

Tradició i renovació pedagògica, 1939-1975

Andorra, Catalunya, Illes Balears i País Valencià
Volum II (1958-1975)

Edició a cura de JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO,
SALOMÓ MARQUÈS, ALEJANDRO MAYORDOMO
i BERNAT SUREDA



Tradició i renovació
pedagògica, 1939-1975

Tradició i renovació pedagògica, 1939-1975

Andorra, Catalunya, Illes Balears i País Valencià
Volum II (1958-1975)

Edició a cura de JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO,
SALOMÓ MARQUÈS, ALEJANDRO MAYORDOMO
i BERNAT SUREDA

Barcelona, 2025



Institut
d'Estudis
Catalans

SECCIÓ DE FILOSOFIA
I CIÈNCIES SOCIALS

Tradició i renovació pedagògica, 1939-1975 : Andorra, Catalunya, Illes Balears i País Valencià. — Primera edició. — (Treballs de la Secció de Filosofia i Ciències Socials ; 56-57)
A la pàgina 5 del volum 1: «Aquesta monografia aplega els treballs d'investigació portats a terme en el marc dels programes de recerca en l'àmbit de la catalanística de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans entre 2021 i 2023». — Referències bibliogràfiques.
— Conté: volum 1. 1939-1958 — volum 2. 1958-1975
ISBN 9788499657776 (volum 1) — 9788499658186 (volum 2)
I. González-Agàpito, Josep, 1946- editor literari II. Marquès, Salomó, 1942- editor literari III. Mayordomo Pérez, Alejandro, editor literari IV. Sureda Garcia, Bernat, editor literari V. Institut d'Estudis Catalans. Secció de Filosofia i Ciències Socials. VI. Col·lecció: Treballs de la Secció de Filosofia i Ciències Socials ; 56-57
1. Educació — Països Catalans — Història — S. XX 2. Ensenyament — Països Catalans — Història — S. XX 3. Pedagogia — Països Catalans — Història — S. XX
37(4=134.1)''1939/1975''
37.013(4=134.1)''1939/1975''

L'edició d'aquesta obra ha rebut un ajut de:



Universitat
de les Illes Balears

Departament
de Pedagogia
i Didàctiques Específiques

Amb el suport de:

memorial
de democràtic



Generalitat
de Catalunya

© dels autors dels textos

© 2025, Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: desembre de 2025

Fotografia de la coberta: Grups de treball a l'Escola d'Estiu de 1968, a Patmos-Betània, Barcelona. Arxiu històric de la Biblioteca de Rosa Sensat.

Edició: Flor Edicions, SL

Imprès a Sistemes

ISBN: 978-84-9965-818-6

Dipòsit Legal: B 23070-2025

DOI: 10.2436/10.3000.18.1



Aquesta obra és d'ús lliure, però està sotmesa a les condicions de la llicència pública de Creative Commons. Es pot reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada. Es pot trobar una còpia completa dels termes d'aquesta llicència a l'adreça: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>.

Aquesta monografia aplega treballs d'investigació portats a terme en el marc dels programes de recerca en l'àmbit de la catalanística de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans entre 2012 i 2023.

La seva publicació ha rebut el suport del Memorial Democràtic de Catalunya. També el de la Universitat de les Illes Balears (Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques).

Taula

CREPUSCLE I ALBADA. CONTINUÏTAT, REACCIONS I TRANSFORMACIONS

<i>Josep González-Agàpito, Salomó Marquès, Alejandro Mayordomo i Bernat Sureda</i>	11
--	----

I. IDEOLOGIA, PENSAMENT I POLÍTICA	15
------------------------------------	----

1. Escola i societat sota el franquisme. De les escoles de resistència a les Sessions de Pedagogia <i>Josep González-Agàpito</i>	17
2. Pedagogia per a uns temps de coratge i apassionament. L'Escola de Mestres Rosa Sensat (1965-1975) i el seu context <i>Josep González-Agàpito</i>	31
3. Marta Mata i Garriga (1926-2006): política i pedagogia <i>Joan Soler Mata</i>	95
4. I, tanmateix..., es mou. Perspectives sociopedagògiques en la València del tardofranquisme <i>Alejandro Mayordomo Pérez</i>	101
5. Diversitat d'esguards i contribucions per a la renovació pedagògica. L'embat de Maria Rosa Farré i Joan Triadú <i>Josep González-Agàpito</i>	121
6. Les noves demandes educatives en una societat que es transforma socialment i econòmicament. El cas de Balears <i>Bernat Sureda</i>	137
7. Dels primers cursos de català a la Llei general d'educació (1960-1970) <i>David Pujol</i>	155

8. Migracions i escola	
<i>Xavier Besalú</i>	173
9. Una situació singular: l'educació i les transformacions de la societat andorrana (1947-1974)	
<i>Josep González-Agàpito</i>	195
10. El Maig del 68 i la revifalla de la identitat. Educació i societat a la Catalunya del Nord (1968-1979)	
<i>Josep González-Agàpito</i>	201
 II. ESCOLES, ENSENYAMENTS I PROFESSORAT (1959-1975)	205
1. La represa de l'educació activa durant el franquisme i Artur Martorell	
<i>Josep González-Agàpito</i>	207
2. L'escola rural a Catalunya: una mirada retrospectiva	
<i>Jordi Feu Gelis</i>	215
3. La planificació de l'ensenyament secundari públic a la ciutat de València en la dècada de 1960	
<i>José Ignacio Cruz</i>	223
4. L'Escola Pia en un món en turbulències polítiques, culturals i pedagògiques (1958-1975)	
<i>Joan Florensa i Parés i Eduard Puigventós López</i>	251
5. La llicenciatura de Pedagogia a la Universitat de Barcelona en els anys del franquisme amb una mirada contextualitzada. Les Escoles Normals	
<i>Josep González-Agàpito</i>	265
6. Alexandre Sanvisens o la renovació dels estudis universitaris de Pedagogia	
<i>Antoni J. Colom Cañellas</i>	283
7. L'expansió de l'atenció educativa especialitzada per a persones amb discapacitat	
<i>Bernat Sureda</i>	287
8. El llibre escolar en català i la renovació pedagògica	
<i>Josep González-Agàpito</i>	295
9. La Universitat Laboral de Tarragona. Records d'un alumne	
<i>Carles Aulí</i>	303
10. La inspecció d'ensenyament a les darreries del franquisme. De la repressió cultural al moviment de renovació pedagògica	
<i>Sara M. Blasi</i>	313

11. L'Escola de Mestres Sant Cugat de la UAB. Uns apunts des de l'experiència	
<i>Pilar Benejam Arguimbau</i>	331
III. EDUCACIÓ FORA DE L'ESCOLA, EDUCACIÓ NO FORMAL	337
1. El moviment escolta: anys de creixement (1958-1970)	
<i>Salomó Marquès i Bernat Sureda</i>	339
2. Llibres i lectura per a infants en llengua catalana. Un model de resistència cultural (1939-1975)	
<i>Ramon Bassa i Martín</i>	355
3. Les organitzacions juvenils del règim franquista durant els anys seixanta	
<i>José A. Cañabate</i>	379
4. Les colònies de vacances, espai i eina educativa	
<i>Enric Puig Jofra</i>	409
5. L'educació especialitzada social a Catalunya (1958-1975)	
<i>Alfons Martinell Sempere</i>	421
IV. RELACIÓ D'AUTORS	431

Crepuscle i albada. Continuïtat, reaccions i transformacions

Aquest és el segon volum de la publicació *Tradició i renovació pedagògica, 1939-1975*; i en ell es revisa, amb similar esquema organitzatiu, el període comprès entre 1958 i 1975. Un període interessant i complex que ens aproxima més a la nostra actualitat.

Són anys d'agitació, inestabilitat política i malestar social, però com s'ha subratllat en tantes ocasions també d'impuls econòmic i transformació social, en els quals es fan presents les conseqüències de variacions en el desenvolupament demogràfic, l'estabilització i reactivació econòmica, el progrés industrial, o la formació i expansió progressiva d'una important classe mitjana, «societat de consum», cantava Raimon. Els problemes en l'àmbit de l'educació continuen, igualment, en forma d'una marcada falta d'escolarització, permanència del classisme en el sistema educatiu i la desigual i injusta distribució d'oportunitats.

I són bastants els trets rellevants que aquells anys ens mostren. Però per a anar focalitzant més en alguns aspectes que acompanyaren el nostre esdevenir històric, fixarem ja dues referències amb notòria significació. Vegem:

Un article, publicat l'any 1968 en *Arbor* —la revista que tant ajuda a revisar i entendre els canvis culturals produïts durant el franquisme—, ens descobreix una primerenca al·lusió al tema de la «democratització de l'ensenyança». I allí s'afirma que és un assumpte que interessa als «poders públics», però també al «carrer»; o es parla de la «socialització de l'ensenyança», i es fa ben evident la demanda d'una intervenció pública en l'expansió de l'oferta educativa. És clar que, davant l'avanç d'aquestes qüestions es tem, per uns altres, una política amb «tendència estatificadora», davant la qual ja es reclama «llibertat d'acció» garantida.

En la mateixa línia de centralitat temàtica, un breu fragment d'un opuscle publicat en 1967 per la Comissaria del Pla de Desenvolupament Econòmic i Social, deixa clares les potencialitats que ha de fomentar l'educació: l'elevació de la

cultura individual i social, la creació de capital humà per a aconseguir el desenrotllament econòmic. Sense oblidar, afig, l'objectiu de la convivència política i social, condició *sine qua non* del progrés social.

Sintetitzades, doncs, les coordenades temporals que ens ocupen, entenem que la nostra presentació ha de ser —essencialment— un recordatori dels propòsits i modes amb què hem treballat, i que ja expressem en l'inici del primer volum. Aquest és el senzill propòsit en l'elaboració d'aquestes línies.

Llavors, en el volum editat en 2024, escrivíem que el nostre estudi recorria un «temps perdut» i uns temps «per a guanyar»; i, així, en aquesta segona entrada contemplem alguns aspectes significatius d'un temps històric, amb grans incerteses, que transita, reacciona, prepara, recupera, mobilitza cap a idees i pràctiques alternatives... Uns anys decisius en què apareixen nous horitzons i en què es produeixen esforços i orientacions que cal no oblidar. Assenyalem, doncs, en aquest cas, la gènesi d'altres valors, direccions i reptes: posicions que tracten de dissentir, i d'obrir oportunitats d'innovació. Continuïtat, transició i canvi definixen conjuntament aquest període en el qual tantes i tan importants coses calia conquerir. En ell constatarem obertura i immobilisme, reiteració ideològica i incorporació de discursos i pràctiques, i en ell es faran presents els amants «de la pau i l'ordre» i els lluitadors per la llibertat i la transformació.

En els diferents capítols del llibre es van apuntant idees i situacions, des de 1957 o 1958, que revelen novetats: la presència d'una incipient activitat opositora, la confluència de diversos factors ideològics i socioeconòmics que demandaven transformacions, la promulgació de lleis de reordenació educativa (1962, 1964, 1965, 1967), el reconeixement dels problemes i deficiències de la realitat educativa, o la incorporació d'exigències de racionalitat tècnica. Es reconeix pel mateix Règim la conveniència de determinats canvis; això sí, «sense modificar substancialment la seva significació», tal com expressa la Llei de reforma de l'ensenyança primària de 1965.

Un tema tècnic va adquirir categoria central al llarg dels anys: l'eficàcia i el rendiment com a eix del projecte curricular. I ella va inspirar la creació, en 1958, del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Educación Primaria, o els canvis qualitatius promoguts pels Qüestionaris de 1965.

Certament, existien ja intents i experiències, «alternatives» i assajos pràctics, ho veurem amb detall; i les Bases per a la reforma de l'ensenyança de 1969 van quedar plantejades com una actuació davant la previsible societat del futur, a mode de revolució silent i pacífica. La Llei general d'educació (1970) es va promulgar, de seguida, com una resposta política de readaptació, des d'una concepció tecnocràtica i amb moltes dificultats per a la seva real viabilitat. Encara que, al costat d'això, prometia igualtat d'oportunitats, racionalització del procés educatiu, educació personalitzada, millora en la formació del professorat, etc.

Una altra cosa és, cal recordar-lo, que aquesta lògica tecnocràtica no s'articulava bé en la xarxa de relacions socioculturals que conforma el pedagògic; com hem escrit en un altre lloc, renunciava a vincular-se amb una profunda revisió de les teories de l'ensenyança i de l'aprenentatge, i amb una crítica pedagògica de l'escola i d'altres situacions formatives. Per consegüent, aquest enfocament, dirigit, no tant a revisar valors i aconseguir explicació i cientificitat, com a oferir «una normativitat eficient i fonamentada», deixava sense resoldre la problemàtica de les seves possibles inadequacions, insuficiències o fracassos. Modernització, sense democràcia; reforma en temps difícils.

Podem reconèixer que, com s'expressa en un dels nostres capítols, eren temps de «remar a contracorrent». Com diu la cançó de Lluís Llach, «infla les veles que anem al mateix port». Perquè, és clar, tot això es produïa o encallava en el dur context del xoc amb reticències polítiques, interessos corporatius, pressions del control, falta de recursos, etc.

Però, amb tot, és fàcil apreciar a través dels estudis d'aquest llibre que —enfront de la continuïtat i reproducció— van conformant-se uns altres reptes i exigències, com els que sintèticament anticipem ara: noves demandes socials que, com ja apuntàvem, busquen enfortir l'oferta d'educació pública; renovades «mirades» als temes educatius des de compromisos civopolítics; consideracions sobre la vinculació del sistema i els centres educatius amb components de resistència i identificació cultural (llengua i país); crides i preses de consciència sobre la responsabilitat social del professorat; reconeixement de la necessària col·laboració i participació familiar i comunitària en l'educació; afirmació d'idees educatives i pedagògiques en les iniciatives i tasques de l'educació no formal.

Tindrem ocasió de comprovar com a les permanències d'un règim en crisi i declivi s'unixen nombroses i «significatives» manifestacions de novetat en l'educació desenvolupada per centres escolars i altres múltiples agències de formació i socialització. En definitiva, al costat d'insuficiència i fracassos, eixe temps —de «modernitat autoritària», en paraules d'Anna Catharina Hofmann— articula: pedagogia, professionalitat i ciutadania van quedar emplaçades quant a tasques de reacció, resolució i compromís. Sense voler entrar en polèmiques al respecte, tal vegada trobem en aquest últim itinerari històric preguntes i respostes a l'interrogant plantejat per Stanley G. Payne: «tardofranquisme o pretransició»?

En tot cas, alguna cosa en el trajecte s'anava traçant, com *La Balanguera*, «teixint la tela per a demà».

