món universitari. Hi trobem casos molt representatius que s'integren al franquisme, alguns ja durant la guerra; els que van a l'exili, generalment pocs; els que són represaliats i que tarden a incorporar-se a les seves càtedres o que obtenen càtedra més tard del compte. Finalment, un dels fets a tenir en compte és que, malgrat la importància percentual de les noies en el viatge, la majoria varen acabar a l'ensenyament secundari.

A través de dues citacions, voldria recordar l'impacte que en alguns dels viatgers va causar Palestina. En la primera citació, de Guillem Díaz Plaja, hi té un paper essencial la problemàtica religiosa: «Tota la Palestina ens emociona per una evocació de creient, no pas amb cap suggestió arqueològica. Damunt les pedres trepitjades per Crist hi ha polseguera de segles i noves arquitectures desconcertants. Fins i tot el fil de la tradició cristiana és difícil de seguir. Mesquites i sinagogues ocupen els llocs sagrats i els que resten a mans cristianes són a poder dels cismàtics... Aquesta és la terrible sorpresa del viatger catòlic en arribar a Terra Santa.»

L'altra referència, tot i que no té res a veure amb els meus interessos culturals, prové d'Esmeralda Gijón Zapata, l'única noia el diari de la qual conei-

xem, que ens dóna a entendre la concepció sobre la cultura espanyola, que directament o indirectament expressen en els seus escrits la major part dels viatgers del creuer. «El peso de la llanura manchega es nuestra completa reintegración a España. La aridez de estos campos tiende un cable espiritual a la aridez de los Santos Lugares. Tierras ambas de misticismo, locuras y ensueños. En la llanura húmeda de amanecer el héroe cervantino se curva en una integración sobre el panorama de aldeas que despiertan. Para nuestro espíritu impregnado por la sublime verdad de Palestina, el enigma empieza a clarear como la aurora del nuevo día. El Caballero de la Triste Figura uno de los muchos discípulos de amor de aquel que expiró en el Calvario. Como el Maestro, es apaleado, abatido por la maldad; cosecha burlas e ingratitudes, y un día, entre los días de su vida de ilusiones y desengaños, ve sacrificados sus ideales en la cruz de la realidad incomprensible y villana.»

Per acabar aquest record, convé no oblidar que els creueristes es trobaren a l'arribada a València a 1 d'agost de 1933 amb una nova situació política que començava a prejutjar un entorn polític que portaria a la Guerra Civil. El viatge s'inicia en un moment àlgid d'aquest somni i acaba al cap d'un mes i mig, quan els núvols es començaven a veure si no negres, força grisos.

Jordi Monés i Pujol-Busquets

LLULL, R. *Doctrina pueril*. Edició crítica de Joan Santanach i Suñol. Palma: Patronat Ramon Llull, 2005.

No hi ha dubte que Ramon Llull encara continua sent el pensador català més universal que ha existit en la història de la nostra cultura. Per això lamentem l'escàs ressò que ha tingut en els àmbits pedagògics l'aparició d'aquesta obra, que ens ofereix una versió crítica i actualitzada d'aquest text, un clàssic de la nostra pedagogia que malauradament desperta més l'interès dels filòlegs que no pas el dels historiadors de l'educació, entestats a renunciar sovint a tot allò que es remunta més enllà de la modernitat. Efectivament, no ha d'estranyar aquesta poca incidència en els cercles pedagògics —amb l'excepció recent del professor Josep González-Agàpito—,[62] que sembla que hagin renunciat de manera expressa a qualsevol consideració històrica que s'allunyi del temps present, circumstància que contrasta amb el que succeeix en el camp de la his-

62. J. GONZÁLEZ-AGÀPITO, «Ramon Llull», a J. HOUSSAYE (dir.), *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*, Issy-les-Mouileneaux, ESF Éditeur, 2002, p. 189-199. (Inclou a continuació un seguit de textos en francès.)

tòria de la filosofia, on el pensament medieval català ocupa un lloc prioritari, fins al punt que recentment l'Institut d'Estudis Catalans s'ha encarregat de reeditar l'obra que els germans Carreras Artau (Tomàs i Joaquim) van elaborar durant la dècada dels anys trenta, malgrat que pels avatars de la Guerra Civil la data de publicació fou retardada fins a l'acabament de les hostilitats bèl·liques.[63] Endemés, la recent publicació de la tesi doctoral del professor Carles Llinàs —a càrrec també de l'Institut d'Estudis Catalans—[64] confirma el que diem: la tradició lul·liana interessa als investigadors de la filosofia, de la teologia —aquí cal recordar els treballs del professor Josep Perarnau— i de la filologia —la versió que presentem és una bona prova del que diem.

Tot això que acabem d'escriure difereix respecte al que ocorre en el terreny pedagògic, on el mestratge dels professors Tusquets i Sanvisens —ambdós deixebles dels germans Carreras Artau i, al seu torn, catedràtics a la Universitat de Barcelona— no ha tingut, malauradament, una continuïtat significativa.[65] La cosa percebuda és que quan ens referim pedagògicament a la *Doctrina pueril* encara citem la conferència pronunciada a l'Estudi General Lul·lià de Ciutat de Mallorca el dia 3 de novembre de 1978 en el marc de les Segones Jornades d'Història de l'Educació en els Països de Llengua Catalana.[66] De fet, aital situació no ens hauria de sobtar si observem que la introducció a les *Pàgines pedagògiques* lul·lianes, incloses en la col·lecció de textos pedagògics, no va ser elaborada per especialistes de la història de l'educació, ni tampoc —i això potser és el més greu— amb la col·laboració d'algun pedagog.[67] I certament que lamentem aquesta circumstància si pensem que la *Doctrina pueril* —una obra de tipus enciclopèdic i científic, que l'inquisidor Nicolau Eymerich va posar a la llista de les vint obres lul·lianes qualificades d'herètiques— va circular per tot

63. T. i J. Carreras Artau, *Historia de la filosofía española: Filosofía cristiana de los siglos xiii al xv*, estudis preliminars de Pere Lluís Font, Jaume Mensa, Jaume de Puig i Josep M. Ruiz Simon, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, i Girona, Diputació de Girona, 2001, edició facsímil. En aquesta obra es llegeix que Llull «en el libro de *Doctrina pueril* acomete el problema de la educación en sentido total» (p. 615), i a continuació procedeix a analitzar-ne el contingut.

64. C. Llinàs, *Ars angelica: La gnoseología de Ramon Llull*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2000.

65. Joan Tusquets Tarrats va dedicar la seva tesi doctoral a la pedagogia lul·liana, bo i publicant-la sota el títol de *Ramón Lull, pedagogo de la cristiandad* (Madrid, CSIC, 1954). Al seu torn, el professor Alexandre Sanvisens veia en l'art lul·liana un antecedent de la cibernètica, tal com sovint exposava en les seves classes magistrals, conferències i escrits.

66. R. Pring-Mill, «La *Doctrina pueril*: conreu i transmissió d'una cultura», *Lluc*, núm. 682 (1978), p. 171-176. (Reproduït a *Estudis sobre Ramon Llull*, edició de Lola Badia i Albert Soler, Barcelona, Curial Edicions Catalanes i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1991, p. 319-331.)

67. R. Llull, *Pàgines pedagògiques*, Vic, Eumo i Diputació de Barcelona, 1992, estudi introductori de Lola Badia i Albert Soler: «Ramon Llull i la difusió del saber que salva».

el món de l'edat mitjana, tal com confirma que se'n fessin diverses traduccions —occitana, francesa, llatina i, posteriorment, espanyola—, versions que, al seu torn, van fruir igualment d'un èxit important.

Però deixem de banda les lamentacions i felicitem-nos per l'aparició d'aquesta nova versió que millora totes les anteriors. Això establert, s'ha de recordar que la *Doctrina pueril*, com la resta d'obres inicials de Ramon Llull, va ser transmesa anònimament. Entre la vintena de manuscrits medievals que l'han conservada, només n'hi ha un parell —tots dos del segle XV— en què s'esmenta el nom de l'autor, encara que ningú dubta de la identitat del seu redactor, que en el pròleg es presenta com un «hom pobre, peccador, menyspreat de les gens, culpable, mesquí, indigna que son nom ssia escrit en aquesta libra». A més, els indicis sobre la datació de la *Doctrina pueril* situen aquest text —escrit pensant en l'educació del seu fill Domènec— en un període força inicial de la producció lul·liana, tot i que segons sembla l'obra no pot ser anterior al 1274, en què és generalment acceptat que Llull va concebre la primera formulació de la seva art. Tot plegat, doncs, permet situar la redacció de la *Doctrina pueril* entre l'any 1274 i, com a molt tard, el 17 d'octubre de 1276, data de la butlla papal de fundació del famós, però efímer, Col·legi de Llengües.

Des d'un punt de vista pedagògic la *Doctrina pueril* és un dels textos més complets i estructurats que es produïren durant l'edat mitjana destinats a la formació bàsica dels laics, la qual cosa constituïa una novetat en aquells temps en què la formació estava pensada bàsicament per a l'estament eclesiàstic i el llatí era l'única llengua de l'ensenyament. La majoria d'escrits pedagògics de l'època es refereixen gairebé sempre a la instrucció dels prínceps, i, que sapiguem, són normalment en llatí. Així s'esdevé amb el famós tractat de Vincent de Beauvais *De eruditione filiorum regalium*, escrit vers el 1247, i amb el *De eruditione principum* (1255-1260) de Guillaume de Pérault. Però Llull —un dels homes més pràctics del seu temps, que no oblida incloure les arts mecàniques en la *Doctrina pueril*— va capgirar aquesta tendència des del moment en què va assumir que la seva obra havia de sintetitzar les grans constants de la visió medieval per transmetre-les a un nen intel·ligent, representant d'una nova generació destinada a conservar la visió teocèntrica del món que era universal, sense perdre de vista l'especificitat de les altres dues cultures monoteistes (jueva i musulmana).

Justament Joan Tusquets —autor que és negligit en l'edició que ens ocupa— constatava l'any 1970 que la *Doctrina pueril* és «un llibre poc treballat pels erudits i tanmateix sense parió», que a més incorpora una dimensió clarament comparativista. Igualment, aquest autor assenyalava que probablement sigui la primera obra del món escrita en llenguatge estrictament infantil, alhora que constitueix la primera enciclopèdia escolar elemental de la cultura occidental.

A propòsit d'això, el professor Tusquets afegia el següent: «Sembla que no haguem dit gran cosa; però, si ho rumiem bé, se'ns farà palès que aquest llibre és prou per a situar el seu autor entre les figures cabdals de la Pedagogia.»[68]

Tant és així que es pot afirmar que aquesta obra constitueix un ampli manual didàctic, on, després de dues terceres parts del llibre dedicades a la instrucció religiosa bàsica, apareix un seguit d'aspectes fonamentals per a la formació sobre una gran diversitat de temes, el coneixement dels quals podria ser així mateix necessari per a qualsevol persona que no hagués tingut accés a uns estudis reglats. D'acord amb aquest plantejament, la *Doctrina pueril* pot dividir-se en dues parts: la primera, catequètica i religiosa; la segona, moral i profana. De fet, la primera part resulta la més important de l'obra, en nombre de capítols i en extensió, però no és menys veritat que també s'hi inclouen diversos apartats sobre qüestions menys espirituals —per exemple, els capítols sobre les arts, per bé que la voluntat i la memòria tenen més protagonisme que l'intel·lecte—,[69] que converteixen la *Doctrina* en una petita enciclopèdia, a la qual el lector podia recórrer en un intent de comprendre el món en què vivia des d'una perspectiva essencialment cristiana.[70] S'ha dit i repetit que l'objectiu primordial de la pedagogia lul·liana no és altre que l'amor de Déu, tema que Xirau va recollir en el seu llibre *Amor y mundo* (1940). Enllà d'aquesta consideració, Robert Pring-Mill, sota la influència del marxisme, arriba a escriure que la *Doctrina pueril* no transmet una filosofia —una cosmovisió, diríem nosaltres— sinó una ideologia i no pas tan sols una religió, perquè una ideologia imposa una estructuració total i quasi matemàtica sobre el món exterior, o almenys sobre la visió del món que ha de motivar tota la conducta social dels homes. En conseqüència, conscientment estructurada, l'obra està dedicada a un públic amb un nivell d'instrucció baix, ja que no s'esmenten les raons necessàries i sí en canvi s'in-

68. J. Tusquets, *Ramon Llull, com a pedagog comparativista cristià*, Barcelona, Acadèmia de Bones Lletres, 1970, p. 26-27.

69. Tot i que aquest és el plantejament que fa Llull a la *Doctrina pueril*, el cert és que en la concepció lul·liana les facultats de l'ànima —memòria, enteniment i voluntat— ocupen un lloc ben igual. «Les branques de l'arbre humanal esperitual —llegim en l'*Arbre de la Ciència*— són tres, ço és a saber, memòria, enteniment i volentat, qui són tres potències les quals són de l'essència de l'ànima racional» (R. Llull, *Obres essencials*, vol. i, Barcelona, Selecta, 1957, p. 617).

70. Molt probablement, per això el pare Batllori en l'*Antologia filosòfica* de Llull (Barcelona, Laia, 1984) va incloure un apartat destinat a la pedagogia que recollia els diferents capítols de la *Doctrina pueril* dedicats a les distintes arts: lxxiii (*trivium*), lxxiv (*quadrivium*), lxxv (teologia), lxxvi (dret), lxxvii (ciència de la naturalesa), lxxviii (medicina), lxxix (arts mecàniques). Sobre el paper de les arts liberals esmentem els següents treballs d'Armand Llinarès: «Les Arts du *Trivium* dans la *Doctrina pueril* et l'*Arbre de Ciència*, de Ramon Llull» (*Revista de l'Alguer*, i, núm. 1 (desembre 1990), p. 65-72) i «Les Arts du *Quadriviunm* dans la *Doctrina pueril* et l'*Arbre de Ciència*, de Ramon Llull» (*Revista de l'Alguer*, ii, núm. 2 (novembre 1991), p. 33-41).

sisteix sobre la importància de la fe, de manera que es recomana «creure i amar» allò que els articles afirmen de Déu, no pas entendre-ho.

Junt amb això, cal significar que les referències aristotèliques i escolàstiques situen la *Doctrina pueril* en el marc dels corrents acadèmics i de pensament imperants a l'Europa de final del segle XIII. Aleshores, i des d'aquesta perspectiva, la *Doctrina pueril* pot ser considerada una mena de pas previ a l'estudi de l'art (*accessus ad Artem*), útil per a l'adquisició d'unes bases mínimes i per a familiaritzar-se amb alguns dels seus components, circumstància que segons el parer de Joan Santanach es pot deduir a partir de les breus pinzellades que apareixen sobre els múltiples coneixements que Llull inclou en aquest manual. Al capdavall, la *Doctrina pueril* forma part de les obres que Llull va escriure pensant no en la conversió dels infidels, objectiu que va impulsar bona part de la seva producció, sinó en l'adoctrinament i la reforma de la seva pròpia societat, qüestió que, amb més o menys matisos, és així mateix present al llarg de tota la producció lul·liana.

Amb independència de l'indubtable sentit catequètic i pedagògic de la *Doctrina pueril*, pel que fa a l'edició que tenim a les mans en destaca la dimensió filològica.[71] Per això el curador ha prestat atenció a la tradició medieval de l'obra i els diferents manuscrits a través dels quals s'ha transmès aquest text que —en menor mesura— també va ser llegit durant l'edat moderna, segons confirmen diferents manuscrits. Durant el segle XIX i el començament del XX es poden resseguir algunes referències a la *Doctrina* en l'obra d'erudits i de lul·listes, però no és fins a la publicació de l'edició preparada per Mateu Obrador, l'any 1906, que es comencen a desenvolupar pròpiament els estudis moderns sobre la *Doctrina pueril* i, de fet, sobre el lul·lisme en general. El reduït nombre de testimonis que va tenir a l'abast i la seva datació avançada van dur Obrador a intervenir en múltiples passatges per conjectura, cosa que no va indicar, per bé que va introduir esmenes remarcables sempre amb prou encert. En qualsevol cas, aquesta versió de Mateu Obrador marcava l'inici d'una nova forma d'aproximació al text, que no es limitava simplement a veure-hi una eina pedagògica o catequètica, com fins aleshores, sinó també una obra que calia estudiar des d'un punt de vista filològic, històric i cultural.

Tal vegada, aquest gir filològic es va accentuar amb el plantejament metodològic adoptat l'any 1972 per Gret Schib, que manté en la seva edició un cri-

71. Amb tot s'ha de dir que el curador d'aquesta edició també s'ha preocupat d'aquesta dimensió catequètica no només en la introducció, sinó que ha dedicat a aquesta qüestió un article específic (J. SANTANACH I SUÑOL, «Cové que hom fassa aprendre a son fill los XIII articles: la *Doctrina pueril* com a tractat catequètic», a *Literatura i cultura a la Corona d'Aragó (s. XIII-XIV)*, Actes del III Col·loqui Problemes i Mètodes de Literatura Catalana Antiga, Universitat de Girona, 5-8 de juliol de 2000, edició de Lola Badia, Miriam Cabré i Sadurní Martí, Barcelona, Curial Edicions Catalanes i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 419-430.

teri invariable de fidelitat al text transmès pel manuscrit base —els manuscrits AS, ambdós de Munic—, i dóna compte dels canvis que s'hi han dut a terme.[72] Amb tot, aquesta editora només va tenir a la vista aquests dos manuscrits medievals complets, i de fet va optar pel manuscrit A, probablement perquè el seu estat de conservació és millor. Finalment, arribem a l'edició del text que ara ens ocupa, que es caracteritza pel seu rigor en el sentit que a l'hora d'establir les relacions existents entre els diversos testimonis de la *Doctrina pueril* s'ha tingut present la totalitat de la tradició textual conservada, és a dir, tant medieval com moderna (fins a les edicions setcentistes), i tant catalana com en altres llengües. Així, malgrat les limitacions derivades de la fragmentarietat d'alguns manuscrits i de les tendències innovadores que presenta part de la tradició, s'ha constatat l'existència d'un arquetip únic comú, del qual deriven dues grans branques (alfa i beta), fins a l'extrem que s'han pogut establir determinats vincles entre els testimonis que les conformen.

Ens trobem, doncs, davant d'una edició que es pot considerar canònica, llevat les corresponents reserves que s'han de fer sempre en aquests casos davant la hipotètica i eventual localització d'algun altre manuscrit desconegut que pugui introduir-hi modificacions substancials, cosa certament molt improbable a curt termini. Convé precisar que aquesta versió, que incorpora índexs de noms propis, obres i llocs, té el seu origen en la tesi doctoral que l'autor va presentar a la Universitat de Barcelona al desembre de 2003. Igualment en aquestes ratlles voldríem remarcar que aquesta magnífica versió crítica s'inclou en la *Nova Edició de les Obres de Ramon Llull* (NEORL), editada pel Patronat Ramon Llull, constituït per les conselleries de cultura de la Generalitat de Catalunya, la Generalitat Valenciana i el Govern balear. És important de ressaltar que la NEORL té l'objectiu d'oferir edicions homologades filològicament de les obres catalanes de Ramon Llull encara inèdites o que han estat publicades amb mitjans tècnics insuficients. La missió, doncs, de la NEORL no és altra que completar i actualitzar els vint-i-un volums de les *Obres Originals de Ramon Llull* (ORL), publicats a Palma entre 1906 i 1950. Nogensmenys, la NEORL es beneficia de la llarga experiència editorial de la sèrie *Raimundi Lulli Opera Latina* (ROL), que es publica des de 1959 al Raimundus-Lullus-Institut de la Universitat de Freiburg de Brisgòvia, dins de la sèrie *Corpus Christianorum. Continuatio Mediaevalis*. A tall de postil·la, podem afegir que aquest volum de la *Doctrina pueril* ocupa el número VII dins de la NEORL, nova edició de l'*opus* lul·lià, en què col·laboren els millors especialistes de Llull, procedents sobretot del camp de la filologia.