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO, SALOMÓ MARQUÈS,
ALEJANDRO MAYORDOMO, BERNAT SUREDA
Editors

I

Ideologia, pensament i política

Escola i societat sota el franquisme. De les escoles de resistència a les Sessions de Pedagogia

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

El franquisme ha estat un dels intents més durs i reeixits d'aniquilació cultural que ha sofert la cultura catalana. Va fer seva la visió del nacionalisme espanyol ultraconservador que des del segle XIX nega la condició d'espanyol a tot aquell que no comparteix la seva ideologia. «En la República se concentran todos los enemigos de España, en el Movimiento Nacional se concentran todas sus fuerzas de salvación», es llegeix en un text escolar de 1939.¹ Per tant, no formaran part de l'Espanya «autèntica» el catalanisme, el laïcisme, el liberalisme i tot allò que difereixi de la seva concepció de l'Espanya única i uniforme. En aquell moment, tanmateix, es dona una situació nova creada per l'origen feixista del règim: es recorre a la violència i al terror per imposar aquesta unitat de cultura i llengua a Espanya, com a nota essencial de la unitat de la Pàtria. Mai la cultura catalana i la seva expressió educativa havia patit un tan llarg, eficaç i violent procés homogeneïtzador i assimilista.²

Als vencedors de la Guerra Civil Espanyola (1936-1939), iniciada per ells per anorrear la II República, durant dècades els preocupà l'educació com a aparell de creació de conformitat social amb la dictadura. L'escola fou posada al servei de la política de colonització cultural. Com tot règim totalitari, es fixà l'objectiu de convertir l'educació, i l'escola en particular, en un dels instruments importants de propaganda ideològica. Advertia Alexandre Galí, el 1955, que «l'acció devastadora té lloc [...] quan l'Estat converteix l'escola en instrument de partit i fa

1. INSTITUTO DE ESPAÑA, *Manual de la historia de España. Segundo grado*. Santander, Aldus, 1939, p. 231.

2. Per a una visió de la repressió franquista sobre la cultura, la llengua i l'educació vegeu PAGÈS, P. (ed.), *Franquisme i repressió. La repressió franquista als Països Catalans, 1939-1975*, València, Universitat de València, 2004.

demagogia a base d'ella tant si pretén afaïçonar unes generacions imposant arbitràriament un credo polític, com si la pren com un vulgar instrument de propaganda per assolir finalitats no sempre confessables». ³ Per servir aquest objectiu d'aparell de propaganda s'obligà tot el magisteri a assistir a cursos de formació política i s'emprengué una àmplia operació repressiva a través dels tribunals de depuració. El magisteri fou especialment castigat, ja que els ideòlegs del cop d'estat vencedor creien que els mestres havien «enverinat» la societat, a través de l'escola, amb idees «antiespanyoles», és a dir, els valors de la democràcia, els drets nacionals o la justícia social. Molts foren els mestres assassinats, empresonats, deportats o sancionats amb pèrdues de sou i feina i altres sancions menys greus. Dos de cada tres mestres patiren represàlies. Fet que mostra com la repressió sobre el magisteri i el professorat fou molt dura. ⁴

En el cas de Catalunya aquesta política tindrà com a objectiu aniquilar l'obra pedagògica anterior a la Guerra Civil i combatre l'educació activa, les quals tenien entre els seus principals objectius el de la formació de ciutadans democràtics i crítics. El nou estat totalitari imposarà i sols permetrà la seva ideologia, que s'ha convingut a anomenar nacionalcatolicisme, el qual serà omnipresent des de l'escola primària fins a la universitat i arribarà a tots els agents d'educació formal i també als no formals: biblioteques, premsa, cinema, ràdio, reunions públiques, etc., que seran sotmeses a estricta censura.

S'establí l'anomenat «principi de subsidiarietat» de l'Estat, defensat per la doctrina social de l'Església. En matèria educativa fou feta efectiva pels sectors catòlics del règim, a qui Franco confià reiteradament el Ministeri d'Educació. Això significava que l'Estat no tindria un paper proactiu en el camp educatiu, sols supletori, on la iniciativa privada no era capaç de resoldre les necessitats educatives. En la pràctica, l'Església era l'únic ens social capaç de formar un teixit escolar de gran escala, ultra iniciatives educatives privades de petit abast. Una situació que ja anava bé en una Espanya que a conseqüència de la Guerra Civil i l'aïllament internacional era tenallada per la depressió econòmica, la fam i la pobresa, on fins al 1952 el pa estigué racionat.

Fins a les necessitats d'escolarització creades per l'expansió demogràfica i el desenvolupament econòmic de la dècada dels anys seixanta, la gran majoria de la població en edat escolar obligatòria era atesa en escoles i col·legis d'ordes i

3. Text evidentment publicat molt més tard, a GALÍ, A., *Escrips pedagògics (1952-1966)*, Barcelona, Fundació Alexandre Galí, 1990, p. 39.

4. Vegeu GONZÁLEZ-AGAPITO, J.; MARQUÈS, S., *La repressió del professorat sota el franquisme (1939-1943)*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1996, i també FERNÁNDEZ SORIA, J.; AGULLÓ, M. C., *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del magisterio 1939-1944*, València, Diputació de València, 1999.

instituts religiosos a les ciutats i els pobles grans. L'escola pública acollia la població rural i els segments més desfavorits de les poblacions urbanes. Pel que fa a secundària, uns pocs instituts públics per província eren l'oferta estatal i el gruix el formaven els establiments educatius eclesiàstics.⁵ Cal assenyalar que l'educació dels centres religiosos la componia una realitat complexa i qualitativament diferenciada. No eren el mateix, a tall d'exemple, els patrons nacionalcatòlics dels col·legis dels Germans Maristes que el compromís amb el país i la seva cultura i la inquietud didàctica de l'Escola Pia.

El concordat de 1953, signat entre la Santa Seu i l'Estat espanyol, conferí una situació de privilegi i d'autonomia a l'Església alhora que donava eines de control al franquisme, com ara el dret de proposar els candidats a bisbes que tradicionalment tenia la monarquia espanyola. Es refermava així el lligam entre la dictadura i l'Església. Però, al mateix temps, com que era l'única instància social que escapava al control ideològic i policial, l'àmbit eclesiàstic oferia una possibilitat de certa autonomia en els camps educatius reglats i no reglats respecte al control ideològic del règim. N'és un exemple el moviment escolta catòlic, un dels àmbits forjadors de consciència crítica enfront del franquisme i de compromís cívic.⁶

L'esmentat «principi de subsidiarietat» de l'Estat facilità, ja des dels anys quaranta, que algunes escoles es constituïssin en petits oasis on preservar l'ànima dels futurs ciutadans i ciutadanes, enmig de la paralització social i cívica que vivien Catalunya, les Illes i València provocada per la brutal repressió, la por i la censura de la dictadura del general Franco.

Eren temps en què la societat vivia privada de llibertats personals i col·lectives. La seva cultura era escanyada i la seva llengua pròpia era prohibida. Des de 1939, sota el règim del general Franco, la dura repressió, la por i la censura havien paralytitzat la seva gent. Calcant les tècniques soviètiques, feixistes i nazis, el franquisme va eliminar, fins i tot físicament, els activistes socials i polítics que se li oposaven. Entre els quals, i de forma destacada, mestres i professors, com ja hem assenyalat. Es clausurà o controlà estretament la xarxa associacionista i altres àmbits de sociabilitat, com ara les escoles o l'educació no formal. I s'instaurà un règim de terror que portà que durant la llarga postguerra dels anys quaranta i cinquanta no es

5. En el període indicat i a tall d'exemple, una ciutat mitjana com Mataró, nou grans centres religiosos, entre femenins i masculins, atenien la gran majoria de la població en edat escolar, i la totalitat de la secundària. L'oferta pública era formada per dues petites escoles i un petit grup escolar que eren vistes com a escoles per als socialment i econòmicament més desfavorits. Pel que fa a secundària, l'únic institut elemental, creat per la República, fou suprimit pel franquisme. A més, hi havia una petita escola parroquial i diverses «acadèmies» que oferien alguns estudis complementaris.

6. Vegeu CASTELLÀ, S. J., *Els acords concordataris entre Espanya i la Santa Seu*, Barcelona, Claret, 2008.

registressin accions destacables per oposar-s'hi, ni tan sols per alleugerir o denunciar les dures condicions de vida.⁷

Tot i que la burgesia catalana majoritàriament no s'implicà intensament en la política del franquisme ni formà part activament del partit únic, sí que li donà un suport clar i significat. Particularment, pel control social i laboral que els reportava, sense que això exclogués participar en les instàncies econòmiques i locals que li eren útils. Com ja s'ha dit, també l'Església, especialment la seva jerarquia, fou una aliada fonamental de la dictadura,⁸ tret d'algunes excepcions.⁹ Però, malgrat tot, l'oposició i el rebuig al règim no foren majoritaris. Tot i que bona part de la societat civil mantingué una actitud de resistència passiva durant els primers vint anys, i a partir dels anys seixanta l'hostilitat esdevingué activa i constatable. Probablement, l'opressió de la identitat cultural catalana per part del règim franquista fou un dels factors decisius, enmig de les contradiccions, que va estructurar la resistència,¹⁰ un fet que no es donava en altres indrets de l'Estat, i que aquí incidia especialment sobre l'educació formal i no formal.

LA CRISI DE 1958. CANVIS POLÍTICS I EDUCATIUS

El 1958 es constata que el model d'autarquia econòmica del franquisme havia conduït a una greu situació econòmica, la qual es traduí en un important malestar social. Malgrat la repressió i la prohibició, es produïren vagues obreres a Astúries, Euskadi i Catalunya. Contradient el sindicalisme corporativista, el mateix règim aprovava la Ley de Convenios Colectivos. Per altra banda, l'oposició dels estudiants universitaris a la dictadura esdevingué una constant fins als seus darrers dies.

El 1959 s'implantava un pla d'estabilització que comportà el control de la despesa pública, i pel qual s'obria el comerç amb l'exterior i a l'arribada d'inversió estrangera. Tot plegat propiciaria la modernització de la indústria, els ingressos per turisme i per remeses dels immigrants i l'entrada de capitals estrangers. Situació que portaria a una planificació indicativa de l'economia, iniciada el 1967 amb

7. Sobre les condicions de vida del primer franquisme vegeu MOLINERO, C.; YSÀS, P., *Patria, Justicia y Pan. Nivell de vida i condicions de treball a Catalunya 1939-1951*, Barcelona, La Magrana, 1985.

8. L'Església espanyola contribuï amb el franquisme a la repressió de la llibertat de consciència i de conviccions, com també al control de la forma de vida i costums especialment entre les dones i la infància.

9. Vegeu MASSOT, Josep, *L'Església catalana durant la guerra i la postguerra*, Barcelona, Dalmau, 1978, i també PIÑOL, Josep M., *El nacionalcatolicisme a Catalunya i la resistència*, Barcelona, Edicions 62, 1993.

10. GARRABOU, R.; LLEIXÀ, J.; PELLISSA, O., «Pròleg» a CASALS, X. (ed.), *Franquisme. Sobre resistència i consens a Catalunya (1936-1959)*, Barcelona, Crítica, 1990. p. 19-20.

els Planes de Desarrollo. Mirant, tot plegat, de remuntar la frenada i el retrocés econòmic que havia provocat el primer franquisme. Però la crisi de 1957 també havia estat el fracàs del model polític sorgit de la guerra. S'emprengué la tasca de fixar la doctrina política del règim promulgant els Principios Fundamentales del Movimiento, que deixaven clar que fora del Movimiento l'acció política era il·legal. El 1958, per contenir la crisi social, s'implantava la Ley de Orden Público. Cinc anys més tard es creava el Tribunal de Orden Público.¹¹

El canvi de model econòmic propicià lentament una nova orientació educativa de la mà dels ministres tecnòcrates nomenats per Franco davant el daltabaix econòmic. Un canvi de rumb per atendre l'augment de la població escolar, afavorida per la nova etapa econòmica. També, per la necessitat de mà d'obra qualificada que el desenvolupament econòmic demandava, i que culminaria, el 1964, en allargar-se l'escolaritat obligatòria fins als 14 anys. El nomenament del científic Lora Tamayo, el 1962, com a ministre d'Educació obriria una clara influència de l'Opus Dei en l'àmbit educatiu espanyol tot assenyalant una discreta victòria d'un cert reformisme enfront dels defensors de l'escola tradicional.¹²

L'expansió econòmica va afavorir que un sector de les classes mitjanes pensessin a crear escoles allunyades dels plantejaments pedagògics tradicionals i del nacionalcatolisme, per tal de donar als seus fills una educació integral, fonamentada en l'educació activa i en l'arrelament a la cultura catalana, tot refent els ponts trencats amb el primer moviment de renovació pedagògica d'abans de la Guerra Civil.

UN OASI EN PLE FRANQUISME. LES ESCOLES DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

La reacció contra el control ideològic exercit pel franquisme va donar lloc, doncs, entre els anys cinquanta i seixanta, a l'aparició d'escoles privades alternatives a l'educació oficial. Grups de pares, mares i mestres n'impulsaven la creació per fugir de l'ensenyament formalista i adoctrinador dels centres públics i religiosos existents. Es tractava de nuclis de persones que desitjaven per als nois i les noies una formació que els fes més lliures i capaços de millorar una societat amb la qual estaven fortament en desacord i que recuperés la qualitat pedagògica i l'arrelament al país que havia tingut l'escola catalana d'abans de la guerra. I, evidentment, de salvaguardar el patrimoni de la llengua i la cultura catalanes.

Com diu Maria Teresa Codina, «es cercava que l'escola i l'ensenyament servissin per a la vida, per dominar el propi cos, per pensar i descobrir noves

11. FONTANA, Josep, *La formació de la identitat. Una història de Catalunya*, Barcelona, Eumo, 2014, p. 375-390.

12. MONÉS, Jordi, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona, Rosa Sensat - Edicions 62, 1981 p. 51-65.

realitats, per sentir i entusiasmar-se, per conèixer i actuar en les relacions socials, per tenir criteris sobre la realitat política, per adquirir consciència de les nostres creences. I es pretenia que totes aquestes dimensions es desenvolupessin de forma integrada, com la mateixa vida, de manera que tot això fes persones més lliures i responsables».¹³

El sorgiment d'aquestes escoles és estretament vinculat a grups de cristians que, partint de nucli doctrinal dels evangelis i la dignitat de la persona que sosté la doctrina social de l'Església, dialoguen amb el món modern i miren d'alçar una alternativa a l'educació del nacionalcatolicisme. Aquests cristians, anys a venir, s'identificaran amb el contingut religiós, social i polític de *Pacem in Terris*, l'encíclica publicada l'abril de 1961 pel papa Joan XXIII.¹⁴

Es podria pensar que poc podrien fer aquest petit estol d'escoles enmig d'un sistema educatiu fortament tenyit d'ideologia com el franquista. Però cal no oblidar que l'educació tria com a camí de transformació de la societat l'optimització personal i social de cadascun dels seus membres. Per altra banda, les reformes que històricament esdevenen eficaces són les que sorgeixen de les bases i es difonen capil·larment pel sistema educatiu, no pas les decidides governativament sense connexió amb les bases. En aquest cas, s'assisteix al compliment formal i estructural de les normatives legals, que difícilment poden controlar les pràctiques escolars quotidianes.

La fundació d'aquestes escoles esdevingué un element de presa de consciència crítica enfront del franquisme, propiciant una educació que volia contribuir a edificar en el futur una Catalunya i una Espanya democràtiques enfront de l'acceptació resignada del franquisme.

Com hem vist, ja en la immediata postguerra sorgiran algunes escoles que maldaran per mantenir una certa actitud de resistència cultural i cívica enfront de la dictadura. Les impulsaven pares i mestres aportant-hi dedicació, treball i esforç econòmic, des del convenciment, com diu Alexandre Galí, que l'educació era primordial per salvaguardar la persona humana dels infants de la defraudació social de qualsevol signe polític.

El mateix 1939, l'any que acaba la Guerra Civil, es crea a Barcelona l'Escola Isabel de Villena,¹⁵ i poc després Virtèlia.¹⁶ Uns fets minúsculs però de gran valor i

13. CODINA, M. Teresa, *Educar en temps difícils: Escola Talitha, 1956-1974*, Vic, Eumo, 2007, p. 100.

14. Sobre aquesta qüestió vegeu CASAÑAS, Joan, *El progressisme catòlic a Catalunya (1940-1980). Aproximació històrica*, Barcelona, La Llar del Llibre, 1989.

15. Vegeu FERRAN I PERMANYER, M., *L'Escola Isabel de Villena i la seva gent (1939-1989): mig segle d'acció*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1997.

16. Vegeu ESCOLES VIRTÈLIA, *50è aniversari de la fundació de les Escoles Virtèlia: 1939/40-1989/90*, Barcelona, Vicens Vives, 1990.

significat en aquells moments. Pas a pas, aniran creant-se altres escoles pedagògicament progressives i de resistència contra el genocidi cultural del franquisme. És a dir, es tractava de fer una escola alliberadora i conscienciadora com a fórmula segura de canvi de la societat i de combatre el franquisme. Una manera de fer veritable política, fent pedagogia. Seguint aquest plantejament, obriren les seves portes diverses escoles. El 1941, Betània; el 1946, l'Escola Andersen, i el 1951, l'Escola de la Molina, un internat a la Cerdanya.

L'arribada de Joaquín Ruiz Jiménez al Ministerio de Educación Nacional el 1951, a qui succeí Jesús Rubio entre 1956 i 1962, permeté un cert replantejament de la política educativa franquista que començà a esbossar una voluntat de planificació i reorganització educatives. Són els anys en què es fundaren escoles com Laietània (1953), Sant Gregori (1955), Talitha (1956), Santa Anna i Costa i Llobera (1957), Decroly (1958), Patmos i Mireia (1959), Ton i Guida (1962) i Thau (1963), totes elles a Barcelona.¹⁷ A Bellaterra, el 1957 es fundà Tagore; a Sabadell, el 1960 inicià la seva tasca l'actual Sant Nicolau, i en la primera meitat d'aquella dècada sorgiren un grapat d'escoles com ara Montcau a Matadepera, Gitanjali a Badalona, Montagut a Vilafranca del Penedès o, el 1965, Anxaneta a Mataró. Caldria sumar-hi encara determinades escoles municipals de Barcelona, com ara l'Escola de Mar, les quals seguien un camí renovador malgrat l'estret marge que tenien.

Són escoles a les quals les defineix la voluntat de ser escola catalana, de pedagogia activa, de treball en equip de mestres, amb implicació i participació efectiva dels pares, i amb voluntat de servei públic. Escoles amb una concepció d'educació integradora i d'igualtat i, per tant, sense discriminació per raons d'intel·ligència, sexe, econòmiques, religioses o polítiques. Organitzativament presentaven diverses fórmules: de propietat dels mestres, de mestres i pares, cooperatives, etc.

També existien algunes iniciatives personals dins l'escola pública, especialment a l'àmbit rural, probablement més de les que tenim notícia a causa de l'obligada discreció en què s'hagueren de moure els mestres estatals, i que potser matisarien la visió del moviment renovador com un fenomen fonamentalment urbà. És el cas del grup de mestres rurals de les terres de Lleida que formaren, a partir de 1958, el Grup Isard.¹⁸

17. Caldria estudiar la possible existència d'iniciatives en aquesta línia a la resta del territori durant aquests anys, especialment en els àmbits urbans.

18. Sembla que aquest és el cas de les comarques gironines, on les escoles renovades privades tingueren escassa presència. Les pràctiques educatives de l'escola rural són un camp poc analitzat i treballat en la nostra historiografia educativa, tot i algunes recomanables contribucions. A les Terres de Ponent un bon exemple de les inquietuds de renovació i les dificultats que afronta l'escola rural és el Grup Isard. Vegeu TERÉS, Francesc, *El Grup Isard. Un moviment de mestres rurals a Lleida 1958-1964*, Lleida, Pagès, 1999.

Una mirada altament qualificada com la d'Artur Martorell descrivia així aquesta represa pedagògica: «Ara també floreixen a Barcelona un nucli d'escoles privades, dedicades a la classe mitjana i a la de professions liberals, que en un constant afany de cerca i de perfecció apliquen les directrius més recents de la pedagogia i de la psicologia i s'han lliurat amb passió a la tasca educativa, convençudes de la transcendental eficàcia que aquesta té per al futur. No donem noms per a no incórrer en oblits lamentables i perquè falta encara perspectiva per a judicar la labor de cadascuna d'elles; però concebem l'esperança que el seu esforç serà fructífer i redundarà, tard o d'hora, en una notable millora de l'educació general a Barcelona».¹⁹

Així, doncs, a partir de la dècada dels anys cinquanta tenim testimonis de com «van apareixent en la societat catalana projectes que, cadascun a la seva manera i segons l'àmbit, l'entorn i les possibilitats, tenen en comú, d'una banda, la valoració de l'educació activa i, de l'altra, el desacord respecte de l'orientació pedagògica en ús, i dels plantejaments polítics llavors vigents; la conseqüència és la voluntat realista de canviar l'escola. Entre les característiques d'aquelles actuacions educatives podríem destacar el contacte amb la vida, el lligam constant entre teoria i pràctica, l'atenció a la pluralitat i la voluntat de construir una escola per a tot-hom».²⁰

Pedagogs com Alexandre Galí, Artur Martorell, Rosa Sensat, Carme Serralonga, Enric Bagué, Angeleta Ferrer, Antoni Batlle, Higiní Anglès, Rosa Maria i Montserrat Omedes, Roser Soliguer, Carme Aymerich i un llarguíssim etcètera acompliren la important tasca, en aquells grisos anys, de servir la memòria, les metodologies, les tècniques i els recursos bastits durant l'esplendorós moviment educatiu català d'abans de la Guerra Civil.

UN DESTACABLE PRECEDENT: LES SESSIONS DE PEDAGOGIA²¹

Les Sessions de Pedagogia, sense que els seus actors en fossin conscients, foren el primer i important pas per coordinar i estructurar el segon moviment de renovació pedagògica de la darrera meitat del segle xx. Una experiència curta que mobilitzà tot el potencial latent i que cristal·litzaria, amb altres elements, en la posterior fundació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat.

19. MARTORELL, A., «Las Escuelas Nuevas de Barcelona», *Revista Calasancia* (Madrid) (juliol-setembre 1964).

20. CANALS, M. A.; CODINA, M. T.; COTS, J.; DARDER, P.; MATA, M.; ROIG, A. M., *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*, Barcelona, Edicions 62, 2001, p. 255.

21. Cal expressar l'agraïment a Jordi Cots, Jordi Maduell i Joaquim Farré per les observacions fetes en la redacció d'aquest apartat.

En plena dictadura franquista, el 1963, es començaren a reunir un grapat d'educadores i educadors vinculats a escoles renovades decidits a construir un lloc de formació per aprofundir en una manera de fer escola a contracorrent dels valors socials i del model de persona que imposava el franquisme. Una escola que, fonamentant-se en la dignitat humana, la catalanitat i els valors cívics i democràtics, mostrés que era possible construir un futur esperançat. Una educació en estreta connexió amb els corrents pedagògics europeus i l'esplendorosa realitat pedagògica de la Catalunya del primer terç d'aquell segle i de la Generalitat republicana. Una obra que el totalitarisme franquista s'esmerçà a destruir i fer oblidar.

Les Sessions de Pedagogia són una mostra destacada del potencial de la societat catalana sota el franquisme per mantenir-se i regenerar-se. És a dir, del seu poder de resiliència, que els científics entenen com la capacitat que té un ecosistema de recuperar l'estabilitat en ésser afectat per pertorbacions o interferències externes. La celebració de les Sessions de Pedagogia palesen no sols la capacitat de la societat civil de resistir el brutal embat del genocidi cultural del franquisme, sinó, també, l'alçament d'una escola de qualitat, catalana i compromesa amb els valors de la democràcia.

Escola, universitat, moviment obrer i Església acabaran sent ariets destacats en l'esfondrament sociològic del franquisme i de la imparable desafecció de la societat catalana a partir dels anys seixanta del segle xx, en cloure's els vint anys que Borja de Riquer ha anomenat «la llarga postguerra» en què el règim actuà amb criteris d'ocupació en una societat hostil.²²

Les Sessions de Pedagogia neixen convocades per Fèlix Martí el 26 de juny de 1963 en aquest humus d'escoles catalanes que hem descrit, i s'emmirallen en el moviment de l'Escola Nova, també conegut com a «escola activa», «escola del treball» o «escola progressiva».²³

L'experiència que constitueixen aquestes trobades de mestres no es pot entendre sense advertir l'extraordinari potencial de la societat civil catalana durant el franquisme, que fou capaç de bastir àmbits d'un gran abast en la construcció d'una societat amb alts valors cívics enmig de la dictadura franquista. Les Sessions de Pedagogia s'organitzen entorn d'un grup de mestres que decideixen emprendre junts estudis per aprofundir en els camps de la pedagogia i de la didàctica. Prenen, doncs, la forma de cercle d'estudis on el mateix grup assumeix la gestió amb

22. RIQUER, Borja de, «Vint anys sota una dictadura», a RIQUER, Borja de (dir.), *Història. Política, Societat i Cultura dels Països Catalans*, volum X. *La llarga postguerra 1939-1960*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 1997.

23. Una bona introducció al moviment reformador pot trobar-se a MALLART, Josep, *L'educació activa*, Vic, Eumo, 1998, amb un interessant pròleg de Joan Mallart i Navarra.

voluntat de ser una plataforma oberta a tota persona amb inquietuds. Així, l'admissió no fou limitada a cap persona.²⁴

Les Sessions de Pedagogia constituïren les trobades periòdiques d'uns professionals de l'ensenyament al llarg de tres cursos acadèmics, per posar en comú problemes pedagògics teòrics i pràctics.²⁵

Els seus principis pedagògics són un bon indicatiu dels plantejaments d'aquelles escoles renovadores. Defineixen la seva tasca com un servei a la societat i sense afany de lucre. Es defineixen com a escoles participatives on pares, mares i mestres comparteixen els objectius formatius i pedagògics de la institució. També manifesten una preocupació constant per la millora professional i laboral del magisteri.

Obeeixen, com hem vist, a la necessitat de formació que sentien els mestres de les escoles actives. Però decideixen fer un gest nou: trencar l'esquema tradicional de formació del magisteri. Aplicant els principis de l'activisme pedagògic, es fan responsables i protagonistes del seu propi aprenentatge, de la seva formació. Tot un símptoma de les transformacions de l'autoritat a la família, a l'escola i a la societat que s'aniran covant al llarg dels anys seixanta.

Tampoc es vol fixar un programa preestablert, ja que la finalitat és la «reflexió col·lectiva sobre qüestions i experiències pedagògiques que ens omplen. No volem ésser una reunió d'intel·lectuals, ni un grup de persones reunides al voltant d'una que en sàpiga molt, sinó un conjunt de mestres i professors que volen vitalitzar la feina quotidiana i, potser, arribar a fer coses de conjunt que individualment amb dificultat es poden arribar a portar a terme, tenint en compte la limitació de temps de què disposen per dedicar a l'estudi».²⁶

L'educació activa amb què s'identifiquen aquestes escoles parteix d'una concepció integral de l'educació. L'escola ha d'adreçar-se a conrear totes les dimensions que ens conformen com a persones: racionals, afectives, artístiques, socials, polítiques, ètiques, religioses, físiques.

L'activitat de l'alumnat, individual i col·lectiva, esdevé el motor i el fonament de l'aprenentatge. La intervenció de l'alumne en el seu aprenentatge, en la valoració dels fets i en la responsabilització de la pròpia conducta i de la dinàmica de la col·lectivitat a la qual pertany fan que aquestes escoles posin l'accent en l'educació

24. En la primera sessió hi assisteixen Adolf Almató, Frederic Bassó, Montserrat Cabutí, Maria Teresa Camps, Montserrat Camps, M. Antònia Canals, Jordi Carol, Montserrat Casas, M. Teresa Codina, Jordi Cots, Pere Darder, Joaquim Farré, Josep M. Jarque, M. Assumpció Lisson, Carme Minguella, Jordi Porta, Josep M. Rovira, Anna M. Roig, Llorenç Torrado, M. Pilar Valls i Assumpció Viñas. (Dades cedides per Jordi Cots.)

25. COTS MUNER, Jordi, «Sessions de Pedagogia (1963-1966)», *Perspectiva Escolar*, núm. 68 (octubre 1982), Rosa Sensat.

26. Acords de la primera sessió. (Dades cedides per Jordi Cots.)

de la llibertat, de la participació i de la solidaritat. Aquest objectiu representa un element de salvaguarda de la dignitat de la mateixa persona i la de l'altre en plena dictadura franquista i de negació de les més elementals llibertats individuals i cíviques. Per aquest motiu aquestes escoles esdevingueren incòmodes per al franquisme, que mirà de reprimir-les. Aquest conjunt d'escoles conformaren un important àmbit de llibertat dins allò que permetia la situació política i la repressió policial i un element de resistència pel que fa a la supervivència de la llengua i la cultura del país, greument amenaçades.

El model de persona i de societat lliure i democràtica que aquestes escoles volien assolir, com hem dit, sintonitzava amb l'ampli sector social que de manera activa o passiva s'oposava a la dictadura i maldava per la consecució d'una societat democràtica i desenvolupada. Per altra banda, aquestes escoles, a través del seu currículum i les seves pràctiques, donaven resposta a les noves necessitats formatives d'una societat catalana sotmesa a importants transformacions socials i econòmiques com a conseqüència de començar a experimentar un intens desenvolupament econòmic i social i de canvis de formes de vida. Contràriament, l'escola tradicional, passiva i propagandística del franquisme no podia subvenir aquestes noves necessitats socials. Amb la Llei general d'educació de 1970 el franquisme intentarà donar una resposta educativa a les noves demandes socials i econòmiques amb una sortida cap endavant. Canviarà de registre, propiciant els plantejaments tecnològics de l'educació i la incorporació de noves metodologies, però mirant d'obviar els objectius democratitzadors que impliquen.

LA IMPRESCINDIBLE REFORMA DE L'ESCOLA

Entre els nuclis renovadors que impulsaven les Sessions de Pedagogia era unànime la visió que l'escola tradicional no era capaç d'encarar els nous reptes socials, culturals i econòmics que la societat catalana i europea tenia plantejats a inici dels anys seixanta. Ramon Fuster i Rabés, un dels pedagogs de referència d'aquells anys, assenyala que l'escola era al marge dels corrents de pensament actual i del desenvolupament tècnic i social de la societat coetània. I el seu diagnòstic era clar: «No podem pas avançar socialment i econòmicament si la nostra escola queda ressegada». Sense renunciar als valors tradicionals, assenyala la necessitat de renovar profundament l'escola, ja que no hi veu fomentada la iniciativa, amb escolars faltats «d'enginy, de vivacitat, d'interès, d'entusiasme». Són formats en una visió de l'escola com una penosa obligació, visió que traslladaran, en el futur, al treball. El problema de l'ensenyament és, doncs, fonamentalment un problema de qualitat.

També Fuster denuncia l'exclusió de l'escola de la llengua i la cultura catalanes al seu propi país. I recorda la defensa dels drets de les minories culturals que

consagren la doctrina social de l'Església i els tractats i les convencions que obliguen Espanya, en aquest sentit, com a membre de la UNESCO i l'ONU.²⁷

La renovació de l'escola només es veia possible i viable en l'àmbit de l'escola privada per raons òbvies, ja que era molt difícil salvar el control ideològic que patia l'escola pública. Sols en l'àmbit privat era possible bastir una escola activa i catalana. Però també per a un bon grapat d'aquestes escoles aquesta és la fórmula que fa possible «la llibertat que han de tenir els pares per a triar el tipus d'educació que desitgen donar als seus fills en escoles on l'orientació filosòfica de l'existència sigui de la seva conformitat i l'educació moral i religiosa sigui segons les pròpies conviccions». I s'aspira que, un cop arribi la democràcia, es pugui mantenir aquesta llibertat dins l'Estat, al qual s'ha de confiar «la socialització dels mitjans d'ensenyament», amb l'esperança ferma que «el dia en què la igualtat i la democratització de l'ensenyament siguin un fet caminarem cap a la pau de la terra».²⁸

Aquestes escoles desafien o voregen la legalitat franquista, conscients que, en una societat amb greus dèficits d'escolarització, difícilment era possible fer tancar cap centre educatiu. Això explica que moltes d'aquestes escoles funcionin durant anys i anys amb una autorització provisional. Són escoles que se saben i senten continuadores de les experiències de pedagogia activa de la Catalunya del primer terç del segle.