Tanmateix, es pot afegir l'existència a la xarxa telemàtica, des del mes de de-

72. R. Llull, *Doctrina pueril*, ed. a cura de Gret Schib, Barcelona, Barcino, 1972.

sembre de 2005, del portal de Textos Medievals Catalans, que aplega l'esforç de diverses empreses dedicades a l'edició i a l'estudi de textos de l'edat mitjana. Així es difon a través d'Internet el llegat intel·lectual d'alguns personatges fonamentals de la història de la cultura catalana: Arnau de Vilanova, Ramon Llull, els Borja, Ausiàs Marc, Jordi de Sant Jordi, etc. La web inclou, per exemple, la col·lecció «Els Nostres Clàssics» (Editorial Barcino i Fundació Lluís Carulla), l'edició de l'obra mèdica d'Arnau de Vilanova (Publicacions UB i Fundació Noguera), la NEORL suara esmentada, el *Diplomatari Borja* (Edicions 3 i 4 i Institut Internacional d'Estudis Borgians), el *Corpus Biblicum Catalanicum* (Associació Bíblica Catalana i Publicacions de l'Abadia de Montserrat) i les obres de Francesc d'Eiximenis (UdG).[73]

A la vista del que hem dit, la història de l'educació es pot congratular de tenir a l'abast una edició del rigor de la que presentem en aquesta recensió, versió que permet apropar-nos a la *Doctrina pueril* amb tota seguretat textual, una obra que possiblement va arribar fins Comenius al segle XVII a través del lul·lista alemany Johann Heinrich Alsted. Naturalment, a partir d'ara mateix caldrà fer les lectures i interpretacions pedagògiques oportunes sobre la base d'aquest text que confirma la vitalitat dels estudis sobre l'edat mitjana catalana i que ha d'esperonar els historiadors de l'educació a recuperar de bell nou aquelles antigues tradicions pedagògiques de signe lul·lià, de les quals ens parlaren amb afecte els nostres mestres a la secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i de la Facultat de Filosofia de la Universitat Ramon Llull, en especial el professor Eusebi Colomer. Justament voldríem acabar aquestes notes amb un record sobre el professor Colomer, que va morir en plena intervenció pública, tot contestant la tesi d'una ponència, la darrera setmana del mes de novembre de 1997, en el transcurs de les Jornades Universitàries sobre Ramon Llull, organitzades per la Càtedra Ramon Llull-Blanquerna, que dirigeix el professor Francesc Torralba, que, al seu torn, ha analitzat els elements que distingeixen la pedagogia lul·liana, sobre la qual es va constituir l'any 1991 la primera universitat privada de Catalunya.[74]

Conrad Vilanou i Torrano

73. L'adreça del portal de Textos Medievals Catalans és la següent: *http://www.tmcat.net*

74. Com és lògic, la Universitat Ramon Llull troba en la pedagogia lul·liana un dels seus antecedents més pregons. Més en concret, Blanquerna —institució de l'Església catalana dedicada a la formació de mestres i professionals de l'ensenyament des de fa molts anys— s'articula al voltant de quatre eixos: la fidelitat cristiana, les arrels lul·lianes, la comunitat universitària i la catalanitat. Francesc Torralba, en analitzar els elements que distingeixen la pedagogia lul·liana, n'apunta els següents: formació integral i personalitzada, respecte a la individualitat de cada persona, importància de l'educació moral i religiosa, el diàleg com a clau en la tasca educativa i formativa, ensenyament enciclopèdic i especialitzat (F. Torralba, *Blanquerna: l'herència d'un estil*, Barcelona, Fundació Blanquerna, 1996).

Luis Martín, Francisco de. *Magisteri i sindicalisme a Catalunya: La Federació Catalana de Treballadors de l'Ensenyament: Des del seu origen a la Guerra Civil*. Presentació de Pasqual Maragall. Introducció de Josep M. Àlvarez. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2006.[75]

Amb motiu del setantè aniversari de la FETE-UGT, l'any 2003, aquest sindicat va portar a Catalunya una exposició itinerant d'imatges de la història de la Federació Estatal. A l'acte de presentació, celebrat a Lleida, hi va assistir Francisco de Luis Martín, professor d'història de la Universitat de Salamanca i especialista en la història de la cultura socialista. De fet, aquest autor ja havia elaborat anteriorment diferents estudis sobre la història de la FETE-UGT, i així va sorgir d'aquesta trobada la possibilitat de fer un treball seriós i acurat de la història d'aquest sindicat a Catalunya. Després de quasi tres anys d'investigació, ens arriba aquest llibre que ara presentem i que en complementa un altre del qual ja vam donar la corresponent notícia bibliogràfica.

Efectivament, en el número anterior d'aquesta revista vam deixar constància d'una obra col·lectiva dedicada a la història de la FETE a les terres de Lleida. Llavors ja ens vam fer ressò d'iniciatives pedagògiques com ara l'Associació de Mestres (AGM), el grup Batec, el Liceu Escolar i, naturalment, la FETE-UGT, un sindicat que des de primera hora es va preocupar per una educació activa, d'avantguarda i compromesa socialment.[76] Ara, doncs, ens correspon fer la recensió d'aquest nou llibre, que es pot llegir en edició catalana i castellana i que, per tant, permet una més àmplia difusió entre totes les persones interessades en la història de l'educació catalana. La seva anàlisi se centra en un dels sindicats docents més significatius de la nostra història, organització que a Catalunya va tenir protagonistes de la importància de Dolors Piera, una mestra lleidatana compromesa socialment que es va haver d'exiliar i que també ha estat objecte d'un acurat estudi que en destaca sobretot la dimensió política.[77] Amb tot, no podem deixar d'esmentar altres noms ben significatius del nostre passat pedagògic vinculats al sindicalisme de la FCTE, com són Pepita Uriz (se-

75. D'aquest llibre també hi ha versió castellana: *Magisterio y sindicalismo en Cataluña: La Federación Catalana de Trabajadores de la Enseñanza: De los orígenes a la Guerra Civil*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 2006.

76. J. Giménez (coord.), *Revolució i responsabilitat: FETE-UGT: Un sindicat de classe a l'ensenyament i les seves arrels a les terres de Lleida*, Lleida, Pagès Editors, 2005. (La recensió es va publicar a *Educació i Història*, núm. 8 (2005), p. 375-377.)

77. C. Cañellas i R. Toran, *Dolors Piera: Mestra, política i exiliada*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Ajuntament de Barcelona, 2003. (Vam donar notícia bibliogràfica d'aquest llibre en el núm. 5 (2001-2002), p. 231-238.)

cretària general), Ramon Costa-Jou, Patricio Redondo, Abelard Fàbrega, Josep M. Verdú, Joaquim Gadea, Joan Hervàs i Soler o Víctor Colomer, president en el seu moment de l'Ateneu Enciclopèdic Popular, sobre qui ha aparegut un llibre del qual també es dóna el pertinent comentari bibliogràfic en aquest mateix número de la revista.[78] En qualsevol cas, aquest breu llistat de persones afiliades a aquest sindicat il·lustra una més extensa nòmina ja que la Federació Catalana de Treballadors de l'Ensenyament (FCTE), amb una minsa adhesió en el moment de la seva fundació l'any 1934, va esdevenir, en qüestió de cinc anys, l'organització sindical més gran i més forta de l'ensenyament català i la primera dins la FETE-UGT, amb prop de dotze mil afiliats.

Tot indica que una de les assignatures pendents de la història de l'educació rau, precisament, en l'estudi i anàlisi de les organitzacions docents. Sense el seu coneixement resulta difícil, per no dir impossible, accedir amb rigor al que ha estat la nostra trajectòria pedagògica. En aquest sentit, sembla oportú transcendir la dimensió teorètica de les idees pedagògiques, el marc legislatiu marcat i les disposicions que deriven de la política pedagògica i, nogensmenys, la dimensió pràctica del fet educatiu, que troba en els seus actors (mestres i alumnes) i en les condicions materials de l'escola la seva millor expressió. Per tal de completar aquest esquema triàdic —que es pot reduir al nivell del pensar, del decidir i del fer—, cal tenir ben present l'acció de les organitzacions professionals de mestres, si bé —tal com assenyala l'autor en la introducció d'aquest llibre— és una realitat incontestable el petit nombre de monografies publicades respecte a això. En tot cas, seríem injustos si oblidéssim que sovint ha estat una pràctica habitual incorporar algun capítol o apartat en la literatura historicopedagògica sobre les associacions i els sindicats de l'ensenyament, sobretot dels docents, atès que els sindicats d'estudiants —llevat d'alguna excepció com la FNEC, que durant un any va romandre vinculada a la FCTE— no han tingut una presència significativa.[79]

78. Ferran Aisa, *El laberint roig: Víctor Colomer i Joaquim Maurín, mestres i revolucionaris*, Lleida, Pagès Editors, 2005. (Vegeu la recensió que fa Salomó Marquès d'aquest llibre en aquest mateix número de la revista.)

79. A. Figueras i Sabater, *Història de la FNEC: La Federació Nacional d'Estudiants de Catalunya de 1932 a 1986*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2005. (La recensió es va publicar al núm. 8 (2005), p. 364-368.) Atesa l'obligatorietat d'afiliació sindical, la FNEC va aprovar en l'assemblea celebrada el 7 d'agost de 1936 el seu ingrés a la UGT, encara que després dels fets de maig de 1937 es va separar d'aquest sindicat, per tal d'esdevenir l'entitat representativa dels estudiants catalans sense distinció de partits ni sindicats. L'ingrés de la FNEC en la FCTE no va ser cap obstacle perquè mantingués un grau d'autonomia alt en el seu funcionament i en les seves activitats. Fet i fet, les relacions no deurien haver estat especialment tenses, però tampoc properes o estretes, fins al punt que gradualment es constata un clar distanciament entre ambdues organitzacions. Gairebé no hi ha referències de la FNEC en la premsa fe-

El llibre que tenim a les mans aborda la història de la Federació Catalana de Treballadors de l'Ensenyament (FCTE) —constituïda al maig de 1934—, que cal entendre des de la perspectiva federal i descentralitzadora de la FETE (Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza), organització sindical que va experimentar un creixement exponencial a partir de l'esclat de la Guerra Civil (1936-1939). Ensems, no s'ha de perdre de vista que aquesta federació catalana posseeix antecedents que es remunten al començament de la segona dècada del segle XX, amb l'Associació General de Mestres (AGM), sindicat fundat al setembre de 1912 i adscrit a la UGT i que, en conseqüència, constitueix el precursor directe de la FETE, que es va establir al juny de 1931. Amb tot, a Catalunya la seva presència va ser més aviat magra ja que l'any 1908 va néixer l'Associació de Mestres d'Escola Oficial del Districte Universitari de Barcelona, que poc després es transformava en la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya (FMNC), sens dubte l'organització professional amb més pes específic entre els mestres catalans fins a la Guerra Civil.

Tanmateix, no es pot oblidar la incapacitat gairebé permanent dels dirigents de la UGT i del PSOE a Catalunya per comprendre i assumir el fet diferencial català i, per tant, adaptar-se a les seves peculiaritats territorials i culturals. No va ser fàcil —ni abans, ni ara— compaginar socialisme i catalanisme o, si més no, d'intentar-ho, com bé posa de manifest aquest llibre que recorda que ni l'organització al setembre de 1908 de la Federació Catalana del PSOE, encapçalada per Fabra Ribas, va aconseguir conjuminar ambdós aspectes. Tampoc, a diferència del que va passar a la resta de l'Estat, la conjunció política republicana socialista, que va iniciar la seva trajectòria el 1909, va afavorir el desenvolupament del socialisme a Catalunya. En aquesta tessitura, la constitució pel sector catalanista de Barcelona, al juny de 1923, de la Unió Socialista de Catalunya (USC) es va interpretar com una provocació i una crida al trencament, fet que va desencadenar la seva expulsió de la Federació Catalana el 1924. Tant és així que només l'arribada de la Segona República va permetre a la UGT, i no en canvi al PSOE, experimentar un creixement a Catalunya. Mentrestant, la FCTE

---

tista, i viceversa. En qualsevol cas, és molt probable que l'associació estudiantil no veiés amb gaires bons ulls l'hegemonia creixent dels comunistes en la UGT, en la FCTE, en el Govern i en les institucions catalanes. I també és molt probable que la FCTE observés amb recel i inquietud la radicalització dels plantejaments nacionalistes de l'organització estudiantil, que no s'estava de qualificar de fracàs la situació de la cultura catalana després del 19 de juliol de 1936. Amb aquest rerefons, es comprèn que els fets de maig de 1937 i les seves conseqüències —limitació de l'autogovern català, accentuació del predomini comunista, etc.— causessin una gran preocupació i un evident rebuig de la FNEC, que així es va separar de la UGT. Al seu torn, la FNEC —en buscar la seva independència respecte als partits i les dues grans sindicals (UGT i CNT)— aspirava a ser l'única organització dels estudiants de Catalunya.

—fundada, recordem-ho de nou, l'any 1934— no era sensible inicialment al fet nacional català i no va fer costat a les escoles de la Generalitat perquè en el seu univers conceptual dominava una sola escola pública —laica, única i democràtica— la garantia primera i última de la qual era l'Estat.

Pel que fa a l'estructura d'aquesta obra, val a dir que segueix un eix cronològic, de manera que la Segona República i els anys de la guerra constitueixen dues grans etapes ben diferenciades. En la primera s'analitza el que es podria anomenar «prehistòria» de la FETE a Catalunya, que comprèn el període que transcorre des de les primeres notícies de l'existència de mestres afiliats a l'AGM fins al 14 d'abril de 1931. Seguidament, i una vegada proclamat el règim republicà, s'aprofundeix en la identitat ideologicoeducativa i, per extensió, política, dels promotors de la FETE a Catalunya, així com els ambients intel·lectuals i culturals en què es movien. Pel comú, els seus membres acostumaven a ser militants socialistes que, a més de compartir un projecte pedagògic basat en el laïcisme, el racionalisme, el neutralisme, el pacifisme i el treball, infonien o contribuïen a crear en l'escola un ambient de compromís social i polític. Per conseqüent, els termes més utilitzats eren els d'escola laica, unificada, coeducativa, social, racional, solidària, internacionalista, de classe, tot i que el concepte que abraçava o incloïa tots els altres era el d'escola antifeixista. No cal dir que tots aquests mestres eren defensors d'una escola nova, popular, de qualitat i oberta al medi social, i que havien rebut la influència de l'Escola Normal de la Generalitat, amb Cassià Costal en primer terme, i de la secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, amb el lideratge de Joaquim Xirau, un dels fundadors de la Unió Socialista.

Naturalment, i des de la perspectiva de la FETE, per bé que amb repercussions també a Catalunya, un dels temes centrals el constitueix el concepte d'escola única o unificada, que tot i trobar antecedents en el programa de la ILE, va ser un dels punts forts del programa educatiu del PSOE fins al final de la Guerra Civil. L'ensenyament públic seria únic o unificat, per tal que res condicionés —amb l'excepció de la pròpia capacitat i interès— l'accés de tots els escolars a l'ensenyament mitjà i superior, i s'establiria una continuïtat orgànica i una articulació interna entre tots els graus de l'educació. D'alguna manera, la qüestió de l'escola única serà una constant del debat ideològic dels sindicats de mestres de signe socialista, fins al punt que s'articularen dues posicions contraposades, una de radical, impulsada pels mestres que militaven en les files del comunisme o hi simpatitzaven (molts giraven en l'òrbita del PCE o del PSUC en el seu cas; altres van militar primer al BOC i després al POUM) i una altra de reformista.

En efecte, els primers propugnaven una escola de classe i proletària, el model de la qual es trobava a la Unió Soviètica i on el mestre era abans que res un

soldat de la revolució i de la lluita de classes. Per la seva banda, el sector reformista es mostrava a favor d'una escola humana o humanista que havia de respectar la consciència del nen i evitar mesclar-lo en les lluites socials i imposar-li de manera prematura cap doctrina política. A més, aquests dos posicionaments —amb les seves respectives estratègies sindicals internacionals, situació que a la llarga va generar els «plets de les Internacionals»— acabarien enfrontats entre ells, minant així la unitat del sindicat, atès que un dels conflictes que va esclatar i que no es va resoldre va ser l'afiliació internacional. En efecte, el grup radical seguia les orientacions de la ITE (Internacional de Treballadors de l'Ensenyament), que havia esdevingut una organització comunista, dependent de la Internacional Sindical Roja (IRS) i defensora de l'escola única proletària i del model soviètic. Ara bé, l'any 1926 sorgia en el si de la Federació Sindical Internacional (FSI) el Secretariat Professional Internacional d'Ensenyament (SPIE), amb uns principis pedagògics que descansaven en els conceptes d'escola única, laica, pública, gratuïta, popular i pacifista. Finalment, la FETE també es va incorporar a l'SPIE, amb la qual cosa es va produir una situació paradoxal ja que es compartia l'adhesió a dues organitzacions internacionals, per bé que predominava la inclinació cap a la ITE, extrem que confirma una orientació de signe comunista que es va accentuar durant els anys de la Guerra Civil.