Tanmateix, aquest segon moviment de renovació pedagògica que s'anava constituint havia d'afrontar l'enorme repte social, cultural i humà que significava l'arribada, a partir dels inicis dels anys cinquanta, d'immigrants procedents de zones empobrides d'Espanya. Situació que es traduïa en greus dèficits d'escolarització i la dificultat d'atendre aquesta demanda, especialment en poblacions industrials.²⁹ Un milió i mig de persones vingueren a Catalunya a la percaça de feina i d'una vida més digna. Arribaren a una cultura a la qual la dictadura privava dels mecanismes normals d'inserció, com són l'escola o els mitjans de comunicació social, un fet que representà una greu amenaça per a la cohesió social. Sota el franquisme, per primera vegada, els immigrants no sentiran necessitat d'aprendre ni emprar el català. Com ha assenyalat Anna Cabré, la immigració ha estat, des del segle XIX fins a hores d'ara, un dels principals factors de l'expansió demogràfica de Catalunya associada a una economia en desenvolupament malgrat la persistent baixa natalitat.³⁰ Les anteriors onades immigratòries s'havien integrat socialment i culturalment.

27. FUSTER, Ramon, *L'educació, problema social*, Barcelona, Estela, 1965, especialment les p. 87-92.

28. FUSTER, Ramon, *op. cit.*, p. 89.

29. Vegeu per exemple RENOM PULIT, Esteve *et al.*, *La enseñanza en Sabadell*, Sabadell, Fundació Bosch i Cardellach. 1968.

30. CABRÉ, Anna, *El sistema català de reproducció*, Barcelona, Proa, 1999.

Al final del franquisme, el 1975, els catalans nascuts fora de Catalunya eren el 42 % de la població de la província de Barcelona i el 38 % de la resta del Principat.³¹

UN LLAST HISTÒRIC: LA FORMACIÓ DEL MAGISTERI I DEL PROFESSORAT

Marta Mata assenyala amb raó que aquestes escoles que reactiven la pedagogia i l'educació de qualitat «tenen com un dels seus problemes més greus, en un sistema polític hostil, el de la formació dels mestres joves».³² Es veu del tot necessari crear una alternativa a les escoles normals de magisteri i a la pedagogia universitària, que havien estat víctimes de la més dura repressió de la postguerra i eren presoneres de la ideologia franquista i del model d'escola tradicional i rutinària —tot i algunes remarcables excepcions—, davant el desencís d'algunes de les seves primeres alumnes vinculades a la represa pedagògica, com Marta Mata o Maria Teresa Codina.³³

Tenint a la vista els referents històrics de la Mancomunitat de Catalunya i de la Generalitat republicana, a mesura que es va engrandint l'esplet d'escoles actives i catalanes de resistència es veu la necessitat d'assegurar la formació dels seus docents. Com a resposta, moltes d'aquestes escoles organitzen internament sessions de formació dels mestres, a vegades obertes a educadors i educadores forans.

Per a l'estudi de la pedagogia activa i els diferents mètodes que la despleguen es recorre a l'abundosa bibliografia de preguerra. En aquest sentit, cal remarcar la tasca meritíssima d'Artur Martorell a l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona. La seva biblioteca, a la manera de la del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat, posa en mans del magisteri inquiet literatura tècnica que dona pautes teòriques i pràctiques en què fonamentar un plantejament actiu de l'educació i dels aprenentatges escolars. Altres figures destacades fan de pont entre el moviment renovador del primer terç del segle xx i els joves mestres d'aquells moments. Tal és el cas d'Alexandre Galí, que organitza uns cursos privats de pedagogia de 1959 a 1963.

Sorgeixen alternatives com els cursos Montessori, convocats des de finals dels anys cinquanta per Maria Antònia Canals, i trobades de formació i d'intercanvi d'experiències a l'estiu com les organitzades pel col·lectiu Isard de mestres d'alta muntanya des de 1958, les quals es convertiran en jornades, com l'edició de Montros, al Pallars Jussà (1963) o les de Camprodon, al Ripollès (1964).

Altres es fonamentaran en l'intercanvi d'experiències com les realitzades a l'Escola Talitha i que trobaran continuïtat a l'estiu a Saifores, impulsades per

31. CABRÉ, Anna, *op. cit.*, p. 181 s.

32. MATA, Marta, «La Escuela de maestros Rosa Sensat de Barcelona», *Perspectivas. Revista de educación. UNESCO*, vol. xv, núm. 1 (gener-març 1985), p. 129-135.

33. Comentaris fets a l'autor per Marta Mata i Maria Teresa Codina.

Marta Mata el 1961 i 1962. Aquestes jornades estivals humorísticament s'autodenominen «congressos de pedagogia barata».

El 1962 hom es planteja donar sistematització a la formació dels nous mestres i es crea en el si del Centre d'Influència Catòlica Femenina (CICF) una escola lliure de preparació del magisteri. Serà una curta experiència que finalitzarà en acabar el curs següent, el 1964. Com passà amb l'Escola de Mestres impulsada per Joan Bardina en la primera dècada del segle passat, fou molt difícil combinar una formació de mestres basada en l'activisme pedagògic i la psicologia infantil amb les exigències i els patrons dels cursos de l'Escola Normal oficial, ancorada en la ideologia franquista i la pedagogia tradicional.

Un altre exemple de la viva voluntat de reeixir en aquest camp és la interessant empresa de formació de mestres sorgida al marge de les Escoles Normals i la universitat. Ens referim a l'Escola de Jardineres Educadores, impulsada pel mateix CICF, que va començar les seves activitats el 1956, dirigida per Teresa Viladevall, a la qual succeí, el 1964, Ramon Fuster i Rabés. Fou una de les més destacades obres educatives d'aquells anys, ja que fou clau per a la represa de l'educació infantil i per a la dignificació professional del magisteri d'educació infantil. Durant els seus setze anys d'existència formà 628 alumnes. Els plantejaments actius dels molts parvularis que indirectament impulsà foren la llavor d'un bon grapat d'escoles renovades.³⁴

34. Vegeu GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, *Ser infants abans d'ara*, Barcelona, Rosa Sensat, 1989, p. 140-143.

Pedagogia per a uns temps de coratge i apassionament. L'Escola de Mestres Rosa Sensat (1965-1975) i el seu context

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

No es pot explicar l'Escola de Mestres Rosa Sensat, després Associació, sense el somni que hi ha al darrere i sense el compromís ètic que significà la seva fundació. El seu objectiu era canviar l'escola perquè esdevingués, en el pla personal, un instrument de dignificació humana i d'educació integral dels seus alumnes i, en el pla social, per assolir una societat democràtica tot contribuint a mantenir el dret a ser de la llengua i la cultura catalanes al propi país.

Rosa Sensat és, des de la seva creació, un dels actius més rellevants de l'educació contemporània a Catalunya. La seva acció, que ha tingut encerts i errors, com tota obra de realització humana, ha condicionat l'obra i la realitat educativa catalana al costat dels altres agents educatius i interaccionant amb ells, des de l'Administració fins a les entitats que sostenen visions oposades. Els seus més de cinquanta anys d'història, estretament lligats a l'esdevenir educatiu, cultural i polític del país i a l'evolució de la seva societat, són un element necessari per comprendre com hem arribat on som i com som.

Aquest escrit vol ser una aproximació senzilla als problemes, els reptes i les constants en la primera i determinant època de Rosa Sensat des de la seva fundació, al final de la dictadura franquista.¹

1. RENOVAR L'EDUCACIÓ A TRAVÉS DELS MESTRES

L'objectiu de la creació de Rosa Sensat fou formar bons mestres per produir una transformació de l'ensenyament que contribuís a assolir una educació

1. Una versió resumida d'aquesta aportació ha estat publicada sota el títol «Rosa Sensat 1965-1982. El somni sembla ja possible» a *Perspectiva Escolar*, núm. 400 (2018), p. 26-62. Exemplar monogràfic dedicat als «50 anys de Rosa Sensat: 1965-20015».

integral dels nois i les noies del país. «La intenció inicial de “Rosa Sensat” era donar als mestres la possibilitat d’una formació postnormal tant en el sentit de posar-se al dia, inherent a qualsevol professió, com en el de suplir les deficiències de la formació rebuda que repercutien desfavorablement en la tasca escolar. Pretenia, també, que aquesta formació fos global i tingués en compte tant els aspectes estrictament professionals del mestre com la seva funció social.»²

Aquesta tasca va ser imprescindible, ja que era necessari oferir elements per a una formació de qualitat als mestres que suplís els pobres estudis que en els anys seixanta de segle passat constituïen la carrera de Magisteri. Com recorda Pilar Benejam, per ser mestre es requeria una carrera de curta durada i de poc prestigi. Escaient «per a les poques noies que estudiaven i per als nois més espavilats d’origen humil, rural o de poble». Per a la concepció de l’escola elemental del franquisme, els mestres «necessitaven poc bagatge: una cultura elemental amb una mica de tot». Per això «la carrera de Magisteri es començava als catorze anys, durava tres cursos i era de nivell més baix que el batxillerat superior. Els programes d’escolar eren decidits pel ministeri, [donant per] suposat que els mestres, amb l’escassa formació que rebien, no podien tenir criteri propi».³

L’Escola de Mestres Rosa Sensat es presentava el 29 de setembre de 1965 i iniciava les seves activitats el 4 d’octubre següent amb un «Curs de tarda» sobre didàctica de les ciències naturals a càrrec d’Angeleta Ferrer i Sensat, filla de Rosa Sensat. Es constituïa així una entitat que esdevindria cabdal en la pedagogia catalana i a l’Estat espanyol, un any després que Alexandre Galí havia cridat a una «revolta hipotètica d’uns mestres hipotètics».⁴

La nova institució, amb el seu nom, evocava la voluntat de continuar l’esplendorosa obra pedagògica de l’Ajuntament de Barcelona, la Mancomunitat i la Generalitat republicana. El nom el suggerí Alexandre Galí en homenatge a la gran mestra i feminista, morta gairebé en l’oblit i vergonyosament represaliada pel franquisme. L’Escola de Mestres Rosa Sensat naixia seguint el model que Alexandre Galí havia exposat en una intervenció a les Sessions de Pedagogia, que foren el seu immediat precedent. Per Galí l’experiència demostrava, des de l’Escola de Mestres de Joan Bardina fins als intents coetanis de fer una Escola Normal lligada al CICEF, que era inviable pensar a aixecar una formació de mestres alternativa a l’oficial. El referent havia de ser l’obra del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat, alçat per Eladi Homs i el mateix Galí amb el concurs decidit de Puig i Cadafalch. Ara, tanmateix, a diferència d’aquell moment, es veia que estàvem mancats d’estructures polítiques i

2. Editorial de *Perspectiva Escolar*, núm. 5 (desembre 1975), p. 1.

3. BENEJAM, Pilar, «Una reflexió sobre l’educació i algunes experiències», a *Mirades al segle XXI*, Vic, Eumo Editorial - Universitat de Vic, 2005, p. 81-84.

4. GALÍ, Alexandre, *Una hipotètica revolta d’uns mestres hipotètics*, Perpinyà, Proa, 1964.

administratives pròpies i sota una violenta dictadura. Havia de ser la societat civil qui portés a terme la tasca de formar mestres. El camí per renovar l'escola catalana era, com en aquella època, comptar amb l'adhesió, la complicitat i l'entusiasme dels mestres més inquiets i compromesos. Calia oposar una nova formació a l'obsoleta i llibresca que el magisteri havia rebut en els estudis oficials de l'Escola Normal. Com en temps de la Mancomunitat de Catalunya, els dos pilars fonamentals serien l'Escola d'Estiu i els cursos especialitzats durant l'any.

En la fundació de la nova Escola de Mestres conflüïren, d'una banda, pedagogs i pedagogues d'abans de la guerra com ara Alexandre Galí i Artur Martorell, que aportaven el bagatge i l'experiència d'aquella brillant etapa. D'altra banda, el nucli de l'entitat era format per les noves generacions d'educadors representades per Marta Mata, Maria Teresa Codina, Anna Roig, Maria Antònia Canals, Pere Darder, Enric Lluch i Jordi Cots, que en van ser els fundadors, però abrigallats per mestres de les seves escoles de procedència, com Talitha, Thau, Costa i Llobera o Ton i Guida, i convençuts de la urgència d'aixecar una escola de mestres que garantís una formació adreçada a renovar l'educació del país. Jordi Monés, en el seu estudi sobre la primera etapa de Rosa Sensat, assenyalava que el nucli fundador tenia en comú que havien viscut la Guerra Civil de 1936-1939 i els unia la voluntat de construir una escola de qualitat com a servei i compromís social, una voluntat de defensar la cultura i la llengua catalanes i una pregona religiositat, que s'expressava en la línia del cristianisme progressista francès de Mounier, Maritain i Congar.

El tercer sector que feu pinya amb aquesta iniciativa donant-li el necessari suport econòmic foren elements del segment més dinàmic d'empresaris i industrials, agrupats entorn de la personalitat de Jordi Pujol. Eren conscients, tal com defensava Jaume Vicens i Vives, que en el redreçament nacional de Catalunya els pertocava exercir un rol proactiu, com passava als països socialment i econòmicament avançats del context europeu coetani. L'historiador gironí posava com a model l'aparició a Europa d'un nou tipus de burgesia social que havia impulsat en aquells anys un procés de transformació a llocs comparables amb Catalunya com Westfàlia i Llombardia.⁵ En aquesta línia, el 1962, Jaume Lorés havia assenyalat, referint-se a la societat del franquisme, que «una total reforma de l'ambient és una quimera, però no ho és una reforma ambiental aconseguida a través de les escoles i del moviment de joventut».⁶

Marta Mata assenyalà que unia a aquests tres sectors promotors de Rosa Sensat l'interès per la pedagogia, la necessitat que calia «guanyar el temps perdut» i la

5. VICENS VIVES, Jaume, «El capità d'indústria espanyol dins els darrers cent anys» conferència al Cercle d'Economia, 16 d'octubre de 1958. Edició i traducció d'Ernest Lluch publicada a *Recerques*, núm. 10 (1980), p. 159-173.

6. LORÉS, Jaume, «Educació i burgesia», *Qüestions de vida cristiana*, núm. 12, p. 72.

catalanitat, és a dir, la «voluntat de començar a pensar i construir una escola catalana», i la de crear una escola amb compromís social i voluntat de servei.

L'Escola de Mestres és un projecte llargament treballat. Es valorà l'estructura organitzativa que havia de tenir. Es definí una forma de treball. S'organitzà al marge de les institucions oficials i oberta a tothom que volgués aprendre i compartir, tingués titulació o no. S'estudià el finançament a través de quotes i ingressos propis. Es decidí tirar endavant, ja que, enfront del previsible dèficit econòmic que es produiria, es reberen garanties per part de Jordi Pujol i Ricard Foraster que seria cobert. Es visitaren algunes experiències franceses de formació per al magisteri, com ara l'École Experimentale de Saint Cloud.