Per acabar, en aquesta primera part es revisa la creació de la Federació regional i la seva activitat condicionada per la contrareforma educativa del segon bienni i pels successos d'octubre de 1934 i les sancions que, com a conseqüència d'aquests fets, van recaure sobre les organitzacions d'esquerra fins a la revolta militar de juliol de 1936. Un dels somnis sindicals d'aquests anys fou l'articulació d'un Front Únic del Magisteri que aplegués les diferents associacions de mestres, en especial la FMNC, que editava *Magisteri Català*, i la FCTE, que tenia *Escola* com a portaveu. Però les dissensions dintre de la mateixa FCTE i les tensions entre els òrgans d'ambdues entitats van impedir que aquest front únic es configurés abans de la guerra. Paral·lelament a la lluita per la unitat del magisteri a Catalunya i a l'Estat, la FCTE reclamava també la convergència de les organitzacions internacionals de l'ensenyament en una entitat única i poderosa.[80]

Amb relació a la segona part, referida al període de la Guerra Civil, s'ha de dir que constitueix el nucli del llibre que comentem, atès que durant el trans-

80. No es pot oblidar que la FETE, després de la seva fusió amb l'AMNP, va passar a formar part —únic cas a Europa— de tres entitats internacionals: la ITE, l'SPIE i la FIAI, i va quedar al marge únicament de la quarta i menys important de totes elles, l'anglosaxona Word Federation of Education Associations (WFEA). Va ser, tanmateix, amb la primera, d'inspiració comunista, amb la que es va sentir plenament identificada, com ho demostra el fet que la premsa fetista, també la que es publicava a Catalunya, portés incorporada a les seves capçaleres les sigles ITE.

curs del conflicte bèl·lic la Federació Catalana va conèixer els seus moments de màxim desenvolupament i d'esplendor, sobretot a partir del decret de sindicació obligatòria promulgat per la Generalitat a l'agost de 1936. Durant aquesta fase les seves estructures es van consolidar i l'afiliació va créixer de manera extraordinària, tot i que no deixa de presentar aspectes i notes contradictoris, com correspon a un temps convuls en què les lluites polítiques i sindicals pel control de l'ensenyament van ser molt presents en tot moment. Per això, en el primer apartat d'aquesta segona etapa es fa un resum molt breu dels principals canvis polítics, sindicals i educatius que es van produir a Catalunya, amb la tensió entre anarquistes i comunistes, i la lluita entre el POUM i el PSUC, enfrontaments que, a la llarga, van beneficiar el PSUC, que, com la UGT, va experimentar una progressió espectacular. Tant és així que un dels aspectes més destacats de la guerra en el Principat va ser, sens dubte, l'augment significatiu d'afiliats a la UGT, que d'una situació de marginalitat va passar a convertir-se en poc temps en una organització de masses, amb prop de cinquanta mil militants i capacitat per a disputar a la CNT —que controlava el Sindicat Únic de Professions Liberals— l'hegemonia sindical. No obstant això, la tasca de formar i conscienciar aquests milers de nous afiliats —a través d'experiències com l'Escola de Militants— i transformarlos en militants actius i compromesos no va tenir èxit: aconseguir que els afiliats esdevinguessin militants fou una tasca impossible de portar a bon terme. Amb tot, un dels aspectes positius d'aquesta època bèl·lica va ser el gir nacionalista de la UGT, que va rebre les aportacions de sindicats catalanistes com el CADCI i la FNEC, alhora que va acceptar la teoria marxistaleninista sobre el fet nacional.

En el segon apartat s'aborda la transformació del sindicat en una organització de masses que, paral·lelament al creixement destacat de la UGT —augment que posava fi a l'històric buit sindical ugetista a Catalunya—, va trastocar les seves velles estructures organitzatives. Si en un primer moment la iniciativa havia estat en mans dels militants del POUM, ja abans de la seva eliminació del mapa polític al maig de 1937, el protagonisme va passar al PSUC, que en aquell context va assolir l'etiqueta de partit d'ordre.[81] En qualsevol cas,

81. Òbviament aquesta no és la imatge que els membres del POUM van tenir de tot aquell procés històric que va provocar la seva il·legalització i persecució, i de retop la consolidació del PSUC. En aquesta mateixa revista (núm. 7 (2004), p. 445-450) es van ocupar de les memòries d'Otília Castellví, *De les txeques de Barcelona a l'Alemanya nazi* (Barcelona, Quaderns Crema, 2003). Francisco de Luis Martín constata els enfrontaments que es van succeir en el marc de la FCTE entre ambdós sectors, és a dir, entre els poumistes i els partidaris del PSUC. En realitat, els militants del POUM havien estat els que, juntament amb afiliats a altres formacions polítiques, van articular la Federació Catalana i van formar el nucli dirigent del primer Comitè regional. Amb tot, i després de la reorganització del sindicat en les primeres setmanes de la guerra, els poumistes van ser desplaçats d'aquesta direcció i substituïts per militants del

el contrast entre una minoria activa i una massa no tan o escassament compromesa va semblar que es feia més gran amb el pas del temps, la qual cosa va obligar el sindicat a intentar cohesionar amb presses les seves forces i donar una resposta ràpida i eficaç a les conseqüències que se'n derivaven. Així es va arribar al I Congrés de la FCTE, celebrat els dies 28, 29 i 30 de gener de 1938, que encara plantejava l'estructura de la Federació, que es va organitzar basantse en les comarques i no en la divisió provincial.

Dins d'aquesta segona part segueix un tercer apartat (capítol cinquè) que es refereix específicament al paper de la FCTE dins del món educatiu de la Catalunya en guerra, per tal de discernir quin tipus o model d'ensenyament se suscitava i quins objectius —educatius, però també socials i polítics— es perseguien amb la seva aplicació. Amb relació a aquests aspectes, tres són les qüestions que l'autor considera més rellevants i que configuren el mateix nombre de subapartats, tot i que íntimament relacionats entre si. En primer lloc, i en el marc del que va ser l'intent de construir una escola popular catalana, es va seguir una actitud ambivalent i fins i tot contradictòria, que només es pot entendre a partir de variables diverses que s'entrecreuen mútuament i de manera diferent amb el pas del temps. En segon lloc, es repassa l'actuació del sindicat dins del CENU en un període convuls en què sovintejaren els enfrontaments CNT-FCTE. En qualsevol cas, militants de la talla de Pepita Uriz van col·laborar en el CENU i van participar activament en el magnífic Pla general d'ensenyament aprovat pel Consell al setembre de 1936, per bé que les discrepàncies inicials van ser manifestes. En un primer moment, quatre van ser els motius de rebuig del CENU per la FCTE: la norma que consagrava la paritat sindical en la representació del CENU, la fórmula emprada per a nomenar i seleccionar els mestres, l'orientació donada a l'educació en general i a l'escola en particular, i l'intent d'apropiació —sense entesa amb l'Estat— de l'ensenyament oficial. Naturalment, la topada de la FCTE amb la CNT va ser aquí altra volta violenta i aferrissada, com a resultat de les contradiccions existents entre ambdós sindicats: a banda de l'enfrontament doctrinal, el clima de rivalitat sindical va presidir la vida del CENU, per bé que a partir dels fets de maig de 1937 la cosa va canviar.

PSUC, que passaren a controlar la FCTE i la UGT catalana. Des de les pàgines d'*Escola Socialista*, l'òrgan que servia d'expressió al sector del POUM, aquest procés de substitució fou qualificat d'antirevolucionari i d'il·legal. L'últim episodi de la lluita contra els fetistes afiliats al POUM va correspondre als fets de maig de 1937, quan el secretariat de la UGT, per a qui els únics responsables d'aquell moviment fracassat eren el POUM i grups de la FAI, va veure arribat el moment d'acabar amb la presència i l'activitat dels poumistes en el sindicat i va procedir a la seva expulsió. Vindrien després la il·legalització del partit, la clausura dels seus locals, la prohibició de la seva premsa i la persecució, i fins i tot la desaparició d'Andreu Nin, com és prou conegut.

El cas és que la FCTE va donar finalment suport a les mesures iniciades pel CENU i, molt especialment, al projecte d'una escola unificada o única, una altra manera d'anomenar l'escola socialista, una escola que havia de fer realitat una educació popular en correspondència amb el nou ordre social i inspirada en els principis racionalistes del treball i de la fraternitat humana. En darrera instància, aquesta educació en un temps d'emergència com la Guerra Civil havia de fomentar l'esperit de lluita contra el feixisme. Ens trobem, doncs, davant d'una pedagogia que volia desenvolupar la consciència i el pensament de l'infant, en un intent que no postulava un mètode pedagògic d'adquisició de coneixements, sinó més aviat una instància formativa de la personalitat infantil. S'aspirava a una escola politècnica o escola de treball, l'única que podia cultivar totes les facetes de la personalitat dels infants, i fer desaparèixer el divorci entre la teoria i la pràctica, entre el pensar i el fer. A l'hora de buscar referents o models, la mirada anava indefectiblement cap a la Unió Soviètica perquè, a judici de la FCTE, només allà es podien trobar els programes, les experiències i els mètodes pedagògics que permetrien transitar sense solució de continuïtat des de l'escola antifeixista present —una escola circumstancial o en transició— a l'escola socialista, primer, i humana, després.

L'últim gran apartat del trienni bèl·lic és dedicat a reconstruir les iniciatives desplegades pel sindicat en els fronts de lluita i a la rereguarda dins del panorama general d'una cultura de combat. La consigna «amb vista a la guerra» va presidir la conducta de la FCTE i va condicionar els seus moviments durant aquesta difícil etapa, en què destaquen experiències ben significatives com ara Ajut Cultural al Front i Ajut Infantil de Rereguarda, així com la dimensió i el protagonisme en terres catalanes de les Milícies de Cultura i l'organització de la Setmana de l'Infant. Malauradament també es constaten actituds poc entusiastes, com el fet que cap militant de la FCTE s'inscrivís en el batalló Fèlix Bàrzana, que la FETE va promoure per defensar el front de Madrid. Amb tot, els membres de la UGT de Catalunya, del PSUC i també de la FCTE van formar part de la Divisió Carles Marx i del Regiment Engels, que van participar en la defensa d'Aragó i de Madrid.

Altrament, podem afegir que l'obra inclou un breu epíleg en què es presenten de manera resumida les principals conclusions que es desprenen de la investigació realitzada, alhora que es fa un breu apunt sobre la sort que va córrer el sindicat i els seus militants després del final de la guerra. Com és ben sabut, la repressió dels professionals de l'ensenyament va ser en aquest sentit —més enllà de la manca d'acord que hi ha sobre les xifres entre els diversos historiadors que han estudiat el tema— una arma decisiva per a clausurar un temps de renovació pedagògica i modernització educativa i imposar un nou

model —als antípodes de l'anterior— d'escola i d'educació. S'entén molt bé així que les comissions depuradores s'aferrissessin sobre els dirigents i militants més qualificats de la FCTE perquè si, d'una banda la seva adhesió sindical i política —canalitzada a través de partits d'esquerra com el PSUC i ERC— els feia reus de la màxima culpa i expiació, d'altra banda, la seva empremta i protagonisme en les reformes dels anys trenta els va fer no menys indesitjables i subjectes al càstig més dur. Sigui com vulgui, el fet és que la majoria dels dirigents de la Federació Catalana van poder marxar a l'exili després de la caiguda de Barcelona, esdevinguda el 26 de gener de 1939. Tot i que alguns dirigents, com la Pepita Uriz, van romandre a França, molts van emprendre el camí d'Amèrica i es van refugiar especialment a Mèxic, on van desenvolupar una important tasca educativa i pedagògica a través, sobretot, dels centres i escoles del Patronato Cervantes, que presidia Joan Roura-Parella.

Una concisa relació bibliogràfica i un apèndix documental completen aquest llibre que —entre altres mèrits— ha utilitzat fons de primera mà per a la seva elaboració. Probablement, abans de cloure aquestes notes convé una última consideració en el sentit que aquesta obra s'ha fet des d'una perspectiva un xic centralista, amb la qual cosa alguns aspectes, com ara la defensa de la llengua catalana, i sobretot les responsabilitats educatives que va assumir la Generalitat de Catalunya al juliol de 1936 en superar el marc estatutari, es plantegen amb un punt crític. No debades, el posicionament inicial de la FCTE va ser d'oposició al traspàs de competències educatives, tot i que l'actitud va canviar després —i de manera contradictòria a vegades— en funció de les circumstàncies i les conjuntures, fins a demanar finalment —i així es va acordar en el I Congrés de la FCTE, celebrat a Barcelona al gener de 1938— el traspàs de l'ensenyament a Catalunya.

Pròpiament, ens trobem davant d'una història —l'educació a Catalunya durant la Segona República i la Guerra Civil— vista des d'enllà de les terres de Ponent, perspectiva que confereix a l'obra que comentem, tot i el seu deixant centralista, un valor afegit. Si més no, ajuda a repensar tot un procés que sovint els catalans presentem com una de les pàgines més lluïdes de la nostra història pedagògica, amb moltes llums però poques ombres. Sigui com vulgui, es tracta d'un llibre que dóna compte i raó d'un dels sindicats de mestres més importants de la Catalunya contemporània i que posa de manifest —altra volta— l'interès que desperta en el camp de la història de l'educació la dinàmica generada per la Segona República i la seves corresponents seqüeles, és a dir, la Guerra Civil i l'exili posterior.

Conrad Vilanou i Torrano

MEDIAVILLA, C. *Caligrafía: Del signo caligráfico a la pintura abstracta*. València: Campgràfic, 2005. 368 p.

Es pot definir la cal·ligrafia com l'art de formar els signes de manera expressiva, harmoniosa i sàvia. Però aquesta breu explicació amaga, certament, gran part de la importància del valor significatiu del mot. Tampoc l'origen etimològic de *cal·ligrafia* no ens ho acaba d'aclarir, si més no allò que defuig del nostre camp de visió. *Cal·ligrafia* està format pels termes grecs *kallos* ('bell') i *grapheyn* ('escriure'), el que correspondria a la «belle écriture» en francès. Escriptura bella —el que en el codi tipogràfic s'anomena SERIF— o escriptura noble són expressions que donen una nul·la comprensió del context general, tant pel que fa al camp teòric on cal inserir la pràctica de la cal·ligrafia com de l'evolució històrica i cultural en què aquesta ha estat immersa fins ara. A més, tal definició no deixa d'aparèixer com un contrasentit, ja que dóna a entendre que es tractaria d'una bellesa decorativa sense descartar l'aire embafador al qual va associada. Si bé en la Grècia clàssica *kallos* significa 'bell', 'preciós', en el sentit fort i ple de l'expressió plàstica, aquesta bellesa no es pot ressemblar a la terminologia actual del mot. Així, per tant, aquesta definició generalment assumida implica un sobreentès que cal explicar. El primer objectiu de Claude Mediavilla[82] ens emplaça a aclarir aquest equívoc fent explícit el perill que suposa confondre escriptura i cal·ligrafia.

Si l'escriptura obté el seu estatut epistemològic, quan aquesta es fa realitat, per mitjà de la lectura alfabètica o la legibilitat, la cal·ligrafia, al contrari, és satisfeta per altres valors ja que la seva objectivitat no fa referència únicament a la utilitat sinó, i essencialment, a l'ordre formal i artístic. El gran mestre xinès Wang Hsi Chih, cal·lígraf mític de tots els temps, ho formula així: «l'escriptura té una certa necessitat de sentit, mentre que la cal·ligrafia s'expressa sobretot per mitjà de la forma i el gest; enlaira l'esperit i il·lumina els sentiments». La cal·ligrafia és a les formes abstractes, ens diu Mediavilla, allò que el disseny és a les formes figuratives. La tècnica cal·ligràfica s'inscriu en el bell centre de la recepció estètica, on apareix el misteri de la vida i l'art: és la força que genera la forma expressiva i enerva l'energia en els traços. És així com la cal·ligrafia s'acosta a la pintura abstracta i no ha de sorprendre el lector si al llarg d'aquest llibre s'al·ludeix a les relacions entre cal·ligrafia i creació abstracta.

82. Claude Mediavilla és un cal·lígraf de gran prestigi, a més de paleògraf i pintor. Ha estat professor de l'Escola d'Arts decoratives de París i ha realitzat les inscripcions per a les tombes reials de la basílica de Saint-Denis.

En la pintura occidental, del Renaixement fins a les avantguardes, han dominat, fonamentalment, dos principis. El primer afirma una separació subordinada entre representació plàstica (que implica una similitud entre la imatge i la idea que representa) i referència lingüística (que exclou d'entrada una significació directa). És a dir, si bé no és estable del tot, hi ha la necessitat d'una subordinació en el sentit que o el text és regulat per la imatge —a la manera en què en alguns quadres són representats una inscripció, una lletra o un nom— o bé la imatge és regulada pel text —a la manera com en aquells llibres en què els dibuixos consumen allò que les paraules estan encarregades de representar—. L'essencial en això és que el signe verbal i la representació visual, com ha demostrat reiteradament Panofsky, mai es donen alhora. El segon principi, que durant molt de temps també ha dominat en la pintura, fa referència a l'equivalència entre el fet de la similitud, entre imatge i idea, i l'afirmació d'un vincle representatiu. És a dir, el fet que una figura s'assembli a una cosa és suficient per tal que sorgeixi un enunciat banal que es repeteix silenciosament cada vegada que la imatge es fa visible —«el que veiem és allò que anomenen de tal forma...»—. La conclusió d'aquests dos principis rau en el fet que no es pot dissociar allò que s'assembla i allò que ho afirma.

El trencament d'aquest postulat vindrà donat per la influència de Kandinsky, en què desapareixen de forma simultània la semblança i el nexe representatiu mitjançant l'afirmació insistent d'aquelles línies i colors del que l'artista deia que eren coses —objecte-església, objecte-pont, objecte-home, etc.—; afirmació nua que no es basa en cap semblança i que quan algú es pregunta «què és allò que veu» no es pot respondre altra cosa que fent referència al *gest* que ha format «allò que veu»: composició, improvisació, formes, etc. Amb la cal·ligrafia passa quelcom anàleg, ja que, segons opina l'autor, aquesta ha evolucionat en paral·lel amb els corrents artístics. De fet, l'últim capítol està dedicat a l'art abstracte i hi apareixen reproduïts un bon grapat de quadres, entre els quals destaquen els realitzats pel mateix Mediavilla, que observa una íntima relació entre art abstracte i cal·ligrafia: «una paraula escrita en àrab per algú que no l'entén és únicament un signe, una representació abstracta».

Així, tal com es planteja en la teoria pictòrica, la intervenció del cos físic del cal·lígraf en l'exercici de la seva professió esdevé part important de la meditació gràfica del signe (tipografia). El cos s'expressa plenament en la cal·ligrafia, en la posada en moviment d'una escriptura que, a la vegada, està íntimament lligada a l'eina (ploma o pinzell) que enregistra amb la fidelitat del sismògraf les inflexions més imperceptibles del gest tant com els traços més vius. En aquest sentit, els manuals de cal·ligrafia oriental insisteixen en la

importància de la postura física, que exigeix distensió, soltesa i concentració en benefici de l'expressió. En el curs de les etapes de formació de l'escriptura xinesa, les necessitats de simplificació del gest i de les seqüències d'inscripció sempre s'ha tingut en compte l'expressió i l'esperit dels caràcters tipogràfics. En les escriptures occidentals, les tensions entre la idea, el cos, l'eina i la matèria resten identificables malgrat llur mecanització: la conducta de la mà que engendra la traça és llegible en la major part dels caràcters tipogràfics. A través del *ductus* de la lletra—deconstrucció de les lletres en el número, ordre i sentit de les traces que s'han de tenir segons un caràcter determinat—, Claude Mediavilla ens mostra com s'afirma una memòria de la traça a mà aixecada i de la qual la tipografia numerada no pot prescindir ja que el llegat de les diferències d'escriptura genera unes lògiques tipogràfiques pròpies.

Les noves potencialitats d'inscripció gràfica (el disseny per ordinador) han alliberat en certa forma els constrenyents tècnics de la cal·ligrafia —per exemple, els grumolls en l'aerografia, les rebaves, la dificultat de les traces més diligents—, però, per altra banda, han inflat el somni d'una omnipotència conceptual i física sobre els signes. Les maneres de fer induïdes pels mitjans utilitzats i els contextos que les produeixen són colonitzades pel sistema tècnic que s'ha anomenat «delegació intencional», on el cos està menys present en l'acte d'iconització per la senzilla raó que els programes de «retocament d'imatges» (Photoshop, Corel Draw i MediaConvert) proposen al dissenyador el poder donar paràmetres lògics a les eines, els suports, els procediments, etc. La relació no isotòpica home/màquina, que coneixem com a «interactiva», alimenta certs errors epistemològics, protagonismes exagerats, il·lusions tecnològiques que més que augmentar els potencials creatius han introduït certa productivitat gràfica en el sector del disseny industrial.

El món publicitari i els grups mediàtics no han tardat gaire temps a comprendre els avantatges d'una bona comunicació visual basada en els nous processos de la imatge. En aquest sentit, són uns grans consumidors de talents cal·ligràfics ja que l'objectiu és evidenciar la identitat corporativa donant vigor als productes en un mercat globalitzat, on la pressió tecnològica és molt forta i on la comunicació i el grafisme són pertot arreu. La resposta que dóna la cal·ligrafia a aquest repte té a veure amb les aspiracions més aviat artístiques per retrobar una certa poesia en l'esforç manual que significa la pràctica cal·ligràfica. La seva vocació per sublimar les qualitats visuals la trobem inequívocament en l'exemple dels embalatges comercials, el que s'anomena en el món empresarial com a *packaging*. Cal citar els principals exponents que il·lustren la dinamització d'aquest sector conduïda a través de la

implicació de l'ideari cal·ligràfic, que en l'àmbit de la indústria va més enllà del que pròpiament entenem com a disseny de producte. El cas de les conserves enllaunades, especialment de confitures —envasades sota la idea comercial que són elaborades a partir de receptes antigues i casolanes—, ha augmentat en pocs anys quasi un 20 % les vendes únicament per la innovació de llur etiquetatge. Si bé el contingut alimentari d'aquests productes resta inalterable des de fa molts anys en la seva elaboració, l'aspecte exterior i el nou imaginari promogut per les marques han estat suficients per a revifar l'interès dels consumidors. Sens dubte, afirma Claude Mediavilla, la seducció del «missatge cal·ligrafiat» permet introduir l'engany amb més subtilitat entre els clients potencials.

Històricament, el poder del mot escrit no ha passat desapercebut per a gran part dels cal·lígrafs professionals. Però aquest poder no està relacionat únicament amb el poder econòmic o polític sinó que endemés hem de connectar-lo amb la capacitat que té de materialitzar l'essència mateixa de les persones i dels objectes als quals fa referència. El fet d'inscriure jeroglífics en un text religiós revesteix un sentit especial que transcendeix el simple acte de comunicació. Sabem que els egipcis, que atribuïen la invenció de l'escriptura a Tot, el Déu del coneixement i de la saviesa, pensaven que els mots cal·ligrafiats posseïen virtuts sobrenaturals. És així com l'acció de gravar el nom d'un déu en el frontispici d'una construcció revelava llur presència física i real. A Roma, abans de l'Imperi, es donava un estrany costum popular consistent en la utilització de les anomenades *tabellae defixionum*, un tipus de làmines revestides de plom sobre les quals s'inscrivien fórmules per a maleir o encantar persones. L'oficiant cercava mitjançant aquest procediment màgic desfer-se d'un rival o atraure el cor de l'estimada. Per la mediació de la cal·ligrafia es consagrava principalment els enemics a déus inferiors o a qualsevol dimoni infernal. Un exemple força contundent és el que podem llegir a la taula *defixio*, descoberta a l'amfiteatre de Cartago, en la qual un apostador s'adreça a les forces del mal perquè facin perdre en combat al gladiador Gallicus: «Mateu, exterminеu, destruïu en Gallicus, que mori a l'instant, en aquesta hora i en l'amfiteatre. Paralitzeu-li els peus i els membres fins a la medul·la... En nom dels esperits infernals, que aquest prodigi s'acompleixi.»

Francesc Calvo Ortega

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J. *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*. Pròleg de Joan Vilà-Valentí. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 2005. 379 p.

El dia 2 de novembre de 2005, es va presentar a Badalona (Barcelonès) el llibre que anem a ressenyar breument en les línies que segueixen. L'acte va resultar senzill. Però els que vam tenir ocasió d'assistir-hi ens vam adonar del valor del llibre i de l'esforç realitzat pel seu autor, el benemèrit Jordi Monés. Es tracta abans de res d'un llibre d'història, ben construït i sòlidament cimentat en la documentació. Té molt de compendi i de síntesi, la qual cosa no impedeix que la seva riquesa informativa sigui senzillament enorme, perquè el seu autor ens brinda el fruit del seu quefer historiogràfic de més de trenta anys.

Un tema preferit

Jordi Monés ha il·lustrat els seus lectors amb temes molt variats, referents tots ells a la història de la cultura, l'educació i l'escola a Catalunya. La seva producció arriba a un volum més que respectable. Però m'atreviria a dir que, enmig d'aquesta inquietud científica, ha tingut un interès preferent per la formació professional, considerada en els seus diferents moments i vessants. Ja ho va demostrar en 1987 amb el seu estudi sobre l'obra educativa de la Junta de Comerç (1769-1851) i en 1991 amb dos treballs sobre les escoles professionals municipals.[83] Com es veu, el tema de la formació professional no és marginal en la producció historiogràfica del senyor Monés, sinó alguna cosa particularment buscada i conreada. I ara, amb aquest nou llibre aparegut el 2005, l'autor hi torna.

Una ambició noble

Ha tornat amb una mirada àmplia i amb els braços oberts, animat per la noble ambició d'abastar tot l'horitzó. Quant a la cronologia, ha pres un arc dilatat, de gairebé dos-cents cinquanta anys (1714-1939), i quant a l'escenari, s'ha detingut en la ciutat de Barcelona —el que és de rigor—, per després passar a altres nuclis urbans del Principat. Sobre la taula d'estudi de Monés passen, per exemple, els nuclis de Badalona, Girona, Mataró, Reus, Sabadell, Tarragona, Ter-

83. J. MONÉS PUJOL-BUSQUETS, *L'obra educativa de la Junta de Comerç, 1769-1851*, Barcelona, Cambra de Comerç, Indústria i Navegació de Barcelona, 1987; *Centenari Escola Municipal Josep Serrat i Bonastre: 1880-1890*, Ajuntament de Barcelona, Districte Sarrià-Sant Gervasi, 1991; *Les escoles professionals municipals: 1890-1990*, Ajuntament de Barcelona, 1991.

rassa i Vilanova i la Geltrú. Tots ells de gran significació en la panoràmica de la nostra formació professional.

No és només això. Jordi Monés té en compte les diverses modalitats que han configurat aquest tipus d'ensenyament, com la pública i la privada, la gremial i la de la fàbrica, la de les arts i la de la indústria, la reglada i la no reglada, la masculina i la femenina, la de comerç... Tot entra en l'anàlisi històrica de l'autor.

La clau

Com es veu i s'ha anotat més amunt, aquest treball de Monés vol donar una visió de conjunt del que ha estat la formació professional entre nosaltres. No és, malgrat això, un simple compendi. Hi ha alguna cosa que li dóna una permanent novetat, i és *la clau* que ha escollit l'autor com a guia i suport del seu estudi. Aquesta clau és la relació dinàmica que s'estableix entre la formació professional i la societat catalana en el seu creixement econòmic i social, polític i cultural.

I és que en una autèntica història de les institucions educatives no hi ha altra clau interpretativa. L'investigador s'ha de preguntar una vegada i una altra per què neixen i moren aquestes institucions, per què es reformen, per què s'embussen; s'ha de preguntar quins factors hi intervenen: governs, administracions públiques, entitats professionals, moviments de base (atingueu-vos obrers), iniciatives beneficoeducatives, mètodes de producció, nous mercats, nous mòduls estrangers, projectes de futur, sense oblidar la lenta promoció de la dona... Gran tasca, sens dubte, però de resultat incert, perquè no sempre es tenen a mà les fonts històriques necessàries.

Jordi Monés assumeix l'obstinació amb valentia, perquè «dins d'aquests aspectes valoratius, resulta, al nostre entendre, d'un gran interès la relació evolutiva, en l'espai i en el temps, entre la formació tecnicoprofessional i el desenvolupament economicosocial» (p. 17). Per tant s'esforça per descobrir i descriure històricament aquest *lligam* o *vincle* entre la formació professional i la societat catalana. Tal és la *clau* sobre la qual gira la construcció d'aquest treball. Com no sempre resulta fàcil individuar-la i aferrar-la bé, l'autor es val de freqüents consideracions, reflexions, precisions i propostes.

Continguts

A l'hora d'organitzar els materials, l'autor opta per l'exposició cronològica. Efectivament, sembla la més adequada. I, així, assenyala dues parts consecuti-

ves. La primera va des de l'època preindustrial o gremial fins a mitjan segle XIX, quan a Espanya apareix una estructura estatal de la formació tecnicoprofessional (p. 27-100), i la segona, des de 1850 fins al final de l'esclat de la Guerra Civil o dels tres anys, 1939 (p. 101-271). La part central del llibre gravita en aquestes dues parts, especialment en la segona (p. 103-271). La tercera part es refereix a la formació professional femenina al llarg període considerat (1714-1939) (p. 273-332) i s'amplia amb un afegit dedicat a la llengua de l'escolarització i la formació professional (p. 333-359).

Val la pena informar el lector sobre els continguts de la segona part, la més destacada del llibre sense gènere de dubte. Comprèn els capítols del 5 al 9 i s'obre en dues grans seccions. La primera (capítols 5-7) comença detenint-se en la segona meitat del XIX (1850-1900, cap. 5, p. 103-140). I amb raó, atès que tots els iniciats en la matèria coneixen de sobres la importància que revesteix aquest període, jalonat, entre uns altres, pels anys 1868 (Revolució política i social), 1888 (Exposició Universal de Barcelona) i 1892 (Pèrdua de les últimes colònies espanyoles i la *crisi* conseqüent). Tot seguit (capítols 6 i 7), afronta tot el vast moviment —idees, organismes, realitzacions, projectes— impulsat, entre 1900 i 1939 (capítols 6 i 7), tant per la Diputació de Barcelona, la Mancomunitat de Catalunya i la Generalitat de Catalunya (p. 141-180) com per altres institucions públiques i privades (p. 181-213).

La segona secció (capítols 8 i 9) canvia de perspectiva i d'entonació, perquè es fa necessari tornar explícitament a la *clau* del discurs històric i, per a això, fixar-se en la marxa de la societat catalana des de 1850 a 1939. En conseqüència, el capítol 8 estudia la relació entre la formació obrera i els grups socioprofessionals, com la classe dirigent catalana, l'Església, el proletariat i la menestralia (p. 215-245), i el capítol 9 analitza el mateix argument des de la problemàtica estructural: canvis tecnològics, organització de la producció, orientació professional i projecció a l'estranger (p. 247-271).

La primera i la tercera part es mereixerien també alguna notícia més complida, però ja és hora d'anar concloent aquesta ressenya.

Un treball ben fet

El llibre de Monés comprèn una panoràmica molt extensa i ofereix una informació molt nodrida en molts aspectes. Per això cal agrair a l'autor l'esforç que fa per a procedir amb ordre i sentit pedagògic. Vol fer-se proper al lector, explicant-li els fets, aclarint la terminologia, recordant noms i dates, lleis i decrets. Per aquest motiu són freqüents les precisions preliminars, consideracions prèvies, visions globals, conclusions.

La bibliografia que presenta, tant en l'aparell tècnic com en la llista final, és abundant i selecta, i amb això demostra el domini que té de la matèria. Precisament, atesa l'amplitud de l'obra i el seu calat informatiu, el lector agrairia un bon índex onomàstic en el qual, al costat de les persones, apareguessin també, per exemple, les institucions, organitzacions, lleis i estatuts. D'aquesta forma el llibre resultaria més manejable.

Però aquesta observació i alguna altra que es podria afegir no signifiquen res al costat dels mèrits del treball de Jordi Monés, que en el seu conjunt resulta molt valuós i, també, segons el nostre judici, *imprescindible* per al coneixement de la història cultural i educativa del nostre país.

Ramon Alberdi

MONTELLÀ, Assumpta. *La Maternitat d'Elna, bressol dels exiliats*. Badalona: Ara Llibres, 2005.

Fa una colla d'anys que amb els estudiants d'història de l'educació de la Universitat de Girona fem una pràctica que porta per títol «Camins de l'exili». La fem la primera quinzena de febrer, que és quan la retirada republicana del 1939 va ser més intensa. Anem amb cotxe i alguns trossos a peu, des d'Agullana fins als camps de concentració d'Argelers, passant per la Vajol, el coll de la Manrella, les Illes, etc. Com que a classe hem parlat de l'exili del magisteri republicà, aquesta sortida permet ambientar-se i conèixer directament el camí que va fer el president Companys i altres republicans cap a l'exili. Llegim textos i trepitgem el terreny. És una classe pràctica per apropar als joves estudiants part de la nostra història.

El segon any de fer-la ens va acompanyar Sergi Barba, un professor francès que parla català i que és fill de republicans exiliats. D'aquesta manera no només trepitjàvem territori carregat d'història sinó que escoltàvem directament el testimoni personal d'una persona que podia explicar la seva vivència.

L'itinerari que vàrem fer amb en Sergi va ser el mateix. Començar a Agullana per acabar al captard fred d'hivern a la sorra del que fou el camp de concentració d'Argelers. L'any següent Sergi Barba ens prepararà una sorpresa: ens va portar a Elna i ens mostrà un edifici singular. L'amo de la finca ens va rebre i juntament amb Barba ens varen explicar que aquell edifici va ser durant els anys de la Segona Guerra Mundial una maternitat. Era la primera vegada que en sentíem a parlar. I no només això, sinó que en un determinat moment de l'explicació, Barba, amb els ulls plorosos per l'emoció, ens va dir que ell havia nascut allà. La sorpresa fou total. En aquell moment tots plegats vàrem te-

nir la sensació de ser uns privilegiats; estàvem presenciant directament una nova història. Resulta que en aquell espai on érem, entre el 1939 i el 1944, hi varen néixer cinc-cents noranta-set infants de mares que procedien directament dels camps de concentració d'Argelers, Barcarès, Sant Cebrià i Ribesaltes.

Aquesta part desconeguda i entranyable de la nostra història col·lectiva i de la qual nosaltres, afortunats!, ens acabàvem d'assabentar, es va donar a conèixer a finals del 2005 quan la revista de divulgació històrica *Sapiens* va publicar l'article «La nostra llista de Schindler». Un article del qual es va fer ressò la televisió catalana. Després l'Assumpta Montellà, la historiadora que anava seguint la pista d'aquesta experiència única, va publicar *La Maternitat d'Elna* i, encara, al gener del 2006 (setmana del 6 al 12 de gener), el magazín *Presència*, de gran difusió a Catalunya, entrevistava l'autora, encapçalant l'entrevista amb aquesta afirmació: «La història encara té espais buits.» Quan escric aquestes ratlles el 2006 el llibre ja va per la quarta edició.[84]

I és veritat que la nostra història més recent encara té espais buits; encara hi ha temes que s'han silenciat, dels quals no es parla o dels quals es parla amb la boca petita; encara queden aspectes que cal estudiar a fons per tal de poder tenir una visió millor, més completa de la nostra història social i política i, també, educativa. Penso, per exemple, en la nombrosa presència de nens refugiats que varen arribar procedents dels fronts de guerra durant tots els anys de la Guerra Civil; penso en l'ajuda que els quàquers varen oferir als infants refugiats a Catalunya; penso en l'obra del CENU fora de Barcelona, etc.

I no solament hi ha espais buits en la nostra història col·lectiva sinó que —fruit de la transició política?— les autoritats democràtiques del país encara no han fet aquells actes de reconeixement públic que ajudin a recuperar la nostra història. És incomprensible que al cap de tants anys encara a la Vajol no hi hagi el memorial públic del Govern de Catalunya recordant que per

84. Durant la tardor de 2006 i a instàncies del Departament de Relacions Institucions de la Generalitat de Catalunya, dirigit pel conseller Joan Saura, s'ha organitzat l'exposició «La Maternitat d'Elna: bressol de l'exili 1939-1944», mostra itinerant que es basa en aquest llibre que recull el testimoni de la mestra suïssa Elisabeth Eidenbenz, que a més ha rebut la Creu de Sant Jordi (2006). La mostra, que ha estat produïda pel Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya i l'Ajuntament d'Elna (Rosselló), va ser presentada al Museu Industrial del Ter (MIT) de Manlleu, gràcies a un acord entre el Consell Comarcal d'Osona i l'Ajuntament de Manlleu. L'exposició consta d'una sèrie de plafons amb l'explicació de la maternitat, fotografies històriques, històries d'aquests infants i un documental sobre l'històric hospital d'Elna que inclou una entrevista amb Elisabeth Eidenbenz. Amb la presència de Carme Tolosana, directora general de Relacions Institucionals de la Generalitat de Catalunya, l'exposició va ser inaugurada el divendres 20 d'octubre i va restar oberta fins al 19 de novembre de 2006. (Nota de la redacció.)

allà va començar el camí de l'exili Lluís Companys, president de la Generalitat republicana.

Com passa amb bona part dels llibres que tracten fets històrics recents, no és el mateix llegir el llibre després d'haver visitat els llocs referenciats o llegir-lo, a més, després d'una llarga conversa amb l'autora, o llegir-lo fredament, sense més ni més. Sigui com vulgui cal dir que *La Maternitat d'Elna* és un llibre que colpeix i que fa pensar.

Està molt ben escrit i documentat, amb una dedicatòria inicial «Al nen enterrat a la sorra d'Argelers», que serà el motiu de fons de tot el llibre. De fet la idea inicial de Montellà era fer la tesi doctoral sobre aquest tema. Una tesi que mai es farà perquè el que havia de ser un text científic, extens i carregat de notes a peu de pàgina s'ha convertit en cent setanta-cinc pàgines d'una publicació de divulgació històrica. La suïssa Elisabeth Eidenbez, responsable de la Maternitat, entrevistada per l'Assumpta a Viena, on viu, li va dir que no es guardés les informacions i la història que li explicava per a ella, i així ho ha fet. Ara la història de la Maternitat és coneguda, forma part de la nostra història col·lectiva.

El llibre conté una part de la història de la Segona República espanyola, de la retirada i de l'exili republicà. Però no només això; també hi ha una part de la història de la Segona Guerra Mundial ja que tot i que la majoria dels infants que varen néixer a la Maternitat eren fills de dones republicanes, n'hi ha que eren fills de mares jueves. També s'hi expliquen les tensions i l'actuació de les tropes alemanyes, que finalment fan tancar la Maternitat.

Llegint el text de Montellà podem veure el trist final republicà; els inicis de l'exili; la decepció per l'acolliment francès, el país de la «fraternité» i la «liberté», que tancarà a les platges d'Argelers bona part dels que van entrant a França i tardarà dies a adequar els camps als milers de refugiats; es veu la misèria i les tensions polítiques que es viuen en els camps; la mobilitat que s'hi produeix quan França és ocupada pels alemanys; la sortida dels camps; l'ajuda internacional, que és efectiva a Catalunya i que continua als camps, etc.