Deixem que sigui la mateixa Marta Mata que ens expliqui, vint anys més tard el 1985, els inicis de l'Escola de Mestres Rosa Sensat a través de les planes de *Perspectives*, la revista de la UNESCO: «Els alumnes de l'Escola Rosa Sensat són mestres joves. Cal tenir en compte que, el 1965, donat el baix nivell d'estudis de magisteri, es podia aconseguir el títol de mestre als 16 anys d'edat i començar a treballar a l'escola als 18. Els alumnes de l'Escola Rosa Sensat tenen en general 20 anys d'edat i ja han començat a treballar a l'escola privada.

»Aquells primers alumnes són en l'actualitat bons pedagogs a les escoles on continuen treballant com a mestres, directors, professors d'escoles normals, autors de textos escolars, investigadors, etc. Els professors fundadors són mestres amb deu anys d'experiència i el record de la bona escola del temps de la República. Els orientadors són ja ancians mestres separats de l'escola pel franquisme, però encara capaços d'orientar en la recuperació pedagògica.

»L'Escola de Mestres Rosa Sensat no és només una escola diferent per la seva clandestinitat i modèstia de recursos materials, sinó també per la riquesa pedagògica que d'això es dedueix. Els alumnes no acudeixen a estudiar per a examinar-se i obtenir un títol acadèmic, sinó que estudien sobre la seva pròpia pràctica i per pròpia voluntat. Els professors no explicaran teories millor o pitjor elaborades, sinó que partiran d'una experiència ja llarga en la recuperació pedagògica. Alumnes i professors compartiran els mateixos riscos polítics i econòmics i se sentiran en realitat companys en una mateixa tasca. Amb tota naturalitat parlen el català, llengua prohibida a l'escola, i es tutegen, tractament insòlit fins llavors; comparteixen no sols les experiències pedagògiques, sinó també les vivències personals, culturals i polítiques, molt difícils de separar en aquell moment, ja que les unes i les altres s'explicaven i potenciaven mútuament».⁷

7. MATA, Marta, «La Escuela de Maestros Rosa Sensat de Barcelona», *Perspectives: Revista trimestral de educación comparada*, núm. 1 (1985), p. 129-135.

La creació de Rosa Sensat assenyalava la consolidació d'un segon moviment de renovació pedagògica a Catalunya que, tot sentint-se hereu del bagatge educatiu de la Mancomunitat de Catalunya i de la Generalitat republicana, emprendria una singladura pròpia i ben distinta com a resposta als reptes i les problemàtiques del país en la segona meitat del segle xx. S'acordà que Marta Mata es responsabilitzaria de fer realitat el projecte i aniria assumint el lideratge de la institució.

Una pedagogia per la reconstrucció social i nacional

Així, doncs, Rosa Sensat és fruit de l'acció unitària de l'oposició franquista, que comprèn que alçar una alternativa al sistema educatiu franquista és un dels baluards necessaris per defensar la societat i el país de la política de negació de les llibertats individuals i de genocidi cultural del franquisme.

Rosa Sensat tindrà la virtut d'aglutinar un estol d'educadores i educadors que ja havien obert entre nosaltres des de feia temps un procés de reflexió i d'experimentació pedagògica que s'adreçava a millorar la realitat de les pràctiques escolars. Tot denunciant el treball didàctic molt deficient de les escoles tradicionals, es proposaven l'objectiu de reformar l'educació per introduir i consolidar al país una nova orientació social, cultural i cívica.

És per això que, a partir d'aquell moment, la novella escola de mestres, i la garba d'escoles que hi són vinculades, esdevindran, sense proposar-ho gaire, un dels grans projectes polítics de la resistència contra el franquisme. Ben aviat quedà palès que el magisteri que es formava a l'Escola de Mestres Rosa Sensat era cabdal per a l'extensió d'una nova educació i la defensa de la llengua i la cultura catalanes. Amb elles també hi havia unida una concepció de la persona, de les relacions i de les estructures socials. Per tant, propiciava una transformació de la societat catalana d'acord amb uns valors socials basats en l'humanisme, la democràcia, la llibertat i el dret a ser com a catalans.

El primer a advertir la càrrega política de Rosa Sensat i les seves escoles, simplement, fent pedagogia, fou la policia política del règim franquista, que de seguida fou conscient de l'abast de conscienciació cívica que tenia una escola de mestres ben diferent de les oficials, i de la difusió de les seves idees a través d'una xarxa de mestres, en pocs anys nombrosíssima, amb una gran influència sobre el seu entorn social. El seguiment i control de Rosa Sensat i de les escoles a ella vinculades va anar en augment a mesura que el règim dictatorial es descomponia i, en paral·lel, augmentava la necessitat de repressió i control.⁸ Només cal recordar, en aquest

8. Vegeu, per exemple, el control i les suspensions d'actes portats a terme per la policia a l'escola Anxaneta de Mataró a CUSACHS, Manuel *et al.*, *Escola Anxaneta. Mataró, 1965-1987. Memòria d'una convicció*, Mataró, Associació per al llegat de l'Escola Anxaneta, 2007, p. 66-67.

sentit, les quatre execucions de pena de mort «exemplars» a un mes de la mort de Francisco Franco.

El segon moviment renovador, iniciat com una forma de resistència en els anys quaranta, optà per la pedagogia activa per la seva eficàcia demostrada per produir la reconstrucció nacional i l'anhelada transformació del país i de la seva gent. Ja que, tal com afirmava Alexandre Galí, malgrat els totalitarismes i les dictadures els mestres sempre podien «salvar la persona» de l'infant i amb ella la seva capacitat de crítica i de revolta cívica. En el transcurs dels anys que vindrien, el pes polític de Rosa Sensat seria rellevant en una societat que sota la dictadura franquista no comptava amb els canals polítics normals d'una democràcia.

L'educació activa apareixia, doncs, com la pedagogia apta no sols per instruir, sinó per a una eficient educació cívica i moral. Una educació capaç de produir cohesió i integració social, uns trets especialment necessaris en un país que ha acollit nombroses persones immigrades vingudes d'altres contrades d'Espanya.

Difonent l'activisme pedagògic i una organització participativa de l'escola, l'Escola de Mestres Rosa Sensat començà a subvertir radicalment els plantejaments vigents de l'educació tradicional, la qual veia la infància com una etapa de la vida que no té altra significació que la de ser preparatòria per a la vida adulta. Contràriament, l'educació activa entén la infància com una etapa amb significació biològica pròpia, com una edat autosuficient que té una finalitat en si mateixa. Es construeix la pedagogia sobre una fonamentació positivista, experimentalista i biològica on el centre del procés educatiu és l'infant, i no l'educador. Es fonamenta l'aprenentatge en l'activitat de l'alumne, no pas amb la lògica de l'adult, i en el coneixement de les diferents etapes psicològiques que conformen la infantesa. L'objectiu és fer una escola adreçada a respectar i fomentar l'impuls natural de creixement i de desenvolupament que posseeix tota persona com a ésser viu.

Coordinació Escolar i els principis pedagògics

Els contactes, la col·laboració i l'intercanvi entre mestres i centres educatius diferents posaven cada cop més de manifest la necessitat que s'establís una coordinació entre escoles vinculades a Rosa Sensat.

Davant de diverses qüestions i plantejaments s'anà constatant la necessitat d'uns «principis educatius» compartits. És a dir, els objectius que a mitjà i llarg termini es planteja cada institució docent determinen la pedagogia, la didàctica, el tracte entre l'alumne i el mestre, la gestió, la relació amb les famílies i amb l'entorn..., en definitiva, la vida del centre. Calia compartir i coordinar, doncs, aspectes bàsics per arribar a un llenguatge comú i per acordar actuacions. Maria Teresa Codina ens dona un exemple de la metodologia d'abordatge de les temàtiques: «Recordo el treball minuciós realitzat en el nucli de primària sobre l'expressió

escrita: en la reunió es va acordar i triar un tema per proposar a tots els alumnes i les alumnes d'una mateixa edat de cada una de les escoles que hi participaven. A partir dels resultats obtinguts, es va elaborar un escalat i es van convenir uns nivells mínims, els quals representaven referents notablement vàlids per al progrés i l'adequació de la didàctica».⁹

Aviat es comprengué que resultava imprescindible, per enfortir el moviment de renovació pedagògica, dotar d'alguna estructura unitària les escoles catalanes i actives existents, car la debilitat de cada una desafiant el sistema era evident. També es palesava la necessitat d'enriquir el coneixement i la pràctica a través de l'intercanvi d'experiències de les diverses escoles.

Ben poc després de la fundació de Rosa Sensat es veié que el conjunt d'escoles renovades demanava no sols formació dels mestres, sinó també accions de política educativa comuna. Així nasqué el 1967 Coordinació Escolar, un àmbit que aplegà una cinquantena llarga d'escoles actives i renovades. L'objectiu era millorar la qualitat educativa dels centres i també l'organització i la gestió escolar en polítiques comunes.

Evidentment, aquesta política educativa comuna exigia una confluència de criteris i objectius per poder elaborar accions comunes. Era necessari definir quin tipus d'escola es volia i es defensava. Així nasqueren els «Principis de Coordinació Escolar» que, de fet, eren una declaració del projecte educatiu que informava Rosa Sensat. Un document que aplegava els ideals que menaren a la seva creació amb les aportacions i el realisme que aportava la pràctica. La finalitat era definir uns punts programàtics bàsics i genèrics que aplegaven les diverses sensibilitats presents en el moviment i que marcaven uns objectius per assolir, i que assenyalaven «unes tendències bàsiques» de les escoles que s'associaven i de la institució que les coordinava.

D'aquesta manera, el 1967 es feren públics els «Principis de Coordinació Escolar» que transcrivim a continuació:

PRINCIPIS COORDINACIÓ ESCOLAR 1967

Considerem que l'escola ha de tenir aquestes tendències bàsiques:

- La tasca de l'escola en la formació de l'infant s'entén com un servei a la societat. En queda descartada l'escola amb afany de lucre.
- Cal proporcionar als mestres una preparació i una possibilitat de progrés professional, així com una remuneració digna socialment, que cobreixi les seves necessitats.
- El servei de l'escola s'estructurarà en la línia de l'anomenada «pedagogia activa», les bases de la qual s'accepten totalment. En queda descartada l'escola immobiliària. Es remarquen d'una manera especial, dins d'aquestes bases:

9. CODINA, M. Teresa, «Coordinació Escolar», *Guix*, núm. 281 (gener 2002).

- 1r. Que la pedagogia activa no ha de ser únicament acceptada com a mètode d'ensenyament, sinó que ha d'infondre l'esperit de l'escola.
- 2n. Que ha de voler una educació basada en l'activitat del nen, fent que ell descobreixi el que estigui al seu abast, més que no pas donar-li resultats fets.
- 3r. Que, encaminant l'activitat del nen, ha d'anar a la formació de la seva llibertat personal.
- 4t. Que ha de ser una pedagogia adaptada al medi ambient en tots els seus aspectes.
- 5è. Ha de proposar-se l'educació social del nen.

Per aconseguir-ho, es considera molt important:

- 1r. La limitació d'alumnes a un nombre adequat, segons l'edat.
- 2n. El treball estructurat en equip dels mestres dins de l'escola.
- 3r. Un pla de col·laboració efectiva amb els pares.
- Es considera, finalment, com una tendència bàsica en una societat com la nostra, diversificada en condicions inhumanes, l'obertura de l'escola a nens de tota procedència. Aquesta darrera condició ens porta a la consideració de tres causes concretes de diversificació social, i de la posició bàsica que convé que l'escola tingui davant de cada una.
 - Diversitat econòmica. L'escola és oberta a nens de totes les possibilitats econòmiques; això cal aconseguir-ho pel camí que cada família hi contribueixi segons les seves possibilitats.
 - Diversitat lingüística. Acceptant com un fet la procedència bilingüe i el bilingüisme ambiental dels nostres nens, i considerant com una finalitat de l'escola l'obertura del nen a la cultura, l'escola:
 - 1r. Ha de tractar el bilingüisme procurant que no s'interfereixi en la formació de la unitat personal del nen.
 - 2n. Ha de considerar com a meta, pel que fa a la llengua, la possessió d'un bon català i d'un bon castellà, cosa que no pot aconseguir-se sense estimar les dues llengües.
 - 3r. Pel que fa a la cultura, en el nostre cas la meta és l'obertura a la cultura universal a través de la promoció de la mentalitat i de la forma de vida catalana.
 - Diversitat religiosa:
 - 1r. L'escola haurà de respectar les opcions religioses de totes les famílies.
 - 2n. En la formació de l'escala de valors, l'escola ha de tendir a l'obertura dels seus deixebles als valors transcendentals.
 - 3r. L'escola ha de procurar fer conscients les famílies dels seus alumnes de la seva responsabilitat i del seu paper en aquest aspecte de l'educació.

Les escoles concebudes dins d'aquesta línia miraran de plantejar-se en comú els problemes pedagògics, econòmics, lingüístics i religiosos que aniran presentant-se, i procuraran ajudar-se a trobar els procediments per solucionar-los.

Algunes veus qualificaren d'idealisme pedagoga aquests plantejaments, oblidant que, com tota declaració de principis, conforma un projecte d'allò que hom vol assolir i el desgrana per camps i actuacions concretes. La seva eficàcia dependrà de mantenir la voluntat d'assolir-lo i del fet que la seva realització esglaonada reporti els beneficis esperats. A hores d'ara és ben clar que aquest marc genèric va possibilitar que el fins aquell moment polièdric col·lectiu d'escoles comencés a formar un moviment coordinat. A inicis de la dècada dels setanta ja aplegava un centenar de centres. Conferint una unitat d'acció, tot respectant la diversitat, Coordinació Escolar fou determinant per marcar una política educativa amb què influir l'entorn escolar i propiciar el canvi de les concepcions educatives.¹⁰

Els «Principis de Coordinació Escolar» representen un pas determinant per constituir Rosa Sensat i les seves escoles. Però, també, per convertir-la en pocs anys en actor de primer ordre dins de la societat catalana durant la resistència al franquisme i la Catalunya de la transició democràtica.

Posicionaments comuns

El 1967 les escoles de la federació de Rosa Sensat opten per l'escola privada com la sortida per esquivar, en la mesura del possible, el dur control ideològic i metodològic a què és sotmesa l'escola pública en els anys del franquisme. Però fixen entendre l'escola com un servei a la societat i sense afany de lucre. Veuen la pedagogia activa no sols com a mètode, sinó com l'esperit d'aquestes escoles, cercant una educació basada en l'activitat del nen i en la seva capacitat de descoberta, educadora d'una llibertat responsable. Es vol una educació adaptada al medi ambient i fomentadora de l'educació social de l'infant. Condicions indispensables d'una educació de qualitat són la limitació d'alumnes per aula, el treball en equip dels mestres i un pla efectiu de col·laboració amb la família.¹¹ Així mateix, fent un front comú per treballar per fonamentar i difondre la renovació pedagògica, prenen posició davant de qüestions educatives rellevants.

Dins de Coordinació Escolar treballaven diversos «nuclis de col·laboració» formats per representants d'escoles que s'adreçaven a estudiar, aprofundir i intercanviar experiències i informació de camps com l'educació infantil, l'ensenyament primari, l'economia o l'organització escolar. Com diu Codina, «el funcionament consistia a recollir del mateix centre dades concretes relatives a cada tema que durant la reunió es confrontaven amb les de les altres escoles i s'elaboraven per fer

10. CANALS, M. A.; CODINA, M. T.; COTS, J.; DARDER, P.; MATA, M.; ROIG, A. M., *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980). Fets i records*, Barcelona: Edicions 62. 2001, p. 8.