Tot això, i més, explicat de manera molt llegidora i, sobretot, donant la veu als protagonistes, que l'autora ha anat trobant al llarg de la seva investigació. Podem llegir la seva veu, el seu record, el seu patiment... El testimoni de mares i de fills. Ens ho diu clarament la responsable de la Maternitat: «Dissortadament per a tots els que treballàvem a favor de la pau i de la llibertat, vam haver de recular enmig de l'èxode republicà, i la Maternitat va ser la darrera parada d'un final de trajecte per a molts. Amb tot, tinc la satisfacció personal que aquell indret va ser una illa de pau enmig d'aquell infern. Era com una bombolla d'oxigen necessària per refer-se i continuar vivint, en un altre país

potser, o en un altre ordre, si es tornava a casa, però per tirar endavant en tots els casos.»

La responsable d'aquesta experiència única, l'Elisabeth, encara viu a Viena. Era mestra i va treballar de jove en diferents escoles de Suïssa i de Dinamarca. El 1937 es traslladà a València com a voluntària per ajudar els infants víctimes de la guerra. Treballarà a la zona republicana i el 1939 formà part dels milers de persones que passaran cap a França. A Elna creà la Maternitat amb l'ajuda econòmica i material d'organismes internacionals. El centre funcionà des del 1939 fins que, el 1944, l'exèrcit alemany el clausurà.

Enmig de la desolació, de la deportació i de la mort dels camps de concentració s'aixecava un espai de vida i d'esperança. Es tracta d'una història que hem conegut al cap de més de seixanta anys! Considero que és un text que hem de llegir totes aquelles persones que treballem en el camp de l'educació (mestres, educadors, pedagogs). És la història del patiment, del silenci, de l'angoixa, la por, el desconsol... i també la història de la vida, de l'esperança, de la solidaritat... De fet, l'ha de llegir tothom qui vulgui recuperar la història de casa nostra.

Per altra part, llegir com s'ha portat a terme aquesta recerca és d'allò més interessant per a tots els que ens dediquem a la investigació històrica i és un bon estímul per a continuar treballant en el camp de la recuperació de la memòria i de les biografies personals. D'aquest aspecte, ens en parla l'autora en l'epíleg del llibre.

Salomó Marquès

PICAZO, A.; APARICI, J.; MALONDA, J. B. [ed.]. *L'Escolaica (1905-2005): Cent anys d'educació a Cullera*. Cullera: Ajuntament de Cullera, 2005.

Amb motiu del centenari de la fundació de l'Escola Laica (coneguda com *Escolaica*) per la Lliga de l'Ensenyança del Casino Republicà el 19 de novembre de 1905 a Cullera, s'edita aquest llibre commemoratiu, que aplega un bon nombre de col·laboracions de persones lligades a aquesta institució educativa. El recull, coordinació i edició d'aquests textos ha estat fet per Antoni Picazo, Josep Lluís Aparici i Joan Batista Malonda, que, conjuntament amb la comissió constituïda a l'efecte i la Regidoria d'Educació, han fet possible recordar i recuperar una part tan important i estimada de la historia de l'educació en aquesta ciutat de la comarca de la Safor.

La primera de les tres parts en les quals es divideix el volum es dedica a fer un recorregut històric pels cent anys d'aquesta escola que, encara que ha re-

but diferents denominacions oficials (Graduada Escolar de Niños, Grupo Escolar Cullera, Escuelas Graduadas Félix Blanch, Escuelas Graduadas Vicente Blasco Ibáñez, Grupo Escolar Luis Vives i Col·legi Públic Luis Vives), sempre ha mantingut el nom popular d'*Escolaica*. Així, un primer text de l'historiador Raúl Silvestre Diago ens acosta a l'origen històric de la seua fundació, aportant una sèrie de dades al voltant del context en el qual es va crear, la societat cullerenca de l'època, plànols de la construcció de l'edifici i dels principals protagonistes i impulsors d'aquesta iniciativa pedagògica, alternativa a les existents. Fernando Ferrús fa també la seua xicoteta crònica, amb la doble perspectiva d'antic alumne i fill del mestre i director d'aquesta escola graduada entre 1928 i 1958, aprofundint en el protagonisme que adquiria el mestre en l'escola d'eixe temps. Les tensions polítiques, aspiracions culturals i la realitat sociocultural de la Cullera de principis del segle XX són el centre de l'aportació de l'historiador Ricard Camil Torres, esmentant les diferents opcions pedagògiques (racionalistes, anarquistes, laiques i confessionals) que es plantejaven en eixe moment. D'una altra banda, la professora M. del Carmen Agulló —excel·lent coneixedora i apassionada de la història educativa contemporània a les terres del País Valencià— fa una sèrie de reflexions al voltant de la revisió del concepte del laïcisme, i les seues implicacions en la llibertat de consciència a l'escola com a model educatiu. Aquest primer bloc es completa amb el text de l'antic alumne de l'*Escolaica* i actiu membre del Col·lectiu de mestres de La Safor, Joan Batista Malonda, el qual, a propòsit dels articles de la revista setmanal local *Sucrona* (amb un annex d'una selecció d'articles sobre educació apareguts en aquesta publicació entre 1922 i 1936), fa una anàlisi de diferents trets característics d'aquesta escola: l'edifici, l'ús del valencià, la participació social, les exposicions escolars, les colònies escolars, excursions, etc.

Experiències tendres, dures, melancòliques i anècdotes del passat formen part del segon bloc, dedicat als records, vivències i sentiments dels qui foren principals protagonistes (antics mestres i alumnes) de l'*Escolaica*. Així, amb el testimoni i records d'un alumne, ara nonagenari —José Codina Cerveró—, s'obri la primera finestra al passat, d'una persona que enyora aquells temps i s'enorgullix d'haver format part de la història d'aquesta escola de Cullera, i de tindre l'oportunitat de conservar, a la seua avançada edat, records i amistats dels seus temps d'estudiant. Se succeeixen els testimonis d'enyor, com el del cronista oficial de la ciutat i antic alumne Francesc Giner, exalumnes com Eva Peraita, Manel Joan (que ha publicat les seues memòries escolars d'aquesta escola a l'Editorial Bromera: *Les nits perfumades* i *Com la flor blanca*), Vicent López, Antoni Picazo, Xavier Bonet, Francesc Garcia i Ximo Bosch; o antics mestres, com José Alarcón i José Vicente Part. Tot il·lustrat amb interessants fotografies

de l'escola, estampes de la ciutat, grups d'alumnes i mestres, excursions, exposicions, actuacions teatrals, etc.; la qual cosa ajuda a fer-se una idea i composició de lloc, junt als records i vivències en primera persona, de la cultura escolar i la realitat educativa d'una escola i d'una societat durant un segle.

Finalment, es dóna notícia d'algunes de les característiques i els projectes que es duen a terme en l'actual Col·legi Públic Luis Vives, els quals donen testimoni que la dinamicitat i l'interès pedagògic amb què es va fundar l'*Escolaica* encara hui es mantenen vius. El psicòleg municipal Fernando Lluch revisa els diferents programes de foment de la lectura infantil i juvenil com una constant en la pràctica de la comunitat educativa del centre, amb la col·laboració del CEFIRE d'Alzira. D'una altra banda, una de les mestres del col·legi ens parla del projecte europeu *Equalang*, en el qual participa el centre junt amb altres d'Itàlia i Alemanya, amb l'objectiu d'establir una xarxa d'aprenentatge per a la utilització d'un llenguatge no sexista en l'ensenyament escolar. A més a més, Adolfo Ruiz, un altre mestre del centre, escriu al voltant de la integració al centre, i el president de l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes, de la participació de tota la comunitat educativa en el seu projecte pedagògic.

Un llibre, doncs, que es pot considerar alguna cosa més que això, ja que en realitat és un àlbum de records i històries contats en primera persona. Un recull que ens pot servir —i molt— als historiadors de l'educació com una font una mica diferent a les que estem acostumats a apropar-nos. Els testimonis directes, així com la història oral, és una tasca amb la qual tenim un compromís de recuperació i reconstrucció d'un coneixement històric que, d'una altra manera, es perdrà o serà reinterpretat per unes altres persones alienes a la realitat escolar, fent que es perda eixe element de tendresa, humanitat i sentiment que, pense, ha de tindre tot el que envolta el fet educatiu, perquè, no ens enganyem, del que es tracta —com pensaren els impulsors l'*Escolaica*— és de formar éssers humans en totes les seues dimensions.

Andrés Payà Rico

Puig i Jofra, E.; Vila Vicens, J. M. *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1993)*. Vol. 1: *Dels inicis a la Guerra Civil.* Vol. 2: *La recuperació i la iniciativa social.* Vol. 3: *La consolidació de la diversitat*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés: Mediterrània, 2005.

Les colònies de vacances, i tot allò que se n'ha derivat, constitueixen una de les més sòlides i interessants aportacions a l'educació de la infància i la joventut portades a terme al nostre país. D'antuvi cal saludar amb goig i satis-

facció la publicació d'aquest llibre, ja que fer la seva història no era pas una tasca fàcil.

Amb *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1993)*, som davant d'una empresa que ha requerit d'un ampli i competent equip de recerca, format per vint-i-vuit col·laboradors, i una dotzena d'anys per a ser portada a bon port sota la direcció d'Enric Puig i Josep Maria Vila, d'ençà que en Josep Oriol Pujol impulsà la idea. Som, doncs, enfront d'una obra imponent que supera en més d'un centenar el miler de pàgines aplegades en tres volums.

L'educació del lleure ha estat d'ençà de la revolució industrial, a meitat del segle XIX, el gran pilar formatiu de generacions de catalanes i catalans, la majoria amb una escolarització deficient fins ben entrada la segona meitat del segle XX. Durant el primer terç del segle XX, des d'anarquistes, passant per nacionalistes republicans, gent de la Lliga, lerrouxistes i fins l'Església foren ben conscients de l'enorme eficàcia formativa del lleure. Escola i lleure eren les dues eines de difusió de les idees sociopolítiques dels principals partits i grups socials i religiosos fins a la dictadura franquista.

Però els canvis d'hàbits socials de la segona meitat del segle passat han fet centrar l'acció de l'educació del lleure vers la infància i la joventut i, conseqüentment, l'interès per historiar-la. Com diuen els autors i el mateix prologuista Salomó Marquès, hi ha dues grans modalitats en aquest camp: l'escoltisme i el que anomenem l'esplai. La història de l'escoltisme a Catalunya compta ja amb treballs com els deguts a Albert Balcells, Genís Samper, el mateix Marquès i el més recent d'Adroher, Jiménez i Vallory.[85] Però, en canvi, aquest vast camp que comprèn les colònies, els grups d'esplai, els casals, etc., el que entenem com l'*esplai*, no s'havia abordat fins ara, amb voluntat d'oferir una primera síntesi aprofundida, sense que menystinguem alguns remarcables articles i monografies que s'havien ocupat de la temàtica amb anterioritat i que el lector pot trobar ressenyats dins l'extensa bibliografia que clou l'obra que comentem.

Ara, doncs, com he dit, ens trobem davant d'un treball de referència que ve a omplir una important llacuna de la historiografia educativa de la Catalunya contemporània, que, com he exposat més d'un cop, era imprescindible cobrir no sols des d'un punt de vista acadèmic de construcció d'una disciplina, sinó per a comprendre el nostre present. I més concretament els reptes i la problemàtica del nostre món de l'esplai. I val a dir que l'aparició del llibre ja té, de

85. Vegeu Raül ADROHER, Elena JIMÉNEZ i Eduard VALLORY, *Escoltisme laic i transformació social: L'experiència d'Escoltes Catalans*, Vic, Eumo, 2005; Albert BALCELLS i Genís SAMPER, *L'escoltisme català (1911-1978)*, Barcelona, Barcanova, 1993; Salomó MARQUÈS, *L'escoltisme gironí*, Salt, Edicions del Pèl, 1984.

per si, una lectura sociològica. En efecte, sols quan un col·lectiu pren consciència del valor de la seva funció social, quan es percep com a actor social i sent que la seva obra representa una contribució a la societat, sorgeix la necessitat d'impulsar la seva història.

Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya ha estat elaborat amb la voluntat d'oferir un metarelat explicatiu (ho dic en el sentit més positiu del terme), de l'aparició, el desenvolupament i la consolidació d'un moviment educatiu per a joves i infants. Ens és oferta, doncs, una visió explicativa de l'evolució i desenvolupament de les colònies i altres activitats que, a través del temps, han anat conformant una recerca d'identitat, d'objectius i metodologia del que anomenen l'educació en l'esplai. Resseguint les seves planes hom pot visualitzar com es va definint un espai propi d'actuació i, també, com es va elaborant un corpus teòric basat en la reflexió crítica de la pràctica educativa i els canvis i transformacions socials. Tot això, tenint ben present en aquesta evolució i desenvolupament que tota acció educativa té una finalitat que es concreta en uns objectius i en un mètode per a assolir-los.

Aquest metarelat ha estat construït des de la convicció que una acció educativa «ni és ni pot ser cega ni neutra, que no és una pura presentació, sinó una autèntica transmissió de valors» (vol. I, p. 30). No és aquest poc atreviment en una època que ha posat en crisi el significat global del present com a futuització de la història, si se'm permet dir-ho així. La postmodernitat ha portat a desacreditar tot ideal de futur i a replegar la temporalitat històrica només sobre el present. Aquesta perspectiva ens ha dut a una interpretació del present molt diferent del que es deduïa dels macrorelats que proposaven finalitats històriques a aquest present. Les ideologies polítiques, com a dinamitzadores de la història, de la pedagogia i l'educació han donat pas al que algú ha anomenat com un retorn al tribalisme, basat en la identificació i la pèrdua de la subjectivitat i del sentit crític. Aquest fet és a la base d'alguns corrents juvenils actuals, els quals refusen els fonaments en què s'ha estructurat la societat i la vida d'ençà de la modernitat. I que es cohesionen en el rebuig —actiu o passiu— del discurs moral, polític i econòmic que prové de l'exterior i d'una interpretació historicista del present. Algunes reflexions en aquest sentit ens hem de fer després d'alguns fets prou recents protagonitzats per alguns joves —i no tan joves— en la mateixa ciutat de Barcelona.

Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya ens proposa, justament, tot el contrari. Experimentar la història com a element viu, transformador i actiu, a través d'aportació de dades i testimonis, per entendre el present. Hem, doncs, de regraciar que els autors s'hagin proposat oferir-nos aquesta visió de con-

junt. Jo sóc dels que penso que la postmodernitat ha estat fins i tot sanitosa, però que ara toca superar-la, sobrepassar-la, car és ja òbviament insuficient.

Tornant al llibre —si és que ens n'hem sortit—, no sé si tots els lectors i lectores copsaran les enormes dificultats que significa bastir una obra ambiciosa com aquesta. Els autors han mogut una quantitat ingent d'informació per a anar destil·lant aquella que era significativa. Han explorat les monografies i els articles existents sobre la temàtica, aplegats a la bibliografia. Però, sobretot, han treballat sobre fonts primàries, fet que fa especialment valuosa aquesta investigació. Han recercat en arxius de l'Administració, però també en molts que fins ara no han estat abordats. Les entitats dedicades al lleure, abocades a «l'avui i l'ara» de l'acció educativa, poc s'han entretingut a ordenar els seus arxius, en el cas no sempre corrent que existeixin. I tal com expliquen els autors, aquesta informació resta dispersa en l'entitat o en molts arxius particulars de monitors i responsables que han servat documentació. Això vol dir que darrere de la documentació que constitueix l'aparell crític d'aquesta obra hi ha una ingent tasca recopilatòria.

A més de les fonts escrites, les fonts orals col·lectades són un mèrit notori de l'equip d'investigació, ja que són de gran importància per a resseguir, per exemple, períodes de resistència cívica i per a comprendre moltes accions portades a terme de forma desinteressada i que no han deixat rastre escrit. És, doncs, meritíssima la tasca d'aquesta producció pel que fa a salvar la memòria de tants testimonis i actors i, també, la de rescatar tanta documentació escrita i gràfica dispersa.

Una altra virtut té aquesta història de les colònies i l'esplai educatiu, i és la d'haver estat portada a terme per un equip de persones amb un alt grau de qualificació professional en el camp historiat, que els proporciona un privilegiat punt de mira per a abordar la història del moviment. Llegiu, si no, la conceptualització i descripció de l'educació del lleure que es fa a les planes 24 a 45 del primer volum.

Partint de la crisi social de la primera globalització, és a dir la industrialització, i les seves conseqüències en la vida de l'infant, els tres volums ens transporten per aquests cent anys d'educació en el lleure. S'inicien amb el naixement de les colònies, en 1893, com a resposta higienista a la degradació física en què viu la infància catalana. Però aquest higienisme s'ha d'interpretar, també, com a primerenca reacció vers allò que s'anomenà durant la primera meitat del segle passat com la «qüestió social». És a dir, la inestabilitat social conseqüència de les pèssimes condicions de vida que la industrialització ha provocat entre la classe treballadora. Fet no gens nou, car ja era denunciat a la memòria amb què Ildefons Cerdà acompanyà el projecte de l'Eixample barceloní en

ple segle XIX.[86] Aquest donar resposta a la «qüestió social» és el que animarà moltes accions educatives renovadores en aquella època, com ara, per exemple, l'higienisme de les nostres pedagogues feministes i la seva educació *ménagère*.

Després se'ns mostra l'obertura progressiva de les colònies des d'un plantejament escolar i simplement higienista vers un espai de gran eficàcia de formació cívica i personal. La pedagogia noucentista trobarà en les colònies un àmbit especialment eficaç en la percaça d'una educació moral i cívica que moltes vegades l'escola veu minvada pel seu objectiu d'instrucció. La reforma social a través de l'educació, com és sabut, era un dels pilars d'aquest profund programa de modernització i reconstrucció nacional que significà el Noucentisme. A finals dels anys vint veiem ja anunciats molts dels valors de l'educació republicana en colònies com ara «Vilamar», titulada república d'infants, per fer ben palès el seu objectiu d'educació cívica i democràtica. Vilamar i Turissa són les més belles mostres d'educació activa en l'àmbit de les colònies. Els de la Segona República seran anys d'aprofundiment en els valors de catalanitat, laïcisme i democràcia que inspiren l'obra educativa del Govern d'Esquerra Republicana sota el guiatge del conseller Gassol, que ens ha deixat vius records de les seves visites a Vilamar.

Es dibuixa, amb les dades recollides pels autors, un mapa que mostra l'extensió del moviment i dels centres, parròquies, escoles, empreses i entitats diverses que promouen aquesta obra social i educativa que foren les colònies. A més de les colònies, són registrades activitats educatives d'esplai com ara els Eixerits de Manresa o les vinculades a la Federació de Joves Cristians de Catalunya. D'especial relleu són les dades aplegades sobre l'acolliment dels infants evacuats del front durant la Guerra Civil. Algunes d'aquestes colònies foren experiències d'autogovern molt avantguardistes. En altres es procurà convertirles, a petita escala, en la nova societat somiada per la revolució.

El cos central de l'obra és ocupat pels anys de la llarga nit de la dictadura franquista. Hi són examinades les conseqüències de la Guerra Civil i els plantejaments totalitaris del franquisme, que, d'acord amb els patrons de les dictadures feixistes o comunistes, converteixen l'educació en un aparell de propaganda ideològica del règim i, conseqüentment, es crea una organització única per a enquadrar els infants i joves: el Frente de Juventudes. A través de les planes d'aquest segon volum podem capir el valor que ha tingut per al país

86. Ildefons CERDÀ, *Monografía estadística de la clase obrera de Barcelona en 1856*, publicada com a apèndix al volum segon de *Teoría general de la urbanización y aplicación de sus principios y doctrinas a la reforma y ensanche de Barcelona*, Madrid, Instituto de Estudios Fiscales, 1968-1971. (Edició facsímil de la realitzada a Madrid per la Imprenta Española el 1867, acompanyada d'un estudi de Fabià Estapé que conforma el tercer volum.)

l'escletxa que representà l'Església en aquest plantejament totalitari. Especialment lúcida em sembla l'anàlisi que es fa del paper de l'Església en el primer franquisme des de les posicions crítiques d'intel·lectuals de la talla de Carles Cardó i que ajuden a fer entendre el sorgiment d'un ampli sector de l'Església catalana crític amb el franquisme i que posarà els fonaments per a l'aparició d'una oposició cívica al règim des de la coherència de ser cristià. Malgrat alguns treballs existents, caldria aprofundir sobre l'abast de l'acció d'aquest col·lectiu d'eclesiàstics que són al darrere de moviments com l'aspirantat o l'escoltisme i que foren fogar de resistència i de compromís cívic en els moments més durs del franquisme. Conformen l'altra cara de l'Església nacionalcatòlica. Els autors ens guien pels moviments educatius de l'Acció Catòlica de la postguerra i la rebrotada i reinterpretació de les colònies que es faran en el seu si. I és examinada, bisbat a bisbat, l'expansió d'aquestes iniciatives, especialment després de la signatura del concordat entre l'Estat i la Santa Seu de 1953. Iniciatives que cada cop apleguen més nois de fora de l'aspirantat i van adquirint un contingut de formació humanística i cristiana amb forta inspiració en les experiències de la pedagogia activa a l'aire lliure.

El lector o lectora trobarà en aquest segon volum alguns punts especialment interessants, com ara l'anàlisi de les causes del progressiu traspàs del moviment de colònies a Caritas, procés que no té com a simple causa les onades immigratòries vingudes des del sud d'Espanya i iniciades a la primera meitat dels anys cinquanta. O bé les circumstàncies que portaren a la creació del Servei de Colònies de Vacances el 1965 com a expressió de la presa de consciència del valor pedagògic del moviment. També els canvis que es produeixen a les darreries dels seixanta i que posen en crisi el moviment. Les dimissions en el si de l'esmentat servei i el cessament de Joaquim Franch són els fets visibles d'aquesta crisi, que potser s'hauria pogut tractar més extensament.[87] Seria interessant fer veure que aquesta no és una crisi que afecta el moviment de colònies sinó el conjunt de tot el segon moviment de renovació pedagògica català i que té paral·lelisme de contingut i cronològic en l'escoltisme i en el mateix àmbit escolar, especialment dins la institució Rosa Sensat. Es dóna compte, també, de la institucionalització del moviment de colònies amb fets com la instauració de la Coordinació Catalana de Colònies i de l'aprofundiment del seu caràcter educatiu. Espais a destacar són els dedicats a la formació dels monitors, així com el resseguiment de les colònies com a obra social

87. Sobre l'obra educativa de Franch, vegeu Lluís Saura, *El pensament i l'obra de Joaquim Franch: el quotidià, camí de la utopia*, Barcelona, s. n., 1988; Jaume Trilla Bernet, *Pedagogia del grup i del projecte: una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*, Barcelona, Edicions 62, i Vic, Eumo, 2000.

de les caixes d'estalvis catalanes i d'algunes destacades empreses i entitats culturals.

Obre el tercer volum del llibre la fi del franquisme i la lenta, però imparable, instauració de la democràcia. Ambdós fets capgiraren la situació del moviment. D'una banda s'observa com la participació de la Generalitat i els ajuntaments propicià una important expansió del moviment i la creació d'un nou i favorable marc jurídic i econòmic amb positives conseqüències sobre la formació de monitors. Per l'altre costat, s'analitza la complexitat de factors que portà a la crisi del model sorgit al tardofranquisme basat en coordinadores locals, el qual té el punt de ruptura pels volts de 1983. Penso que aquesta crisi, tanmateix, fóra bo de situar-la al costat d'un ampli fenomen social, la punta més visible del qual és la crisi de les associacions de veïns iniciada el 1979, relacionada amb la desmobilització de l'esquerra i el reforçament dels governs municipals. També s'ha de considerar l'afermament de caràcter cristià de l'esplai de l'Església, que cal entendre com un fet de normalitat política. Com tota crisi, propicià un novell marc on sorgirien noves realitats, com ara Esplais Catalans, Movibaix i altres iniciatives que conformen el mapa de la nostra actualitat.

Un important àmbit és el dedicat als centres d'esplai, de tanta transcendència i implantació arreu del país. Com encertadament es llegeix a les planes del llibre, «es pot dir sense exageració que l'entramat de centres d'esplai és el que ha fet possible la universalització de l'educació en l'esplai a casa nostra».

La lectura d'aquests tres volums de *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1983)* fa percebre com el moviment de colònies ha estat una de les peces clau que han conformat una manera d'entendre l'educació del lleure, amb metodologies i característiques pròpies, amb un innegable i positiu impacte sobre l'educació del país.

Deixeu-me, per acabar, assenyalar el valor que té el treball dirigit per Puig i Vila per a la construcció de la història de l'educació catalana. Un element important en aquesta tasca il·lusionada, que molts compartim, de conèixer el nostre passat educatiu, per saber d'on venim i tenir les claus de comprensió dels fets i problemes del present. Aquest llibre ha d'ajudar els educadors i educadores a comprendre la immediata història de l'educació a l'esplai, fet que, parafrasejant Josep Fontana, els és imprescindible per a copsar la combinació entre el passat i el present, per tal de fer una projecció vers el futur, un projecte social. Estic ben segur que aquests tres volums són un bon fonament per a aquest projecte.

Josep González-Agàpito

Revaque Garea, J. *Periodismo educativo de un maestro republicano (1922-1936)*. Estudi preliminar de Vicente González Rucandio. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2005. 209 p.

Volum aparegut en la col·lecció «Cantabria 4 estaciones» en què es posa de relleu la labor periodística desenvolupada per Jesús Revaque Garea, un mestre republicà nascut a la val·lisoletana vila de Serrada l'any 1896 i traspassat a Mèxic DF l'any 1983 després d'haver estat durant moltíssims anys director d'un centre, el Colegio Madrid, al qual assistien els fills de republicans espanyols exiliats. L'obra està articulada en dos grans blocs: un estudi preliminar signat per Vicente González Rucandio (p. 11-73) i una selecció de mig centenar d'articles agrupats en tres blocs temàtics dedicats a l'escola (p. 77-116), al mestre (p. 116-196) i a l'infant (p. 196-209).

Llegint la primera part ens vam assabentar que, amb brillantíssimes qualificacions, Jesús Revaque va obtenir en 1913 el títol de mestre de primer ensenyament superior a l'Escola Normal de Valladolid. Va arribar a Rascón-Ampuero l'any 1918 i, després d'estar a Santoña, va acabar a Santander sent mestre i director de diverses escoles graduades i del Grup Escolar Menéndez Pelayo. Preocupat també per la formació permanent, va participar durant els anys vint de la passada centúria en diverses activitats promogudes per un dinàmic inspector, V. Valls; igualment, si bé ja en època republicana, va estar implicat en tasques desenvolupades pels Centres de Col·laboració Pedagògica. Pensionat per la J.A.E., va viatjar a França i Bèlgica durant l'estiu de 1924; tres anys més tard, i amb un altre finançament, va formar part d'un grup de tretze mestres muntanyesos que, acompanyats per dos inspectors, va visitar centres escolars suïssos, belgues i francesos. Igual que altres persones preocupades per la renovació de l'escola, Jesús Revaque va utilitzar les seves col·laboracions en la premsa entre 1922 i 1936 per a exposar tots els divendres a dues columnes i en la primera pàgina d'*El Cantábrico* —des de 1927 va publicar en aquest diari tres-cents vuitanta-vuit dels seus quatre-cents seixanta-sis articles— els seus crítics punts de vista sobre els variats i profunds mals que, en diferents àmbits, afligien el nostre ensenyament primari: manca d'escoles, deficient formació inicial i permanent dels mestres, metodologia didàctica, institucions circumescolars, missions pedagògiques, associacions de mestres i sindicats, etc. Des de la seva aparició l'any 1934, i al costat de V. Valls, Rosa Sensat, María Zambrano i altres, va ser redactor de la revista *Escuelas de España*. Un parell d'anys més tard, com ja s'ha apuntat, va haver d'exiliar-se.

Agrupats entorn als tres temes ja citats, i amb una seqüència no clarament explicitada pel compilador, en la segona part del llibre s'inclou una selecció

dels seus treballs periodístics. En els primers catorze —L'escola—, Jesús Revaque, en una línia clarament *bellista*, és a dir, sota la influència de Luis Bello, clama en la p. 80 contra l'escandalosa falta d'escoles en una província i ciutat amb altes xifres d'analfabetisme (però molt per sota de les d'altres zones espanyoles); hi ha també reflexions d'interès sobre el laïcisme (p. 82), l'escola i la pau (p. 99), l'ús que feia el feixisme italià de l'escola a través dels batallons infantils (p. 101), la influència del mitjà en l'escola i la necessitat que, seguint les idees d'un pedagog a qui admirava profundament com Ovidi Decroly, es duguessin les classes a la naturalesa/entorn/medi en el qual se situava l'escola (p. 104-105). Altrament, i això és molt rellevant, Jesús Revaque va defensar en diversos treballs la necessitat de fomentar oficines d'orientació professional —vegeu el que es diu sobre l'institut madrileny en la p. 111— en les quals, sense oblidar l'opinió dels pares, s'ajudés els alumnes a triar la seva futura professió seguint no solament criteris econòmics o vocacionals sinó, també, les pautes subministrades per la fisiologia i la psicologia; orientació que, entre altres, estava desenvolupant Josep Mallart i Cutó amb la publicació des de 1925 d'obres —*L'educació activa*, *L'escola del treball*, *L'escola productiva*, etc.— a les quals no s'ha prestat encara l'atenció que mereixen.

En el bloc principal, dedicat a assumptes bàsics des de la perspectiva d'un agent de canvi tan important com el mestre, Jesús Revaque va abordar temes relacionats amb la consideració social de l'ensenyant en una escola educadora i no simplement instructora; amb la formació permanent del docent —en la p. 119 s'esmenta la meritòria tasca que es feia en els centres de col·laboració pedagògica: Santoña, Gama, San Vicente de la Barquera i Torrelavega—; amb la necessitat de tenir present experiències estrangeres —belgues, especialment— en les quals, en el context d'orientacions educatives *progressives*, s'atorgava un enorme pes a activitats escolars realitzades en el marc d'institucions circum i postescolars (p. 121 i 162); amb la conveniència, amb vista a una educació per a la pau i la comprensió internacional, de fomentar relacions epistolars entre nens de diversos països —vegeu en la p. 154 els seus comentaris sobre intercanvis hispanosuïssos, suïssojaponesos, etc.—; del gran paper que podien ocupar dintre de l'escola els moderns mitjans de comunicació —ràdio, premsa i cinematògraf, sobretot en escoles rurals com la de Molledo, en la qual es desenvolupaven experiències molt interessants, p. 160-161—; dels avantatges de realitzar excursions escolars en la línia defensada per la Institución Libre de Enseñanza per a, entre altres coses, *vitalitzar* l'escola, tal com s'apunta usant l'exemple d'un viatge fet en 1934 per nens de Torrelavega, que van visitar diverses províncies limítrofes; amb les missions pedagògiques i el seu paper difusor cultural en àrees tan deprimides com la de Valderredible, a les quals s'arribava «conduint uns rucs ca-

rregats amb caixes estranyes, que duen "electricitat en conserva", uns llibres i uns gramòfons», gràcies als quals, es deia en la p. 178, els pagesos podien fruir escoltant variada música popular espanyola, però també obres mestres com *Tannhäuser*, si bé cal tenir present que, en algunes ocasions —l'exemple és de San Martín de Castañeda, p. 180—, la missió havia de començar amb labors més elementals, escombrant els sostres, sòls i parets de l'escola, i regant-los amb zotal; finalment, i per la seva gran transcendència, s'han inclòs aquí diverses col·laboracions —entre 1925 i 1936— dedicades a plantejar a l'opinió pública i al gremi la funció social i la rellevància de les associacions i els sindicats de mestres.

La mitja dotzena d'articles dedicats a l'infant posa en relleu com, després de la declaració de Ginebra de l'any 1924 en la qual es van formular cinc principis bàsics per a la seva protecció i benestar, nens i nenes començaven a ser considerats com a *objecte* de dret, i iniciava un procés que, com és sabut, després del pas intermig donat en la Declaració 1959, acabarà en una convenció internacional de 1989, que els convertia ja plenament en *subjectes* de dret. Justament per això, si bé posant l'accent en el fet que aquests drets havien de ser «una mica més que un simple reconeixement d'aquests» (p. 202), Jesús Revaque ressaltava en un article de l'any 1928 la gran labor desenvolupada per la Inspecció mèdico-escolar en tot allò relacionat amb la millora de la salut tan deteriorada que tenien molts dels alumnes que assistien de manera irregular a les *escoles de franc* (p. 198-199). En un context de crisi econòmica i de falta de treball, l'absentisme escolar arribava a elevades cotes, cosa que no ha d'estranyar si tenim en compte que moltes llars vivien situacions de penúria. És precisament per això que s'agraïa el nou impuls conferit per l'Ajuntament de Santander en 1933 a les colònies de vacances, ja que no solament millorava la de l'Hipòdrom al costat del mar a la Magdalena sinó que, a més i mitjançant convenis d'intercanvi amb Àvila, Segòvia i Sòria, ampliava la seva oferta amb *colònies d'altura*. Un any abans, es deia en una altra col·laboració periodística que el mateix Ajuntament havia concedit deu mil pessetes per a cantines escolars «sense un matís de caritat al vell estil», amb les quals s'ajudava realment als nens, ja que «presentar menús intel·lectuals als que se sentien mortificats per la fam no era, certament, la millor manera de fer agradable la vida escolar» (p. 206-207). Paral·lelament, els Amigos del Niño de Santander tornaven a oferir el «desdejuni escolar» i en zones occidentals, com San Román de la Llanilla i l'Albericia, es treballava bé en aquest mateix sentit.

Amb l'edició d'aquest treball, el Servei de Publicacions de la Universitat de Cantàbria reforça un camp d'estudi escassament representat en el seu catàleg, a pesar que —també en aquesta col·lecció *menor*— tots recordem la presentació signada per M. Suárez Cortina l'any 1998 d'uns *Escritos sobre ciencia y sociedad*,

d'E. D. Madrazo (1884-1964). Aquest metge regeneracionista desitjava construir la societat sobre dos pilars bàsics: la ciència per a la millora de la raça a la recerca d'una societat eugènica i una escola única, graduada, coeducadora, obligatòria, cíclica i estatal, entesa com a fàbrica de consciències.

Allunyat d'aquell radicalisme positivista i darwinista, la visió de l'escola per a Jesús Revaque té punts en comú amb la del gran benefactor muntanyès, a qui coneix i cita. Juntament amb molts altres mestres, i en un context en el qual des de l'Administració es pretenia reformar a fons el sistema educatiu, el nostre autor és un professional *renovador* fortament influït per idees regeneracionistes que, sense arribar a convertir-se en quelcom *nou*, tal com acaba d'apuntar de manera genèrica una experimentada col·lega, seguia fidelment els postulats de les orientacions *progressives* per a canviar la societat usant com a palanca l'educació; tasca a la qual, en el moment que ens ocupa, va contribuir poderosament una Inspecció —els interessats per aquest assumpte poden consultar un llibret de Virgilio Pérez i Hernández titulat *Los centros de colaboración pedagógica*, publicat en 1934, i en el qual, prenent exemples de la província santanderina, es comenten els efectes positius d'aquestes institucions en el camp de la formació permanent del professorat—, que, ja des de finals de 1907, però sobretot a partir de la seva reorganització al desembre de 1932, ocuparà un importantíssim paper com a agent de concreció curricular.

La primera preocupació de Jesús Revaque va ser exigir a l'Estat que garantís la presència d'una escola pública per a tots i, de manera especial, per als molts nens i nenes que no trobaven plaça o l'obtenien en algun grup que, com el del carrer Numància (p. 78), era un autèntic «magatzem de pedra». Justament perquè el nen era ja entès com a objecte de dret i constructor dels seus propis aprenentatges, aquest tipus de centres havia de reunir diversos requisits en dos grans àmbits: un d'extern o material —emplaçament, arquitectura i equipament dels edificis escolars seguint pautes higièniques— i un altre d'intern relacionat amb orientacions *progressives* —discursives i pràctiques—, defensades per autors que formaven part de l'ampli i divers moviment conegut com a escola activa —especialment O. Decroly, aquest «sant laic» i veritable joia de la pedagogia contemporània, p. 145 i 163; respecte al Congrés d'Educació Nova celebrat a Niça al juliol de 1932 i a la simpatia que el nostre mestre sentia per l'obra de John Dewey, vegeu el que es diu a partir de la p. 125—, les llavors de la qual havien penetrat ja en la Normal santanderina, segons es desprèn del que es deia en un article de 1932 aprofitant les xerrades que impartia a la capital muntanyesa una deixebla de l'estudiós belga, la senyoreta Júlia Degand.

Metodològicament, a causa de la importància concedida al nen com a subjecte actiu en la construcció dels seus aprenentatges interactuant constant-

ment amb l'entorn circumdant, Jesús Revaque organitzava els continguts de l'ensenyament entorn de variats centres d'interès despertant l'entusiasme tant dels seus alumnes —en aquest cas de l'Escola Graduada de l'Est, a Puerto Chico— com de l'inspector Víctor de la Serna. Totes aquestes innovacions es feien, és clar, des d'una perspectiva essencialista tant pel que fa referència a la concepció del subjecte discent com a l'enteniment del coneixement escolar a impartir —del tot enciclopèdic—, i d'un currículum entès com *fet* en la línia ja apuntada per J. Romero i A. Luis en el XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación-Etnohistoria de la escuela, que la SEDHE (Sociedad Española de Historia de la Educación) va celebrar a Burgos en el mes de juny de 2003.

Resumint: canvi i continuïtat en l'obra d'un mestre inquiet que, lluny de conformar-se amb la lamentable —i gairebé *natural*— situació de l'escola primària espanyola, reclamava que l'Estat atengués dignament les necessitats de tots els nens proposant una espècie de pedagogia per a les *escoles de franc*. Els interessats per l'escola i el currículum sabem que, afortunadament, Jesús Revaque no era l'únic que usava la premsa per a despertar en la societat la necessitat de desenvolupar —ho deia molt vivament Bello en un article signat en 1928 i inclòs en una extraordinària reedició dels seus viatges per les escoles andaluses— una *Pedagogia para gente de Galeón*. I és que, tant per a Luis Bello com per a Jesús Revaque, les coses, per més malament que estiguessin, podien —i havien— canviar-se, ja que una cosa eren les *tonyines* i una altra —i molt distinta— els éssers humans. Encara que solament fos per a recordar-nos aquest assumpte tan rellevant, la lectura d'aquest llibre compilat per Vicente González Rucandio ja mereixeria la pena.