11. CANALS, M. A.; CODINA, M. T.; COTS, J.; DARDER, P.; MATA, M.; ROIG, A. M., *op. cit.*, p. 9.

una proposta que tornava al centre, per tal que els mestres i les mestres hi poguessin fer noves aportacions o reconduccions. No oblidem que en aquell temps hi havia molt —o tot!— per fer quant a programació de continguts, relació entre temps i matèries i nivells d'aprenentatge. El sistema dels nuclis de col·laboració és més aviat un precedent del que després s'ha conegut com a “recerca-acció”.¹²

Escoles catalanes i actives. Remar a contracorrent

Tot i la diferent tipologia, les escoles adscrites a Coordinació Escolar eren clarament diferenciades del seu context d'escoles tradicionals. Unes notes les distingien clarament. La primera, perquè eren escoles actives que feien de l'experiència directa la base de l'aprenentatge. Aquest fet les allunyava tant de la resta d'escoles que la forma «escola activa» esdevingué la manera genèrica i popular d'anomenar-les. Però l'activisme escolar d'aquests centres no significà que quedessin ancorats en uns determinats mètodes, sinó que era una proposta en evolució, ja que els profunds canvis socials, econòmics, demogràfics i de valors que experimentava Catalunya requerien nous plantejaments metodològics. La societat catalana, malgrat el cordó sanitari del franquisme, participà ben aviat dels valors que defensaven les democràcies occidentals i de les transformacions socials, pedagògiques, polítiques i econòmiques de l'Europa dels anys seixanta.

S'organitzà la gestió democràtica de l'escola i la col·laboració i la implicació de la família. I també la participació dels infants en l'adquisició dels coneixements, per mitjà del treball individualitzat i cooperatiu, fet que exigí unes classes amb pocs alumnes, ben contràriament a l'habitual sobrepoblació de les aules d'aquells anys.

Allunyant-se de l'ambient autoritari, les escoles són una comunitat basada en la llibertat responsable i en la confiança en l'infant, que respon de la pròpia conducta i de la del grup de forma autònoma, no per la coacció.

En una dictadura hostil, defensora de l'uniformisme lingüístic i impulsora del genocidi cultural, les de Rosa Sensat són escoles catalanes, alhora que preocupades per bastir fórmules per acollir a la mateixa aula els infants sense fer distinció per la llengua. Es volia una escola amb un lligam estret amb la realitat i el seu entorn immediat. Així, aquestes escoles esdevenien un element de resistència pel que fa a la llengua i cultura catalanes durant el franquisme, prenent consciència de la realitat social, cultural i política sota la dictadura.

Cal situar en el seu context aquests trets i valors, car defensar-los representava combatre la legalitat franquista. També aquest model d'escola s'oposava als

12. CODINA, M. Teresa, «Coordinació Escolar», *Guix*, núm. 281 (gener 2002).

prejudicis socials i de gènere d'aquella època. En la majoria d'aquestes escoles, els mestres, els pares i les mares havien de lluitar de valent per fer reeixir la seva escola catalana i en coeducació, entre els entrebancs de l'administració i remant a contracorrent de la mentalitat social vigent.

L'estructuració de Rosa Sensat. Dos models de gestió, dues concepcions de l'entitat

Durant els seus dos primers anys, Rosa Sensat anà dotant-se d'una petita estructura tècnica i administrativa. De nou el record del model del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat portava a fer prevaldre com a objectiu de l'entitat la interacció entre els mestres, la reflexió crítica sobre el que es feia a les aules o l'escola. En respondre a necessitats dels mestres en el camp de la formació professional i cultural, la institució anà experimentant un ràpid creixement, especialment a les Escoles d'Estiu. La consolidació de l'entitat fou evident i anà ampliant la seva influència social. També el creixement tan considerable de l'alumnat generà una complexitat més gran.

Es dotà la institució d'una bona biblioteca com a element d'estudi, aprofundiment teòric i difusió de l'escola activa, dels diversos mètodes i de la psicologia evolutiva. Seguint, de nou, els objectius d'Eladi Homs a la Mancomunitat o la impagable acció d'Artur Martorell per servir la renovació pedagògica a través de la biblioteca de l'Institut Municipal d'Educació a Barcelona. Una biblioteca que també treballà de forma notable en el camp de l'orientació de la lectura infantil.

A més de les publicacions pròpies, la tasca feta a través d'editorials comercials esdevingué un dels elements de difusió més eficient de les propostes didàctiques de Rosa Sensat. Com, així mateix, la col·lecció de monografies i estudis, també en coedició.

De primer, fent difusió amb butlletins i circulars interiors, i després, en el pas de la dictadura a la transició democràtica, amb la revista *Perspectiva Escolar*, de tan llarga vida. Són tot un exponent de les realitzacions i les aportacions de l'entitat. Els seus exemplars ens mostren en cada moment el seu compromís cívic i polític. Però, també, l'evolució de les seves concepcions pedagògiques, fruit de seguir el progrés social i les transformacions de tècniques, de mentalitat i d'idees educatives. L'entitat s'organitzà en tres departaments: Pedagogia, Psicologia i Sociologia, en línia amb la concepció de Ciències de l'Educació que anys enrere havia anat imposant el nucli de Ginebra.

A partir de l'inici dels anys setanta assistim a una politització més gran de l'entitat que de forma indirecta és present en les instàncies de l'oposició al franquisme. També s'evidenciaven els posicionaments divergents entre els departaments de Pedagogia i Sociologia, que no sols obeïen a enfocaments epistemològics diferents

sinó a la concepció i funció de l'Escola de Mestres en la societat. Mentre el Departament de Pedagogia, que coordinava Mata, treballava en contacte directe amb els mestres a través de seminaris i grups de treball, bona part del Departament de Sociologia liderat per Josep Maria Masjuan actuava a la manera d'un grup tècnic dedicat en bona part a elaborar estudis.

En el tram final del franquisme i els inicis de la transició, el PSUC, com algun altre partit, mirarà de fer-se present i influir socialment a través d'entitats que tinguin un gran abast. Un exemple prou conegut és el cas de la universitat. Però durant la transició democràtica aflorarà la pugna a propòsit de la forma jurídica que ha de tenir l'entitat, en un pols sobre el seu control. Des del Departament de Sociologia es vol una entitat reduïda i formada per tècnics competents. Entorn del Departament de Pedagogia s'agruparan les persones que volen una forma de participació de les bases àmplies del moviment renovador a través de convertir Rosa Sensat en una associació. Aquesta fou la fórmula que reeixí, connectant Rosa Sensat amb les àmplies capes socials i del magisteri afins al centreesquerra polític, la socialdemocràcia i el socialisme.¹³

Educació, societat i política. Evolució del moviment de renovació pedagògica

Moltes de les problemàtiques que afloraran a l'època de la Transició ja són viscudes i debatudes dins el moviment de renovació pedagògic català, i especialment des de la fundació de Rosa Sensat el 1965. Sota el franquisme, Rosa Sensat i el seu entorn escolar esdevenen un mal tolerat oasi de llibertat sols comparable al que coetàniament es produeix a la universitat.

A mesura que el règim dictatorial entrà en crisi en el context de desenvolupament econòmic que s'experimentà a partir de la dècada dels seixanta, les diferents opcions polítiques de l'oposició començaren, com és lògic, a tenir la corresponent manifestació educativa. Diu Freire, amb raó, que no hi ha pràctica pedagògica que no sigui política i que no contingui un ideal de societat i un projecte ètic.

Des d'uns inicis on convergien unitàriament gairebé tots els corrents pedagògics renovadors, en el període de deu anys assistirem a algunes crisis que portaran a segregacions del moviment pedagògic renovador, tot i que el gruix del mateix continuarà constituït per Rosa Sensat. També en aquest període es produeixen grans debats que portaran a definir el model d'escola a que s'aspira. Entre 1968 i 1969 es qüestionarà, com veurem, el rol que ha de tenir la religió a l'escola. Pocs anys després, l'adscripció i el sentit de la seva missió. Més endavant examinarem

13. GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «La renovació pedagògica durant el franquisme», *Educació i Història*, núm. 1, p. 145-151.

l'evolució de Rosa Sensat des del posicionament inicial reflectit en els Principis de Coordinació Escolar.

L'evolució de Rosa Sensat com a entitat reflecteix com les accions pedagògiques són en gran manera un exemple de com l'educació té com a objectiu modificar positivament la societat que l'envolta; alhora, simultàniament, les transformacions socials i econòmiques reformen i canvien l'educació. Jordi Monés distingeix quatre etapes en la institució que són un bon reflex d'aquesta interdependència entre pedagogia i societat.

Entre 1965 i 1968 són uns anys d'organització i consolidació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat organitzant cursos de tarda i nit, seminaris i l'Escola d'Estiu, els quals amplien la base de l'entitat. També s'organitza Coordinació Escolar.

A partir de 1968, a Rosa Sensat hi hagué un canvi d'orientació provocada per la recepció dels nous plantejaments socials i culturals, com ara els fets de Maig del 68 francès, els quals remouen l'educació a Europa. Així mateix, l'extraordinari augment de participants a l'Escola d'Estiu facilità l'aparició de lectures més diverses i més polítiques del fet educatiu. Arriben idees que impacten en l'educació, com la contracultura, la societat de consum o la revolta dels joves. Diferents elements que faran aparèixer un examen crític envers la mateixa institució. Tot plegat provocà la primera important crisi interna i externa, que comportà la divisió del moviment de renovació pedagògica i la desaparició del suport econòmic extern que rebia Rosa Sensat.¹⁴

Una tercera etapa s'inicià el 1970 en el clima de la reforma educativa impulsada pel govern, els contactes per crear una escola de formació del professorat amb la Universitat Autònoma de Barcelona i diferents problemes apuntats a l'Escola d'Estiu.

A partir de 1974 s'obrí una altra etapa que reafirma, al costat de la pedagogia, la preocupació per la situació social i política que es vivia en els darrers temps de la dictadura, i que difícilment podia deixar d'afectar el treball educatiu.¹⁵

Finançament de l'entitat

En els seus inicis, Rosa Sensat comptà amb el suport econòmic del nucli empresarial que mantenia la Fiduciària Barcino. Amb la primera crisi de l'entitat, vers 1968, es perdé gradualment aquest finançament. Per afrontar la situació es fundà la Fundació Artur Martorell, que canalitzà les donacions de ciutadans interessats per una escola catalana i de qualitat, i s'aconseguí el manteniment malgrat

14. GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «La renovació pedagògica durant el franquisme» *Educació i Història*, núm. 1, p. 145-151.

15. MONÉS, Jordi, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions, 62, 1981, p. 232-242.

el dèficit permanent que provocava una entitat amb els objectius i els criteris de Rosa Sensat.

Fonamentalment, els recursos de la institució, durant el franquisme, provenien de tres aportacions: les quotes anuals dels socis, les subvencions i els ajuts gestionats per la Fundació Artur Martorell i els ingressos propis de les activitats, les publicacions, etc.¹⁶

L'impacte de la Llei general d'educació de 1970. L'Escola de Mestres de Sant Cugat

Educativament, la transició política havia començat amb la Llei general d'educació de 1970. Com han apuntat J. Calero i X. Bonal, aquesta llei és una paràbola de la crisi que porta al final del franquisme.¹⁷ Pretenia arranjar la falta de legitimitat i la manca de política educativa del règim, i en proposar una educació més universal i democràtica minava els mateixos principis de la dictadura. D'aquí la contrareforma que la succeí, sense donar temps a desplegar-la. També portà a fer més visible el conflicte social i educatiu.

Amb la Llei de 1970, el franquisme intentarà donar una resposta educativa a les noves demandes socials i econòmiques amb una sortida cap endavant. Les autoritats econòmiques internacionals ja havien advertit que el desenvolupament econòmic s'encallava per manca de culturització de la gran majoria dels treballadors. A trenta anys d'acabar el segle xx, l'Estat espanyol havia estat incapaç d'alfabetitzar i escolaritzar tota la població.

Es canvià de registre obrint-se als plantejaments tecnològics de l'educació i a la incorporació de noves metodologies, però mirant d'esquivar els objectius democratitzadors que implicaven. S'allargà l'escolaritat obligatòria fins als catorze anys i s'abordà la millora dels edificis i les instal·lacions. Ambdós fets posarien en serioses complicacions un grapat d'escoles de Coordinació Escolar que tingueren difícil d'ampliar les seves instal·lacions, per espai o per economia.

La llei obrí alguna via per l'entrada del català a l'escola, que seria aprofitada per Rosa Sensat per renovar i aprofundir la seva proposta de bilingüisme escolar.

Es creà un sistema escolar dual amb la formació professional, en un intent d'adequar-se a la industrialització. S'inicià una política de subvencions a centres privats que consagrà una doble xarxa escolar mantinguda amb fons públics.

16. Vegeu les memòries anuals de l'època de la Fundació Artur Martorell. Arxiu de la biblioteca de Rosa Sensat.

17. CALERO, J.; BONAL, X., *Política educativa y gasto público en educación*, Barcelona, Pomares, 1999, p. 68-72.

La reforma amplià els estudis de magisteri, recuperant el requisit del batxillerat com en el Pla Professional de la República, i les escoles de mestres esdevingueren universitàries. Es crearen els Instituts de Ciències de l'Educació a cada universitat, que semblaven sobreposar-se a les tasques de formació de Rosa Sensat. Tanmateix, els mestres continuaren acudint a Rosa Sensat, que oferia una formació teòrica com a reflexió i guia de la pràctica escolar. Durant la dècada dels setanta, l'Escola d'Estiu i els cursos estables assolirien unes cotes altíssimes d'assistència.

El 1972 Rosa Sensat participava en la interessant experiència de la creació de l'Escola de Formació del Professorat de Sant Cugat de la Universitat Autònoma de Barcelona. Impulsada per Francesc Noy i Josep Grifoll, es podia assolir la fita d'obrir una escola de mestres oficial en la línia de la renovació pedagògica. El seu professorat el conformaren persones destacades del moviment renovador de totes les tendències: Marta Mata, Maria Rúbies, Josep Pallach, Octavi Fullat, Gentil Puig, Lluís Tarín, Maria Pla, Rosa Gratacòs, Pilar Benejam, Teresa Giménez o Teresa Eulàlia Calzada. D'aquesta manera, els dos principals corrents del segon moviment de renovació pedagògica van coincidir en una de les més rellevants iniciatives de la renovació pedagògica.

S'oferia poder trencar les limitacions de les Escoles Normals existents aplicant a la formació de mestres les pautes de treball de les escoles renovades, tant en l'àmbit del professorat com d'alumnat. També s'organitzà de forma representativa el claustre i el govern. S'innovà el pla d'estudis connectant-lo amb les pràctiques i la reflexió crítica sobre aquestes.

L'experiència no fou molt duradora per la situació i la burocratització dels estudis universitaris i la forma de reclutament del professorat inherent, però encetà un camí que acabà fent repensar procediments i organització a altres escoles de magisteri.

Eren uns anys en què a Catalunya la quarta part de la població era en edat escolar obligatòria i no hi havia prou places per escolaritzar-los, on la llengua catalana no aconseguia el lloc que li corresponia a l'escola i on els barris d'immigració de les ciutats grans i mitjanes havien de lluitar per conquerir serveis elementals, com ara l'escola.

«Per una nova Escola Pública Catalana». La bel·ligerància pel model d'escola

Enmig de la situació que es viu a Catalunya i a Espanya, Rosa Sensat, com alguns altres moviments crítics, sentí arribada l'hora de convocar els mestres a superar la llei proposada pel franquisme tecnocràtic i pensar com havia de ser l'escola en un futur més just i democràtic que s'albirava proper, i definir una

política educativa que menés al model d'escola pública a què s'aspirava. Si anys enrere el camí per plantejar una escola ben diferent de l'oficial havia estat l'escola privada, la percepció generalitzada de final del franquisme reclamava ara dissenyar l'escola pública que assegurés una educació de qualitat per a tothom.

Així s'obrí un procés d'elaboració que acabà en la proposta continguda en les Declaracions de l'Escola d'Estiu de 1975 i 1976, dissenyant l'escola que la nostra societat havia de tenir en un futur democràtic que semblava ja a tocar. Declaracions que commocionaren no sols el món educatiu, sinó també l'econòmic, social i polític. També impulsaren una garba d'escoles de Coordinació Escolar a plantejar-se que potser havia arribat l'hora d'esdevenir escoles públiques.

Així ho explica Marta Mata: «Exactament a la meitat de la dècada, el tema general de dues Escoles d'Estiu es dedicarà a cercar una alternativa al sistema educatiu vigent, antiquat i mal reformat encara. En aquestes Declaracions, i en l'aspiració dintre del marc democràtic encara no vigent, es dissenya una política d'escola des del naixement fins als divuit anys, adequada a la gran diversitat social, amb mestres ben formats i en bones condicions de treball en equip, amb la col·laboració efectiva dels pares i la participació de la societat. Una escola accessible, propera, gratuïta, oberta a nens de tota procedència social, integradora dels deficients i marginats, promocionadora i al servei de la societat, respectuosa, per tant, de la seva pluralitat lingüística, cultural, etc.». I afegeix: «Els anys 1975 i 1976, aquestes Declaracions eren encara un somni. A l'Escola d'Estiu de 1977, inaugurada dues setmanes després de les primeres eleccions democràtiques a Espanya des de 1936, el somni semblava ja possible, i 9.000 mestres ho van celebrar durant dues setmanes; sens dubte, l'Escola d'Estiu de 1977 va ser la trobada de mestres més nombrosa i duradora que mai s'hagi registrat».¹⁸

Aquelles dues Declaracions sobre l'escola pública de 1975¹⁹ i 1976 despertaren dures crítiques i oposicions. Especialment, pel model d'escola pública defensat i pels plantejaments sobre la llengua i sobre l'educació religiosa. Com s'exposarà en els llocs corresponents, foren contestades per altres sectors educatius catalans i molt especialment de l'Església, que escolaritzava una rellevant part dels infants en l'àmbit d'educació bàsica i secundària. Les declaracions van contribuir a organitzar sectors socials que divergien de la proposta de Rosa Sensat.

Les dues Declaracions aprofundiren la divisió entre els dos sectors que conformaven el moviment de renovació iniciada arran de l'Escola d'Estiu de 1968. Des dels àmbits educatius que diferien clarament dels posicionaments de Rosa Sensat es defensaven, entre altres aspectes, les escoles d'iniciativa social al costat

18. MATA, Marta, «La Escuela de Maestros...», p. 129-135.

19. Vegeu el monogràfic «Per una nova escola pública» a *Perspectiva Escolar*, núm. 4 (octubre 1975).

de les escoles públiques, i no es veia clar que al costat de mestres, famílies i alumnat participessin també en els consells escolars els sindicats o les associacions de veïns, com es deia en el document de 1975. Veien, així mateix, poc afermada la catalanitat de l'escola proposada, o trobaven a faltar que no es declarés que l'educació havia de ser competència de les autoritats catalanes en una futura escola.²⁰

El novembre d'aquell 1975 moria el general Franco i s'iniciava una incerta transició vers la democràcia que mostrà la lògica divisió ideològica i política de la societat catalana i el seu reflex en el món educatiu. El Partit Socialista de Catalunya - Congrés de Joan Raventós i el Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC) donaren el seu suport a la Declaració «Per una nova Escola Pública». En canvi, les posicions crítiques envers el manifest del juliol de 1975 aplegaren en el Partit Socialista de Catalunya - Reagrupament de Josep Pallach al costat de Convergència Democràtica de Catalunya i Unió Democràtica de Catalunya, que farien costat al Consell Català d'Ensenyament creat el juny de 1976 i presidit per Joan Triadú.

L'Escola de Mestres Rosa Sensat s'implicà decididament en la vida política i cívica del país. En iniciar-se el procés social i polític que portaria a la democràcia donà suport a les opcions polítiques progressistes i de canvi social i educatiu al costat de les organitzacions polítiques, sindicals, culturals i veïnals, que esperaven assolir una transformació profunda de la societat amb la fi del franquisme i l'adveniment de la democràcia.

En uns anys en què «el somni semblava ja possible», l'educació i l'escola esdevingueren un tema de bel·ligerància social i política que portà a durs enfrontaments que es descrigueren com a «guerra de l'ensenyament».²¹ De primer, a escala social i de la premsa; després, durant el llarg debat que provocà la redacció de la Constitució espanyola de 1978 i l'Estatut de Catalunya.

2. LES APORTACIONS PEDAGÒGIQUES

Una proposta de pedagogia humanista i integral

La fonamentació profunda del moviment que lidera Rosa Sensat és la tradició humanista. Una visió que situa les seves arrels, com li agradava recordar a Marta Mata, en l'Antiguitat, on ja Plató sostenia que l'assoliment d'una societat justa passa necessàriament per l'educació dels seus ciutadans. Sense l'educació aquests

20. SARRAMONA, Jaume, «Joan Triadú i el Consell Català d'Ensenyament», a GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (ed.), *Joan Triadú i Font. Sessió en memòria*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2020, p. 76-77.

21. Vegeu els diferents posicionaments a PUIGJANER, Josep M., *La «guerra» de l'ensenyament*, Barcelona, Nova Terra, 1978.

no poden aconseguir l'autonomia, la *humanitat*, que els faci persones lliures, no manipulables per governants despòtics o demagogs. El veritable polític és, doncs, aquell que educa els seus conciutadans en la veritat.

«El nostre punt de vista valora en l'infant acabat de néixer la persona humana, amb tota la seva potencialitat. Amb els seus drets, però és una persona amb total impossibilitat d'activar aquella potencialitat i d'exercir aquests drets sense l'ajut dels adults, de la microsocietat adulta que és la família, de la macrosocietat que és el sistema educatiu», diu Mata, i d'aquí s'esdevé que l'educació «és imprescindible per a la seva personificació, per arribar a ser plenament persona».²²

En la dècada final del franquisme es percep com a través de totes les accions, les propostes, les activitats i les realitzacions de Rosa Sensat hi ha com a objectiu explícit l'educació integral. Dins la qual, i de forma entreteixida, es vol educar totes les dimensions de la persona: físiques, racionals, espirituals, afectives, polítiques, ètiques, artístiques, socials..., respectant en cada nen l'individu que es projecta cap al futur i la seva forma personal. L'educació ha d'oferir els estímuls de reacció i activitat per al seu desenvolupament general com a persona.²³

La democràcia i la participació han estat una nota rellevant de totes les accions i les comeses portades a terme per Rosa Sensat. Uns valors ètics i morals en què els mestres es formaven a través de la vivència en la pràctica, ja que la formació del magisteri havia de fer-se en el marc del que passava en l'àmbit cultural, polític, social i econòmic. Amb la voluntat de construir una escola atenta al medi en el qual viu, respectuosa envers la pluralitat ideològica i les diferents maneres d'entendre la vida i la societat.²⁴

Educació activa. Educació integral

Claparède afirmava que l'educació activa, o funcional, era la millor expressió contemporània de l'educació humanista. L'Escola de Mestres Rosa Sensat farà de l'escola activa la seva senya d'identitat, la seva referència comuna, des del rebuig a l'escola existent, basada en el memorisme. Una educació que procura mantenir l'alumne en una situació predominantment activa enfront de la passivitat que impregna l'educació tradicional. Però una educació activa basada en la revisió crítica i l'actualització de les propostes inicials dels anys vint del segle passat, que marcà Artur Martorell amb la seva conferència «Com realitzar pràcticament una

22. CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, *Diario de Sesiones*, 13 de setembre de 1979, p. 1740 s.

23. DARDER, Pere; GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «El segle de l'educació», *L'Avenç: Revista de Història i Cultura*, núm. 240 (1999), p. 8-14.

24. SIMÓ, Núria; FEU, Jordi, «L'Educació democràtica a les escoles d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (1966-2008)», *Educació i Història: revista d'història de l'educació* (2015), p. 177-209.

Escola Nova».²⁵ Sent receptius a les noves aportacions pedagògiques que s'hi sumaven.²⁶ Fonamentada en les necessitats de desenvolupament humà dels individus i de la societat, facilita la seva satisfacció a través d'una educació integral.

L'evidència que l'educació és un procés biològic d'adaptació, bàsicament un procés experiencial i vital, fa comprendre que únicament l'experiència pot crear aprenentatge. Aquest és el basament sòlid per construir una educació nova i veritable. No pot existir educació sense experiència, sense activitat de l'educand. Rosa Sensat propagarà l'educació activa com a compromís amb l'avenç de la societat, a través de la formació dels mestres i difonent-la amb les revistes i les publicacions pròpies.

Es tracta de desterrar l'escola basada en la imposició i la indiferència que acaba creant repulsió en l'alumne, per fer una escola que respongui als seus interessos. Amb l'aprenentatge des de la pròpia experiència com a garantia que esdevingui significatiu.

Es cercava que, de forma integrada, «escola i ensenyament servissin per a la vida, per dominar el propi cos, per pensar i descobrir noves realitats, per sentir i entusiasmar-se, per conèixer i actuar en les relacions socials, per tenir criteris sobre la realitat política, per adquirir consciència de les nostres creences».²⁷

A alguns estudiosos els ha sorprès com el desplegament del segon moviment de renovació pedagògica, que encapçala i conflueix en la institució Rosa Sensat, es fonamenti en l'educació activa. Ja que és un moment en què aquesta ha entrat en crisi a Europa pel pessimisme de la postguerra i el fracàs del seu projecte pacifista, esberlat per la Segona Guerra Mundial. Una explicació possible és la pervivència en l'imaginari de l'esplèndida obra educativa de la Mancomunitat de Catalunya i la Generalitat republicana, tant com a contramodel de l'educació que es patia sota el franquisme així com a exemple del país que es podria ser. I, també, de l'educació que podríem tenir si no fos per la dictadura i la guerra. On testimonis de l'alçada d'Alexandre Galí, Rosa Sensat o Artur Martorell feien arribar als mestres el projecte i les metodologies d'aquella etapa.

Ultra aquestes raons, el redreçament econòmic de Catalunya de finals dels anys cinquanta i la dècada següent obrí nous horitzons entre sectors socials inquiets i cultes, que trobarien en l'escola activa una eina d'eficàcia experimentada per respondre a les necessitats de transformació social, política i democràtica a què

25. MARTORELL, Artur, «Com realitzar pràcticament una Escola Nova» a GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (ed.), *L'Escola Nova Catalana. 1900-1939*, Barcelona, Eumo Editorial - Diputació de Barcelona, 1992, p. 309-326.

26. CANALS, M. A.; CODINA, M. T.; COTS, J.; DARDER, P.; MATA, M.; ROIG, A. M., *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins. (1940-1980)*, Barcelona, Edicions 62, 2001, p. 89-90.

27. CANALS, M. A. et al., *op. cit.*, p. 92.

aspiraven. A més a més, l'Escola Nova, com havia demostrat sobradament, era per si mateixa un camí per formar persones lliures, cultes, ètiques i amb sentit crític. Salvant així la persona de l'infant, com ja hem vist que insistentment proposava Alexandre Galí enfront del franquisme com ho havia fet enfront del feixisme, el nazisme o l'estalinisme.

No té res a veure amb una visió nostàlgica del passat, sinó amb el combat de canviar el present per assolir un futur més just i lliure. Recordem en aquest punt la ponència que desenvolupà Legrand sobre «L'Escola Nova i les seves ambigüitats». Prova d'això és que es produí en sincronia amb l'entrada, a través de Rosa Sensat, dels corrents pedagògics més innovadors coetanis.

L'educació integral és, possiblement, un dels aspectes més definitoris de l'escola activa. Des d'aquest basament s'aixecà una escola que vol atendre totes les dimensions de la persona: racionals, afectives, artístiques, socials, polítiques, ètiques, religioses, físiques. Aquest entendre l'educació de la persona com un sistema global portà a veure de forma integrada l'activitat racional, emotiva, relacional i física de l'alumnat. Això revalorà com a altament educatius alguns elements que eren menys tinguts per l'escola oficial. Així, l'expressió plàstica i la corporal s'uneixen a l'oral i escrita. O l'expressió musical s'aparella a l'aprenentatge reglat de la música.

Mirarem a continuació d'exposar algunes de les aportacions i les innovacions que van anar suscitant-se a redós de l'Escola de Mestres Rosa Sensat durant els seus primers deu anys.

La coeducació

No es podia pensar en una educació integral sense que es plantegés que havia d'incloure la coeducació de sexes. Una qüestió que desafiava la legalitat, ja que estava prohibida per les lleis educatives franquistes, excepte al parvulari. Una segregació que, tret d'alguns rars parèntesis, venia de més lluny i molt impregnada en la societat espanyola des dels inicis de l'escolarització en el segle XIX. Una situació que obeïa a un ben antic tabú sobre les qüestions sexuals. Hi havia una por per la convivència de sexes que, entre altres motius, marcaven les dificultats per canviar els rols i les visions atribuïts a cada sexe.²⁸

Si es volia ser congruent amb l'objectiu d'una educació integral, des de Rosa Sensat començà a plantejar-se posar fi a aquesta antinatural segregació per sexes. Però la normativa obligava a mantenir classes de nens i nenes de forma separada.

A l'hora de la pràctica es cercaren estratègies per reorganitzar ràpidament l'alumnat en el moment de presentar-se la inspecció a l'escola. Una situació que

28. CANALS, M. A. *et al.*, *op. cit.*, p. 121-123.

mostra la semiclandestinitat de les pràctiques d'aquestes escoles, i la complicitat de les famílies.

Fins al llibre blanc previ a la Llei d'educació de 1970 no s'obrí la possibilitat d'una coeducació a l'escola. Tot i que no es va fer d'una forma explícita, sinó per absència d'una prohibició.²⁹

L'educació de la primera infància

Rosa Sensat esguarda la infància com una etapa biològica de la vida amb significació per si mateixa i que condiciona la ulterior vida de la persona. Per consegüent, posa en primer terme de les seves prioritats l'educació infantil, una etapa que popularment sempre ha estat poc visible educativament. Cosa que es traduí durant anys en l'absència de preparació dels seus ensenyants. Rosa Sensat provocarà un canvi radical d'aquesta percepció i prejudici. Advertint sobre la gran importància i transcendència que tenia per la persona aquesta primera etapa educativa. Així doncs, era necessari dotar els seus educadors d'una formació de qualitat.

Però la realitat era ben diferent. En efecte, en fundar-se Rosa Sensat, les educadores de les anomenades guarderies provenien generalment d'una formació lligada a la sanitat i enfocada a la puericultura, mestres sense cap mena d'especialització, o bé era personal sense titulació. Cas a part eren les «jardineres d'infància» provinents de la notable experiència que significà l'escola especialitzada creada pel CICEF, però que no aconseguí el reconeixement oficial.

Per suplir aquesta deficiència, a Rosa Sensat, ja des dels inicis, es platejà la formació i el reciclatge dels professionals de la primera infància, abordant temes d'organització i planificació educativa. D'entrada es definiren dues etapes que responguessin a l'evolució psicològica de la infància. Per una banda, la llar d'infants (més tard anomenada escola bressol) i, per l'altra, l'etapa del parvulari. En una formació que volia trencar amb la idea de l'educació preescolar que plantejava l'administració educativa de l'Estat. També, el 1970, es denuncià que la creació de l'EGB incorporava els infants massa precoçment a aquesta etapa obligatòria.