Alberto Luis Gómez
[Traducció de Conrad Vilanou i Torrano]

TORREGROSA BARBERÀ, V. *Clericalisme i laïcisme escolar a Xàtiva (1885-1917)*. Xàtiva: Ajuntament de Xàtiva, 2005.

El professor Torregrosa ens ofereix amb aquest treball (Premi d'Assaig Carles Sarthou de l'Ajuntament de Xàtiva, 2004) una nova oportunitat d'endinsarnos en les claus i els principals trets característics de la història de l'educació a la seua estimada Xàtiva. La riquesa i profunditat de l'anàlisi és possible gràcies a les variades perspectives des de les quals la seua carrera professional li permet d'observar el fenomen educatiu: política, teòrica i pràctica, ja que l'autor ha exercit càrrecs de regidor de Cultura en aquesta ciutat, docència en en-

senyaments no universitaris, direcció d'un centre educatiu, inspecció educativa, així com docència i investigació a la Universitat de València.

En aquesta ocasió, la seua recerca pretén realitzar un apropament al tema del clericalisme enfront del laïcisme escolar des de la perspectiva de la història local de l'educació, per a la qual cosa fa una rica i profunda consulta de fons bibliogràfics, especialment quant a l'arxiu local i la premsa de la capital de la comarca de la Costera. Algunes de les qüestions centrals tractades en aquest text són —entre altres— les següents: l'anàlisi del conflicte o controvèrsia política i ideològica entre confessionalitat i laïcisme a l'ensenyament; fixar els impulsos reals a una secularització modernitzadora i les corresponents resistències del catolicisme en aquest procés; confirmació de les idees i les pràctiques pedagògiques encaminades a incidir en la vida social mitjançant projectes i accions educatives que tractaren d'arrelar els missatges i propòsits d'aquestes dues opcions ideològiques representades. El llibre ofereix, doncs, aquesta dicotomia entre els posicionaments conservadors catòlics i aquells de vessant anticlerical que engloba els corrents anarquistes, socialistes o blasquistes.

La primera part del llibre ens acosta a les coordenades principals del marc educatiu de referència respecte a l'ideari pedagògic i les concrecions del sistema d'educació nacional. Ens trobem davant d'un context de regeneració social i política de finals del segle XIX i principis del XX que confia en l'educació com a motor de canvi, on conviuen els postulats pedagògics de l'Escola Nova i la Institución Libre de Enseñanza, amb projectes polítics d'un gran pes específic al País Valencià, com l'encapçalat per Vicente Blasco Ibáñez, junt a l'arrelament del moviment racionalista i de l'Escuela Moderna. Uns moviments enfront dels quals, l'Església catòlica proposa un catolicisme social partidari de la creació d'una xarxa d'institucions educatives catòliques com a resposta a l'augment de la influència de l'Estat i a la secularització de l'ensenyament. Desafortunadament, la realitat de l'ensenyament públic deixava molt a desitjar i la manca d'escoles distava molt del que proposava la Llei Moyano (1857). Als dèficits d'escoles públiques, l'elevat nombre de desescolaritzats, la irregular assistència dels alumnes, les deficiències higièniques i materials, la falta de consideració social dels docents... i altres condicionants prou coneguts, s'hi afegeix el problema a Xàtiva (i a gran part de les comarques valencianoparlants) de l'ensenyament en i del castellà.

L'autor dedica una segona part a fer unes reflexions sobre la realitat sociopolítica de Xàtiva en el període estudiat. Així, fa constar la forta implantació de la maçoneria en aquesta ciutat, i el paper dels ideals republicans, anticlericals i lliurepensadors en la difusió d'idees progressistes mitjançant els seus òr-

gans d'expressió, com els setmanaris *El Clamor Setabense* o *El Progreso*, els quals eren atacats i combatuts per l'Església catòlica i les forces sociopolítiques conservadores, amb *La Correspondencia de Játiva* o *El Obrero Setabense*. Un repàs al moviment obrer i al ressorgiment del republicanisme social, junt al paper del programa social del catolicisme amb la creació de sindicats propis completen aquest capítol.

Després de fer una breu lectura sobre els ritmes del procés d'escolarització a la ciutat —que poc varien dels de la resta de l'Estat espanyol—, el professor Torregrosa fa una mirada per les principals accions culturals i educatives desplegades pel catolicisme, així com les realitzacions pedagògiques alternatives vinculades al moviment laicoracionalista. Entre les primeres, s'han de destacar totes aquelles propostes provinents del catolicisme social, fruit de la Carta-Encíclica *Rerum Novarum* del papa Lleó XIII, que concretaven la preocupació del catolicisme per la *qüestió social* amb l'objectiu de la *recristianització social* (Asociación Católica de Obreros, anomenada posteriorment Círculo de Obreros Católicos; la Academia de la Juventud Obrera Católica Setabense; la Cooperativa Obrera; el Sindicato Agrícola Nuestra Señora de la Seo, o les Escuelas Católicas de Játiva). A propòsit de les experiències laicoracionalistes, ens trobem amb l'Escuela Laica El Progreso de la Unión Republicana de Xàtiva, creada per la Juventud Republicana amb el suport dels republicans blasquistes i amb un plantejament metodològic d'educació integral, que pretenia una difusió de les ciències positivistes i de les seues aspiracions polítiques entre les classes obreres. A més a més, també es crea a la ciutat de Xàtiva una Escuela Laplace, gràcies a l'aposta de José Casasola Salmerón, que anteriorment havia estat mestre d'un centre racionalista al Poblenou, col·laborador de Ferrer i Guàrdia, director de l'Escola Moderna i l'Escuela Laplace a Barcelona, com també de l'Escola Moderna de València.

Així doncs, pense que ens trobem davant un molt bon llibre que, a propòsit d'un tema ja conegut com la dicotomia i lluita existent entre els corrents més progressistes i el catolicisme social a l'època d'entresegles, ens ajuda a exemplificar i a comprendre millor —mitjançant el cas particular de Xàtiva— una situació que va condicionar la constitució d'un sistema educatiu, en el qual es van formar pedagògicament i ideològicament els xiquets i xiquetes del País Valencià, que seran posteriorment els ciutadans protagonistes del primer terç del segle XX.

Andrés Payà Rico

VICTORI I COMPANYS, Ll. *L'ensenyament de la ciència segons la pedagogia ignasiana*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, 2006.

No deixa de ser una bona notícia per a la història de l'educació que la lliçó inaugural del curs 2006-2007 de la Universitat Ramon Llull hagi estat dedicada a una temàtica pedagògica com l'ensenyament de la ciència segons la pedagogia ignasiana. Val a dir que el conferenciant no és algú desconegut, puix atresora una gran experiència en l'activitat docent i pastoral. En efecte, Lluís Victori posseeix una magnífica targeta de presentació que avala una impagable trajectòria personal i intel·lectual: més de cinquanta anys de vivències a la Companyia de Jesús, l'experiència com a alumne des dels deu anys en els col·legis i centres jesuítics i, finalment, els quaranta-cinc anys d'activitat docent a l'Institut Químic de Sarrià (IQS), un dels centres que s'integrà l'any 1991 a la Universitat Ramon Llull, data de la seva fundació.

Es pot afegir que l'IQS té el seu origen més llunyà en el Laboratori Químic de l'Ebre, que va iniciar les seves activitats l'1 d'octubre de 1905. Llavors el pare Lluís Adroer, provincial dels antics territoris de la Corona d'Aragó, va impulsar la creació d'aquest Laboratori Químic, però també d'altres dues institucions, a saber, l'Observatori Astronòmic de l'Ebre —que va commemorar el seu centenari l'any 2004— i el Laboratori Biològic de l'Ebre, fundat l'any 1907 i integrat l'any 1966 a l'estructura de l'IQS. Aquelles tres instàncies devien formar en ciències positives els joves jesuïtes, quan la Companyia de Jesús tenia a Roquetes uns terrenys a prop del Seminari de Tortosa. Amb el pas dels anys, el Laboratori Químic es va traslladar a Barcelona —on existia un ambient més propici per al seu desenvolupament— i va endegar la seva activitat sota el nom d'Institut Químic de Sarrià. En aquest context, cal destacar el nom del pare Eduard Vitòria —nascut a Alcoi l'any 1864—, que va ser un dels seus primers dinamitzadors, i a qui Lluís Victori dedica aquest discurs inaugural. De fet, un dels objectius de la Companyia de Jesús fou enviar diversos membres a formar-se en universitats estrangeres, tal com va fer el pare Vitòria, que després d'una sèrie d'indecisions sobre l'orientació que havia de donar als seus estudis científics, va optar per la química, matèria en què es doctoraria a Lovaina. Tot plegat posa de manifest una de les paradoxes històriques sovint oblidades: quan a les darreries del segle XIX, una època en què el racionalisme científic es presentava com a clarament incompatible amb la creença religiosa, els superiors de la Companyia de Jesús van decidir crear uns centres d'intel·lectualitat científica que palesessin que no existeix oposició entre fe i raó. Desgraciadament, aquesta novetat bibliogràfica sobre la història centenària de l'Institut Químic de Sarrià, que constitueix una fita de referència obligada per a l'estudiós de la his-

tòria de l'educació del nostre país, sobretot des del punt de vista científic i professional, ha passat desapercebuda entre nosaltres.[88]

Altrament, ens podem congratular perquè amb aquest discurs inaugural que ara comentem —curt però substanciós— s'actualitza una tradició pedagògica com la jesuítica, que, lluny de diluir-se en el transcurs dels anys, es renova i adapta a les noves condicions científiques, pedagògiques i socials sobre la base d'una educació que troba en el missatge de sant Ignasi de Loiola la seva última raó de ser. Tot i que la química no havia sorgit encara com a ciència independent en els temps ignasians —va caldre esperar fins a Lavoisier per tal que aquesta disciplina aconseguís el seu estatut epistemològic a les darreries del segle XVIII—, l'autor insisteix en les possibilitats de justificar avui l'ensenyament superior de la química sobre la base de la pedagogia ignasiana, que, al seu torn, ofereix una articulació sobre aquests quatre principis: context de l'aprenentatge, experiència, reflexió i acció. El context d'aprenentatge és marcat per la relació personal mestre-estudiant; l'experiència serveix per a progressar en els coneixements i en el creixement personal; la reflexió aprofundeix en la realitat experimental i ajuda a captar el valor essencial de les coses i contribueix a descobrir el *perquè* i el *per a què*; l'acció ens mou en el desenvolupament d'actituds que conformin unes decisions en coherència amb les conviccions pròpies. D'aquesta manera, el procés educatiu ignasià portarà l'estudiant a ser conscient de la realitat del món on es mou i, amb esforç i reflexió, a prendre decisions amb vista a millorar la realitat en què es viu. Al capdavall, sobre aquests quatre pilars —context, experiència, reflexió, acció—, s'ha de fonamentar l'ensenyament de la química, i per extensió podríem afegir de qualsevol matèria, bo i afaiçonant una didàctica activa que destaca la importància de l'experimentació, que fomenta la relació entre el professor i l'alumne al llarg del procés d'aprenentatge, que tendeix a reduir al mínim possible les classes magistrals, en un procés d'ensenyament que ha de respirar il·lusió pel treball científic com a font de realització personal i com a mitjà d'inculturació al món.

Ara bé, aquesta lectura actual de la pedagogia ignasiana es fonamenta en un procés històric que ve de lluny. Tant és així que el pare Victori analitza les diverses etapes de la constitució de la pedagogia jesuítica, que presenta tres moments ben diferenciats: 1) experiència i itinerari espiritual d'Ignasi de Loiola, atès que a voltes s'ha presentat la pedagogia ignasiana a mode d'una veritable mistagogia; 2) els *Exercicis espirituals*, com a escola de reflexió, discerniment, afecte i respecte per la persona; 3) la pedagogia ignasiana, reflectida en

88. Ll. VICTORI I COMPANYS, *L'Institut Químic de Sarrià 1905-2005*, Barcelona, Institut Químic de Sarrià, 2005. (També hi ha una versió en castellà d'aquesta obra.)

els diferents documents de la Companyia —per exemple, les *Constitucions*, en especial la quarta part, que es pot considerar un esbós de la *Ratio*—, però, sobretot, en la *Ratio Studiorum*, segons va aprovar el P. general Claudi Acquaviva l'any 1599.[89]

Malgrat que l'anàlisi és breu i esquemàtica, també és justa i precisa, fins al punt que el lector pot accedir gràcies a aquest text a una síntesi històrica i sistemàtica de la pedagogia jesuítica. En realitat, ningú pot dubtar del protagonisme de la pedagogia jesuítica en la història moderna, des del moment que bona part dels col·legis de l'orde van servir per a aturar el progrés de les doctrines luteranes i frenar l'avanç del protestantisme. No debades, la idea de fundar el Col·legi Romà —que s'havia de convertir en una institució modèlica per a centenars de col·legis d'ensenyament elemental i superior, i que per a alguns ha estat la primera escola gratuïta del món—[90] va ser una de les més fecundes iniciatives sorgides de la ment d'Ignasi de Loiola. Va ser fundat l'any 1551 com a escola de gramàtica, humanitats i doctrina cristiana, sobre la base de l'ensenyament gratuït, d'acord amb el lema de *Religione ac bonis artibus*, per a tots els joves amb independència de la seva nacionalitat.

Tal vegada, la pedagogia jesuítica ha estat objecte de severes crítiques que també depenen de la mala premsa de què ha gaudit la Companyia, que va afegir als tres vots clàssics —pobresa, castedat i obediència— un quart vot en funció del qual els jesuïtes quedaven sotmesos al Summe Pontífex. Tal situació a la llarga va provocar que la Companyia de Jesús fos objecte del regalisme polític il·lustrat, que va decretar la seva expulsió de molts països, tal com va succeir a l'Estat espanyol l'any 1767 sota el regnat de Carles III. Al seu torn, Cli-

89. Feliçment avui tenim al nostre abast excel·lents edicions en català d'aquests textos fonamentals de la pedagogia ignasiana. Ens referim, en concret, als *Exercicis espirituals* (Barcelona, Proa, 1990), dins de la col·lecció «Clàssics del Cristianisme», núm. 15, i de la *Ratio Studiorum: L'ordenació dels estudis dels jesuïtes* (Vic, Eumo, 1999), dins de la col·lecció «Textos Pedagògics», núm. 39. Ambdues edicions ha estat realitzades per bons coneixedors de la tradició jesuítica: Josep M. Rambla va tenir cura de l'edició dels *Exercicis espirituals*, mentre que Miquel Batllori s'encarregà de la introducció a la *Ratio Studiorum*.

90. No es pot oblidar el paper que el P. Orazi Grassi, arquitecte i professor de matemàtiques del Col·legi Romà de la Companyia de Jesús, va tenir en la construcció de l'església de Sant Ignasi de Roma, annexa al Col·legi Romà. La primera pedra de l'església es va col·locar el 2 d'agost de 1626, i el temple es va obrir al culte l'any 1650. Per la seva banda, el P. Andrea Pozzo —autor d'un destacat *Trattato di prospettiva*— es va encarregar de la decoració d'aquesta església de Sant Ignasi i va resoldre magistralment la decoració de la cúpula central mitjançant una gran tela amb perspectiva de cúpula, probablement una de les joies —encara avui— del patrimoni històric de Roma, que va ser feliçment restaurada l'any 1963. Els treballs d'ambdós jesuïtes —Grassi i Pozzo— confirmen el seu alt grau de coneixement científic i palesen que el cultiu de les ciències no era estrany a la Companyia de Jesús, que, a més, posseïa a la ciutat romana un observatori astronòmic.

ment XIV, en data 21 de juliol de 1773, suprimia i dissolia la Companyia de Jesús, si bé fou restablerta l'any 1814 per Pius VII i reinstaurada a Espanya per Ferran VII l'any següent.

Com acabem d'insinuar, la història dels jesuïtes ha estat envoltada per una llegenda negra que ha enterbolit la seva contribució cultural i pedagògica, vinculada en moltes ocasions a les més altes capes socials a través dels seus col·legis de nobles. No oblidem que al segle XVIII el col·legi dels jesuïtes a Barcelona —situat al capdamunt de les Rambles, entre l'església de Betlem i l'edifici que actualment ocupa la Reial Acadèmia de Ciències i Arts— responia al pompós títol d'Imperial y Real Seminario de Nobles, encara que comunament era designat pel nom del seu fundador: Colegio de Cordelles.[91] Ara bé, si seguim els estudis dels pares Borràs Feliu i del mateix Miquel Batllori, ens trobem amb una altra interpretació que qüestiona un xic el suposat elitisme d'aquest col·legi. Segons sembla, el canonge de Barcelona Jaume Cordelles va intentar crear l'any 1571 un col·legi —en principi només residencial— per a dotze col·legials de la seva família. Així ho va disposar en el seu testament i en aquesta direcció ho va encomanar als seus marmessors, bo i originant una situació de plets que es va perllongar fins a l'any 1662, quan la Companyia de Jesús es va fer càrrec del col·legi de Cordelles i va trencar el monopoli de la família del fundador, que amb el pas del temps havia ampliat el nombre de col·legials de dotze a setanta. Amb l'entrada dels jesuïtes s'hi van admetre alumnes externs, tot descongestionant l'alumnat del Col·legi de Betlem, que es trobava al costat i que havia estat obert per la Companyia de Jesús l'any 1576. De fet, aquest primer col·legi dels jesuïtes instal·lat al segle XVI a tocar de l'església de Betlem va promoure l'ensenyament gratuït, d'acord amb les prescripcions de sant Ignasi, que havia disposat que tots els ministeris dels jesuïtes, espirituals i pedagògics, havien de ser gratuïts.

No obstant això, el que succeïa era una cosa ben distinta, ja que al mateix temps que es preconitzava la gratuïtat, segons el dret comú i canònic tots els col·legis havien d'estar fundats econòmicament, per tal que els professors poguessin viure de les rendes de la fundació, sense rebre compensació alguna dels alumnes. En teoria, doncs, hi podien concórrer alumnes de totes les clas-

91. Amb relació a la història d'aquest establiment pedagògic, es poden veure els treballs següents d'Antoni Borràs i Feliu: «El Col·legi de Santa Maria i Sant Jaume, dit vulgarment de Cordelles, i la Companyia de Jesús», *Analecta Sacra Tarraconensia*, XXXVII (1965), p. 399-466, i «El Col·legi de Nobles de Barcelona durant el segle XVIII», a *Contribució a la història de l'Església catalana: Homenatge a mossèn Joan Bonet i Baltà*, edició a cura d'Albert Manent, Josep Massot i Muntaner i Amadeu-J. Soberanas i Lleó, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1983, p. 51-89.

ses socials, però de fet els infants de famílies humils només acudien durant els primers cursos de lletres, atès que ben aviat havien d'anar a treballar, amb la qual cosa només els fills de famílies benestants podien concloure en els col·legis de la Companyia de Jesús el curs complet de gramàtica, humanitats i retòrica, i amb freqüència un primer curs d'arts o filosofia, previ a les facultats universitàries de dret i medicina. En qualsevol cas, i a parer del pare Batllori, el col·legi de nobles de Cordelles va tenir amb els jesuïtes un caràcter més obert que en l'etapa anterior, tal com corresponia a una ciutat que a finals del segle XVII havia iniciat una clara expansió econòmica, amb un continuat transvasament de mercaders i ciutadans a les classes de «ciutadans honrats» i de «cavallers».

Aquestes notes no pretenen ser un resum exhaustiu de la pedagogia jesuítica sinó una mostra de la complexitat de la seva història i, a més a més, de la seva presència secular a la Ciutat Comtal. Nogensmenys, seria absurd negar que els jesuïtes han estat acusats de romandre tancats i d'oposar-se a la ciència moderna. La qüestió no és nova i des de la condemna de Galileu, esdevinguda l'any 1633, ha aixecat molta polseguera. Tant és així que sovint es tendeix a significar els jesuïtes com a representants de l'anticiència, entesa com a obstacle i crítica a tota renovació i avançament científic. I per bé que en determinats moments i situacions l'actitud jesuítica es pot interpretar des d'aquesta perspectiva, el cert és que d'un temps ençà es detecta una revisió historiogràfica que vol canviar aquesta imatge de la pedagogia jesuítica, que —ben mirat— no resulta tan regressiva i dogmàtica com alguns historiadors de la ciència en ocasions l'han presentat. Sense anar més lluny, l'any 1987 Peter Dear, de la Cornell University, va revisar en un article titulat «Jesuit mathematical science and the reconstitution of experience in the early seventeenth century», i publicat aquell any a *Studies in history and philosophy of science*, la contribució de la tradició jesuítica al progrés de la ciència, malgrat que això no pugui fer oblidar la positura dels jesuïtes davant de les teories copernicanes. En qualsevol cas, d'aquest fet —l'actitud contrària dels jesuïtes vers Copèrnic i la teoria heliocèntrica— no se segueix necessàriament un tancament respecte a la ciència en general, atès que els jesuïtes també van tenir un paper destacat en el desenvolupament de la ciència moderna.

I això més encara si tenim en compte que la filosofia aristotèlica defensada per la *Ratio* es fonamenta en última instància en el principi de l'observació i, en conseqüència, obre el camí de la inducció, que —al seu torn— implica un segon moment deductiu, amb la qual cosa fer ciència segons el sistema aristotèlic comporta un paradigma inductiu-deductiu que busca la relació causal entre les premisses i la conclusió del sil·logisme sobre el fet o fenomen que es

vol explicar. Certament, l'ensenyament escolàstic dels col·legis dels jesuïtes destacava la dimensió deductiva de la lògica aristotèlica a partir del conreu dels sil·logismes, però no es pot bandejar que la *Ratio Studiorum* també inclou —si bé d'una manera un xic migrada— l'ensenyament de les matemàtiques. En aquest camp, sobresurten noms de jesuïtes il·lustres, com ara Christophorus Clavius i Giuseppe Blancarus —ambdós coetanis de Galileu—, que confirmen que encara que la Companyia de Jesús no va inventar la ciència moderna, si més no va contribuir a promoure el gust per l'experimentació i l'estudi de les matemàtiques, amb la qual cosa va coadjuvar a la seva consolidació. Segons la *Ratio Studiorum*, es recomanava seguir els *Elements* d'Euclides, que s'afegiria a l'estudi de la física, i això sense perdre de vista l'estudi de la geografia i l'esfera, que oferia un vessant cosmogràfic en sintonia amb el tractament matemàtic. En darrer terme, cal tenir present que la visió del món de Galileu no era metafísica i teleologicafinalista com l'aristotèlica, sinó funcional i mecanicista, de manera que va costar molt canviar les explicacions qualitatives d'Aristòtil —que s'havien imposat a Occident des del primer Renaixement del segle XII i que havien donat sentit a l'esclat de les universitats al segle XIII— per les formulacions matemàtiques (*more geometrico*) que propugnava la ciència moderna, situació que implicava un canvi radical de concepció, que es va imposar gradualment.

No ha d'estranyar aquesta valoració positiva dels jesuïtes, més tost a la llum del que va escriure el pare Miquel Batllori en la introducció a l'edició catalana de la *Ratio Studiorum* en el sentit que l'ensenyament de la física aristotèlica —doctrina oficial de la Companyia de Jesús— no impedia l'explicació de les teories heliocèntriques. Segons el pare Batllori, la lamentable condemna eclesiàstica de Galileu conduí adesiara a ensenyar l'astronomia en dues línies paral·leles: una, l'ortodoxa, la geocèntrica, i una altra d'hipotètica, segons els càlculs realitzats sobre el supòsit que les doctrines de Galileu fossin vàlides. Així doncs, aital solució representava un pas endavant cap a la modernitat, i ensems confirma també un dels aspectes de la pedagogia jesuítica ja apuntat pel pare Batllori: que la *Ratio Studiorum* —nascuda en el trànsit del segon Renaixement al Barroc— ha pogut adaptar-se sense gran esforç a totes les modalitats de la cultura moderna, bàsicament en allò essencial i fonamental. Dit amb altres mots: la tradició jesuítica mai s'ha negat als canvis i mutacions i ha estat amatent a qualsevol tipus de novetat intel·lectual i científica.

Abans de cloure aquest comentari, que confirma la dimensió científica i aplicada de la pedagogia jesuítica, no podem oblidar que Descartes —molt probablement el primer home autènticament modern— es va formar en el col·legi dels jesuïtes de La Flèche en els primers compassos del segle XVII. Sembla clar

que la pedagogia jesuítica, en oferir dos grans vessants —un d'espiritual i mistagògic com els *Exercicis espirituals* i un altre d'humanista i escolàstic com la *Ratio*, però ambdós inequívocament pràctics en excel·lir l'activitat personal—, oferia un doble camí per a la formació, això és, la introspecció i l'humanisme clàssic. De ben segur que Descartes va seguir el fil de la primera línia —al cap i a la fi es pot establir un paral·lelisme entre els *Exercicis* i les *Meditacions metafísiques*—, de manera que aquesta via es va desvincular de la tradició humanística de la *Ratio* fins a l'extrem d'afaiçonar un mètode dels estudis de nova planta, tal com apareix al *Discurs del mètode* (1637), on explica la gènesi del mètode, i en les *Regles per a la direcció de l'esperit*, publicades pòstumament l'any 1710, on estableix i formula les regles del mètode. Malauradament els jesuïtes no van saber aprofitar, des d'un prisma estrictament escolar, el possible salt d'un ensenyament erudit a un altre de científic, bo i afaiçonant una síntesi entre la formació humanista de la *Ratio* i la cultura científica que propugnava la filosofia cartesiana.

En qualsevol cas, deixarem aquests aspectes per a una propera ocasió, després de reconèixer la contribució dels jesuïtes al conreu de la ciència i l'actitud favorable de la seva pedagogia a la recepció dels moderns corrents del pensament científic, més enllà de la polèmica entorn al cas Galileu i de les severes crítiques de Descartes al seu ensenyament. Els treballs del pare Lluís Victori, que aprofundeixen i actualitzen la tradició pedagògica jesuítica, confirmen que no hi ha contradicció entre fe i raó, entre pedagogia jesuítica i ciència moderna, entre el missatge ignasià i l'ensenyament de la química, de la qual ha estat ben necessitada la Catalunya industrial del segle XX. Aquesta succinta però suggeridora lliçó inaugural i la seva documentada història de l'Institut Químic de Sarrià constitueixen una bona mostra del que diem: la pedagogia jesuítica no és un món tancat i inflexible sinó un sistema obert i canviant que s'ha adaptat —des dels seus orígens al segle XVI— a les necessitats de cada moment històric.

Conrad Vilanou i Torrano

Dades dels col·laboradors d'aquest número

Aguilló i Sabater, Joan Gabriel. Diplomat en ciències religioses, llicenciat en educació física, diploma d'estudis avançats i professor d'educació física i cicles formatius en l'IES Guillem Cifre de Colonya de Pollença (Mallorca). Actualment du a terme la seva tesi doctoral sobre una fenomenologia de l'esport a l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya. Adreça electrònica: *jaguilo@mixmail.com*

Agulló Díaz, María del Carmen. Llicenciada en psicologia, i llicenciada i doctora en filosofia i ciències de l'educació. Ha treballat com a psicòloga en escoles rurals del País Valencià i actualment exerceix la docència a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació i a l'Escola Universitària de Magisteri de València. La seva tasca investigadora segueix tres línies: la història de l'educació de les dones; la història de l'educació al País Valencià, en especial durant la Segona República i el franquisme, i la utilització de noves fonts en la investigació històrica; temes sobre els quals ha publicat llibres, ponències i articles en revistes especialitzades. Està adscrita al Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de València. Adreça electrònica: *m.carmen.agullo@uv.es*

Barrasa Pinedo, Josep Lluís. Llicenciat en psicologia. Exerceix com a psicòleg a l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic d'Esplugues - Sant Just Desvern. Ha col·laborat en la publicació de diversos treballs sobre temes de psicopedagogia. Adreça electrònica: *jbarrasa@xtec.net*

Cabaleiro Manzanedo, Julia. Doctora en pedagogia (didàctica de les ciències socials), és professora a l'IES de Pallejà i del màster en línia del Centre Duoda de la Universitat de Barcelona. La seva activitat investigadora es desenvolupa en dos vessants: els moviments d'espiritualitat autònoma femenina a les èpoques medieval i moderna, i l'educació i la didàctica de la història. Forma part, també, d'equips de recerca vinculats a la Universitat de Barcelona. Ha publicat diversos articles i llibres, com ara *Educació, dones i història: Una aproximació didàctica* (Barcelona, Icaria, 2005). Adreça electrònica: *jcabalei@xtec.net*

Calero Grillo, Rosario. Llicenciat en geografia i història. Exerceix com a professor i cap d'estudis a l'Institut d'Ensenyament Secundari Martí Dot, de Sant Feliu de Llobregat. Ha publicat diversos treballs sobre temes d'història. Adreça electrònica: *calerorosario@hotmail.com*

Calvo Ortega, Francesc. Professor associat del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha centrat el seu interès analític en les formes d'aparició, transformació i ruptura epistemològica del discurs pedagògic de l'època moderna ençà. En aquest sentit la seva última investigació, *L'anomalia espiritual* (2005), estudia els talls en els quals apareixen i desapareixen una sèrie de relacions pràctiques i discursos que es presenten com a estranys dins de la religió cristiana. Adreça electrònica: *francesccalvo@wanadoo.es*

Camacho Sandoval, Salvador. Nascut a Aguascalientes, Ags., l'any 1959. És llicenciat en investigació educativa per la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); mestre en ciències en l'especialitat d'educació pel Departament d'Investigació Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) de l'Instituto Politécnico Nacional (IPN) i doctor en història d'Amèrica Llatina per la Universitat d'Illinois (Chicago). Entre 1992 i 1998 fou membre de l'Oficina de la Coordinació d'Assessors del Governador i actualment és professor i investigador en el Departament d'Educació de la UAA. Autor d'un bon nombre de llibres i articulista sobre tema educatius, històrics, culturals i polítics. Va rebre el premi John Nuven 1991 en la Universitat d'Illinois. És membre del Sistema Nacional de Investigadores, la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación i del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Adreça electrònica: *scamacho@correo.uaa.mx*

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'incorporà 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*

Colelldemont Pujadas, Eulàlia. Doctorada en pedagogia per la Universitat de Barcelona. La seva trajectòria professional ha estat vinculada amb l'àrea de teoria i història de l'educació. És professora titular de teoria i història de l'educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Actualment, dirigeix el projecte de recerca «Museus pedagògics». Adreça electrònica: *eulalia@uvic.cat*

Esteruelas i Teixidó, Albert. Professor d'ensenyament secundari i professor associat del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, on ha impartit història de l'educació catalana contemporània. Autor de la tesi doctoral *L'educació moral a la Catalunya contemporània (1868-1914): Corrents i influències*, presentada a la Universitat de Barcelona l'any 2006. Adreça electrònica: *albertesteruelas@ub.edu*

Fernàndez Bennàssar, Maria del Carme. Mestra i doctora en ciències de l'educació. És catedràtica d'escola universitària de la Universitat de les Illes Balears. Els seus temes d'investigació han estat diversos, des del fracàs escolar (tema de la seva tesi doctoral), fins a la història de l'educació, amb la seva biografia de Llorenç M. Duran i Coli. Així mateix, ha investigat sobre els temes transversals, dels quals té diverses publicacions relatives a l'alimentació, a l'aigua, al renou i, darrerament, sobre l'alimentació infantil. Adreça electrònica: *c.fernandez@uib.es*

Fernández Soria, Juan Manuel. S'ha especialitzat en política educativa i història de l'educació de l'Espanya contemporània. En els últims anys ha participat o dirigit diversos projectes d'investigació per a estudiar la depuració del magisteri primari en el franquisme (1939-1944), les relacions Estat i educació en l'Espanya dels segles XIX i XX, l'educació moral i cívica en la contemporaneïtat espanyola, les influències internacionals en la política educativa espanyola de l'últim segle i els processos de socialització i legitimació política a través de l'educació, referits especialment a la Segona República espanyola (1931-1939) i al franquisme (1936-1975). Els resultats d'aquestes investigacions els ha donat a conèixer en diversos llibres, ponències i articles publicats en revistes especialitzades. Pertany a diferents societats científiques nacionals i internacionals. Actualment exerceix la seva docència en la Universitat de València en matèries relacionades amb els àmbits d'investigació referits. Està adscrit al Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de València. Adreça electrònica: *Juan.M.Fernandez@uv.es*

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. Ha realitzat una tesi doctoral sobre *L'ensenyament a Mataró durant la primera meitat del segle XIX: Gènesi i desenvolupament del sistema educatiu en una ciutat industrial (1808-1868)*, presentada a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona l'any 2005, que va obtenir el guardó de Premi Extraordinari. Adreça electrònica: *mgurrera@ub.edu*

Laudo i Castillo, Xavier. Llicenciat en pedagogia per la Universitat de Barcelona. Actualment és professor tutor de la Universitat de Girona i exerceix tasques de coordinació en els àmbits d'educació social i en el lleure. En l'apartat de recerca ha treballat i col·laborat amb diferents institucions (Internet Interdisciplinary Institute, Institut d'Estudis Catalans, Institut Municipal d'Educació de Barcelona, Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i Universitat de Barcelona) i ha publicat en els camps de la filosofia, la tecnologia, la teoria i la història de l'educació. Està preparant una tesi doctoral sobre les pe-

dagogies de la liquiditat des d'un enfocament fenomenologicohermenèutic. Adreça electrònica: *xavier.laudo@udg.edu*

MARQUÈS I SUREDA, Salomó. Doctor per la Universitat Autònoma de Barcelona amb la tesi *L'ensenyament a Girona al segle XVIII*. Professor d'universitat des del curs 1978-1979, primer a la Universitat Autònoma de Barcelona i després a la Universitat de Girona des de la seva creació (1992). Catedràtic d'universitat, s'ha especialitzat en el camp de la història de l'educació, amb temes preferents com ara l'educació durant la Segona República i l'exili dels mestres. Va ser primer degà de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona. Durant el període 1999-2004 fou director del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Actualment és president de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, societat en la qual havia ocupat anteriorment altres càrrecs. Adreça electrònica: *salomo.marques@udg.es*

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. Pioner de la història de l'educació a casa nostra, disciplina a la qual va conferir una dimensió social. Autor d'una extensa bibliografia, ha ocupat diversos càrrecs de responsabilitat en la Societat d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana, entre els quals destaca la presidència (1995-2004). Adreça electrònica: *jordi.m@eresmas.net*

MOREU CAIVO, 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.). És professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: *amoreu@ub.edu*

PASTOR HOMS, Maria Immaculada. Mestra i doctora en ciències de l'educació. És professora titular de la Universitat de les Illes Balears i està adscrita al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. D'ençà de la lectura de la seva tesi sobre l'educació als museus, en la qual obtingué excel·lent *cum laude*, ha escrit nombrosos articles a les més prestigioses revistes professionals i ha publicat dos llibres sobre el tema, un l'any 1992 a Ceac i un altre el 2004 a Ariel. A més, està interessada per tot el que és educació no formal, tema sobre el qual ha publicat nombrosos articles, tant en l'àmbit actual com des de la perspectiva històrica. Així mateix, no ha abandonat mai el seu interès per la història de l'educació d'ençà que el 1984 publicà la seva tesina sobre l'*Educació femenina a la Postguerra (1939-1945): El cas de Mallorca*, i ha participat en diversos congressos i jornades dins aquesta àrea. Adreça electrònica: *immaculadapastor@uib.es*

SUÁREZ PAZOS, Mercedes. Professora titular d'universitat en l'àrea de didàctica i organització escolar de la Universitat de Vigo, amb docència a la Facultat de Cièn-

cies de l'Educació d'Ourense. Del conjunt del seu currículum, les publicacions que estan més relacionades amb la història de l'educació són les que es refereixen a la investigació biogràfica i a la investigació que correspon al període del sexenni revolucionari (1868-1874). Entre les seves publicacions citem les següents: «Relatos de mulleres. A vida nos colexios de monxas» (a C. Caruncho i P. Mayobre [coord.], *Novos dereitos: Igualdade, diversidade e disidencia*, Santiago, Tórculo, 1998, p. 85-106); «Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares» (a A. Escolano Benito i J. M. Hernández Díaz [coord.], *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*, València, Tirant lo Blanch, 2002, p. 111-133); *A educación en España durante o Sexenio Revolucionario (1868-1874): Debates, aspiracións e realidades* (Vigo, Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 2002); «O camiño de ida e volta á escola. Crónicas autobiográficas da escola rural galega» (*Innovación Educativa*, 14 [2004], p. 357-367); «Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares» (*Revista de Educación*, 335 [2004], p. 429-443), etc. Adreça electrònica: *msuarez@uvigo.es*

Torrents Buxó, Jacint. Llicenciat en geografia i història per la Universitat de Barcelona. Des dels inicis la seva trajectòria professional s'ha relacionat amb els estudis entorn del patrimoni etnològic, i ha dirigit diferents activitats de recerca sobre el patrimoni etnològic del món rural. Actualment és professor de l'àrea de coneixement del medi, i pertany al Departament de Ciències i Ciències Socials de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Forma part del projecte de recerca «Museus pedagògics», vinculat al Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV). Adreça electrònica: *jacint.torrents@uvic.cat*

Valls i Montserrat, Ramona. Professora titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. S'ha especialitzat en el camp de l'educació comparada, per bé que també cultiva la història de l'educació. Adreça electrònica: *ramonavalls@ub.edu*

Vilafranca Manguán, Isabel. Professora lectora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. S'ha especialitzat en l'estudi del pensament pedagògic i de la dimensió filosòfica de la pedagogia. Adreça electrònica: *ivilafranca@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.

AQUESTA OBRA HA ESTAT PUBLICADA
L'ANY DEL CENTENARI
DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

IECentanys1907 2007

INSTITVT D'ESTVDIS CATALANS
MCMVII

IECentanys1907 2007