Des de Rosa Sensat es proposava una formació teoricopràctica materialitzada a ocupar mitja jornada amb la pràctica en una escola amb una ràtio reduïda, que donés importància a les relacions humanes entre els mateixos educadors i amb un ambient cultural estimulador. L'alta mitja havia de ser «dedicada a l'estudi, molt relacionat amb la pràctica i amb possibilitat d'aprofundiment i organització teòrica». Uns estudis que havien de conformar-se des de la paidologia, la puericultura i la pediatria, amb elements de psicologia i pedagogia, la llengua amb les seves

29. *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, p. 122.

bases psicolingüístiques i de comunicació, metodologies de l'Escola Nova, música, etc., dins un ambient de treball en equip i de normalitat professional, laboral i salarial.³⁰

La tasca portada a terme per la institució arrenca de les lluites socials i veïnals per la creació d'escoles bressol i parvularis i pel seu manteniment i la seva dignificació. Els primers anys setanta, a redós de Rosa Sensat, un grapat d'escoles infantils sota la fórmula de cooperativa de pares, mares i mestres eren a la percaça d'una educació de qualitat per a la petita infància. Aquestes escoles, convertides en espai de llibertat i reflexió educativa, malgrat les circumstàncies adverses, obriren un valuós camí fins a convertir-se en escoles públiques en uns anys de lluita, però també de creatius avenços pedagògics i socials.

De la inquietud pedagògica d'aquestes mestres parlen els nombrosos viatges que, temps a venir, es realitzaren per conèixer *in situ* experiències d'educació infantil reeixides a escala internacional, com els organitzats els anys setanta a França, la Unió Soviètica, Itàlia o Hongria. O els contactes amb rellevants aportacions, com n'és exemple la participació d'Irene Lezine a l'Escola d'Estiu de 1976.

En acabar-se el franquisme, les escoles infantils vinculades als nous ajuntaments democràtics esdevindran un dels exemples més interessants i genuïns de les propostes educatives de Rosa Sensat. Sota el guiatge de Pepa Òdena, Irene Balaguer i una garba de mestres inquietes crearan un model d'educació infantil que, tot recollint experiències coetànies, ha esdevingut un referent internacional en l'acollida escolar de la primera infància.³¹

La tasca d'Irene Balaguer i el seu equip impulsà des de Rosa Sensat una nova organització i uns nous criteris per construir d'una escola de la primera infància basada en la confiança en els infants més petits i el seu dret a gaudir de la cultura, a ser protagonistes del propi aprenentatge i a créixer acompanyats per professionals ben preparats i disposats a aprendre dels infants i amb els infants.³²

El treball en equip dels mestres i l'acompanyament de l'alumnat

Una de les característiques de les escoles vinculades a Rosa Sensat va ser responsabilitzar participativament els mestres dels objectius i les pràctiques de l'escola a través del treball en equip. Un plantejament que diferia de les clàssiques reunions de claustre i de prendre decisions votant, o de les direccions escolars a la

30. MATA, Marta, «Formació d'educadors. Una experiència de reciclatge i els criteris a 'Rosa Sensat'», *Perspectiva Escolar*, núm. 7 (maig 1976), p. 12-15.

31. BALAGUER, Irene; ÒDENÀ, Pepa, «L'educació infantil» a MALLART, Joan *et al.*, *Repensar la pedagogia, avui*, Barcelona, Societat Catalana de Pedagogia, 2001, p. 71-78.

32. JUBETE, Montserrat, «Encontres que deixen petja», *Infància*, núm. 249 (2022), p.18.

manera tradicional. Una forma de gestió que recollia els corrents democratitzadors i de compromís que coetàniament estaven transformant les relacions socials i la mateixa organització escolar. Un plantejament que comportava lentitud, i que no era fàcil, sabedors que la tasca educativa d'una escola demanava acció a través del consens en equip d'educadors. L'examen col·lectiu de les situacions i del dia a dia també era una eina de formació i de professionalització per als mateixos mestres, i també per anar conformant un projecte educatiu compartit.

El treball en equip es valora com el mitjà més adient per assolir un cert grau de qualitat d'una escola i com la forma de mantenir una continuïtat en l'ensenyament. Era, a més, un mitjà de formació dels mestres des de la mateixa escola, d'uns mestres altament motivats però amb una formació inicial inadequada per al propòsit de fer una escola renovada i activa. A través de les reunions de l'equip de mestres es constataren les mancances i es revisava i es documentava la metodologia. El marc del treball en equip impel·lia, des de la pràctica quotidiana i concreta, a cercar informació i documentació tècnica i a recórrer a la teoria com a guia de la pràctica, ja que el discurs pedagògic s'ha de cristal·litzar en l'acció. I també l'intercanvi de coneixement i metodologies entre altres escoles, que els cursos o les escoles d'estiu de Rosa Sensat facilitaven des de la voluntat de millorar la feina docent i el treball educatiu.

Així, el treball en equip permetia aprofundir i compartir el coneixement i l'observació de l'alumnat de forma individual o bé del grup classe. Una mirada imprescindible per al paper d'acompanyament en el desenvolupament personal de cada nen o nena que els mestres tenien. I també del context familiar i social que l'emmarcava, ja que aquests d'alguna manera condicionen el rendiment escolar. Aquest era un tret que diferenciava les anomenades «escoles actives» de la majoria, ja que, en general, les escoles coetànies es basaven en l'autoritat del mestre, la competitivitat, el càstig i el bandejament dels alumnes «que no seguien».³³

Noves propostes i metodologies

Veiem en els primers anys de Rosa Sensat que hi ha una permanència de la pedagogia de Montessori, la qual ofereix als mestres un mètode perfectament estructurat i comprovat que aplanava i optimitza la tasca escolar des d'un fort plantejament de respecte per la individualitat i al ritme de cada infant. I també els centres d'interès i els plantejaments globalitzadors de Decroly, que aporten un aprenentatge social i democràtic en plena dictadura a través de l'autogovern escolar.

33. CANALS, M. A.; CODINA, M. T.; COTS, J.; DARDER, P.; MATA, M.; ROIG, A. M., *op. cit.*, p. 102-107 i 124-129.

Sobre la base d'aquestes i altres propostes d'escola activa, Rosa Sensat redefiní l'educació i l'aprenentatge en la línia que proposava la segona generació del nucli de pedagogs ginebrins, amb Jean Piaget com a principal exponent.

El compromís social i polític d'un important sector del moviment de renovació pedagògica, a partir de 1969, estengué les seves escoles als barris i les poblacions que concentraven la immigració, fet que produí el redescobriment de Freinet, que vehiculà metodològicament aquest gir social. Així mateix, s'esguardà amb viu interès el posicionament i l'obra educativa de Lorenzo Milani o de Paulo Freire. També s'obrí una estreta col·laboració amb el Movimento di Cooperazione Educativa.

El creixent influx de l'anàlisi marxista entre els mestres catalans a partir dels inicis dels anys setanta obrí l'interès per l'educació soviètica, sobretot del període preestalinista i l'obra educativa de Makarenko i, posteriorment, per Suchodolsky o Vigotski.

Sacsejaren Rosa Sensat la desescolarització proposada per Ivan Illich o l'impacte de les teories de Freud, especialment a través de l'experiència de l'escola de Summerhill creada el 1921 per A. S. Neill, que no sols replantejà el món escolar, sinó que impactà vivament en tota la pedagogia de l'oci.

També arribaran plantejaments crítics, com ara la pedagogia institucional, l'autogestió o el no-directivisme —el 1972, Baudelot i Establet exposaran les tesis del seu llibre *L'École capitaliste en France* a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat de 1972—, així com altres mirades pedagògiques que obren i assenyalen ja la crisi de la modernitat, la qual havia inspirat i bastit l'educació occidental durant el liberalisme i la industrialització.

En el terreny didàctic trobarem la remarcable aportació de Rosa Sensat, amb l'equip de Marta Mata, en el camp de la lectoescriptura, treballant per donar resposta a l'acollida de la immigració a l'escola. És remarcable la reelaboració que la institució realitzà de l'expressió oral, escrita, corporal i plàstica, com a fruit de la fonamentació psicopedagògica de l'educació.

En política educativa, la lluita per no segregar els infants per la seva llengua a l'escola fou una contribució que a hores d'ara valorem en tota la seva profunditat i la seva transcendència social i política. En aquest sentit, ja amb la Generalitat restaurada, cal recordar les intervencions de Marta Mata al Parlament durant la tramitació de la Llei de normalització lingüística recollint la doctrina elaborada i mantinguda des de sempre per Rosa Sensat.

Cal, així mateix, destacar el plantejament didàctic i conceptual de la matemàtica «moderna», l'atenció al medi natural i social que respon a la visió biològica i evolucionista de la pedagogia activa i un llarg etcètera. A les planes dels primers números de la revista *Perspectiva Escolar* adreçem el lector que vulgui obtenir una panoràmica detallada i una evolució de la notable aportació didàctica de l'entitat i dels seus mestres, basada en l'experimentació i la revisió crítica del

treball a les escoles. També, un cop més, recomanem la consulta del documentat estudi de Jordi Monés sobre l'entitat.³⁴

3. LES ESCOLES D'ESTIU. UNA EXPERIÈNCIA DE PEDAGOGIA, CULTURA I POLÍTICA

«Qui són aquests bojos que munten i desmunten cada any una escola d'estiu?», es preguntava entusiasmat en donar una conferència a l'Escola d'Estiu de 1969 Jordi Rubió, un dels intel·lectuals de referència de la resistència antifrancquista.³⁵ El seu entusiasme era motivat per l'abast i la bona organització de la trobada. També, perquè s'albirava com les Escoles d'Estiu havien de ser un canal altament eficient per transmetre al món escolar els objectius, els missatges i les tendències educatives defensats des de Rosa Sensat.

La restauració de l'Escola d'Estiu, el 1966, a suggeriment del geògraf i humanista Enric Lluç, partia de considerar que, si abans de la guerra havia estat tan útil en la transformació del teixit educatiu català, ara sota el franquisme era més necessària que mai. Efectivament, com en el primer terç del segle xx, l'escola estival feu relacionar Rosa Sensat amb els moviments educatius i pedagogs rellevants d'arreu, i va esdevenir un dels mitjans més potents per acomplir la missió de formar els mestres per canviar positivament l'escola. Seguint el plantejament de les edicions republicanes, l'Escola d'Estiu aplega un conjunt de cursos de formació pedagògica, cultural, científica i social al costat de cursos metodològics o especialitzats, tallers, etc. També, un tema general ofereix un fòrum d'aportacions i reflexions a les grans qüestions educatives que la societat té plantejades.

L'Escola d'Estiu és el que ha donat més presència social a la institució, no sols a Catalunya sinó a la resta de l'Estat. Sense oblidar que l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, en aquest darrer decenni del franquisme, esdevé un dels indicadors pregoners de la cada dia més visible oposició al franquisme, en el crític tram final de la dictadura.

Les Escoles d'Estiu han propiciat una instància que ha transformat la didàctica, la metodologia i les pràctiques escolars, però també han facilitat un contacte directe de Rosa Sensat amb milers de mestres, els quals, amb les seves inquietuds pedagògiques, socials i polítiques, han transformat profundament, al mateix temps, la institució, fent evolucionar Rosa Sensat en una orientació determinada

34. MONÉS, J., *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, Barcelona, Edicions 62, 1981.

35. FARRÉ, Joaquim; FORTUNY, Pere; MARTÍNEZ, Concepció, *Dies i camins. 40 Escoles d'Estiu de Rosa Sensat*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005, p. 27.

malgrat que això hagi implicat les lògiques tensions i fins i tot la separació d'alguns integrants.³⁶

Així mateix, les Escoles d'Estiu són tot un indicador de l'evolució social, cultural i política del país. Al principi apleguen mestres sensibilitzats de les escoles privades de renovació pedagògica i d'escoles religioses. Gradualment, però, disminueixen aquests darrers i s'hi incorporen mestres d'escola pública, en paral·lel a l'evolució de la mateixa Escola de Mestres.

Tal com apunten les enquestes fetes durant aquests anys, els mestres assistents no tenen un perfil homogeni pel que fa a la preparació, fet que dificulta la marxa de les classes i els tallers. També es posa de relleu el baix nivell professional, en general, dels assistents. Recordem que fins a la dècada dels setanta no es va millorar la poc sòlida formació oficial dels mestres. Però les enquestes també parlen del viu interès per formar-se i conèixer dels mestres inscrits. Dels 150 alumnes inicials de la primera Escola d'Estiu de 1966 s'arribà als 5.249 a l'edició de 1976.³⁷

Són una experiència de formació de mestres, organitzada des de la societat civil, insòlita i única a l'Europa occidental per la seva amplitud i per l'impacte transformador que assoleixen en el camp educatiu.³⁸

Floriran Escoles d'Estiu a diversos territoris de Catalunya, com a Lleida el 1969, al Bages el 1970 o a Girona el 1971, o fora del Principat, com a Palma de Mallorca el 1968. Un cop acabat oficialment el franquisme, hi seguirà un esplet d'escoles en diferents contrades del país, amb el suport decidit dels ajuntaments democràtics que afavoriran els diferents Moviments de Renovació Pedagògica territorials com a impulsors de la qualitat pedagògica de les seves escoles. A partir de 1977, seguint les passes de la de Rosa Sensat, se celebren Escoles d'Estiu al País Valencià, Madrid, Euskadi, Aljarafe (Sevilla), Extremadura i Aragó, i el Congrés d'Escoles Freinet a Granada.

La primera Escola d'Estiu

Paga la pena aturar-nos en el primer d'aquests aplecs de mestres, ja que en marcà l'abast i l'estil. Fou convocada la primera Escola d'Estiu el 1966, com li agradava d'explicar a Marta Mata, a partir de distribuir només cent fulls ciclostilats que reportaren cent cinquanta mestres majoritàriament catalans, però també

36. GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «Les Escoles d'Estiu. Cent anys avançant», *Perspectiva Escolar*, núm. 376 (2014), p. 12-19.

37. MONÉS, Jordi, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 372.

38. Vegeu l'anàlisi que se'n fa a AGUILAR, Jaume, «Escoles d'Estiu, Plans de Formació i Moviments de Renovació Pedagògica», *Perspectiva Escolar*, núm. 376 (juliol-agost 2014), p. 24-35.

alguns de valencians i illencs. Com ja hem dit, s'inspirà directament en les Escoles d'Estiu que havia organitzat el Consell de Pedagogia a partir de 1914.

Durant dues setmanes s'obria als assistents tot un món nou que tenia un clima ben diferent de la grisor del franquisme o de les majoritàriament obsoletes escoles de magisteri oficial, en una clandestinitat tolerada gràcies a l'aixopluc de la institució eclesiàstica, en el marc de l'autonomia que tenia l'Església catòlica dins el franquisme.

Maria Rúbies ens ha deixat testimoni del que representava educativament aquell espai que s'obria: «Vaig acudir-hi per veure si hi trobava un ambient diferent del que m'havia tocat viure. I va resultar que hi vaig trobar més coses. Va ser especialment reconfortant la trobada amb persones que tractaven dels problemes de l'ensenyament d'acord amb la pròpia experiència, i no amb teories eixutes apreses als llibres. Però l'impacte més fort me'l va produir l'encontre amb el català, emprat amb normalitat».³⁹ Sorprenia trobar-hi un «càlid ambient d'entusiasme i de cordialitat que hi dominava», tal com recorda un testimoni d'excepció, Oriol Martorell, constatant que «repreniem una vida truncada tràgicament pel desastre de la guerra» i que enllaçava «amb una època admirada i enyorada [...] Érem protagonistes del començament de quelcom que no sabíem ben bé fins on ens portaria, però que ens obria uns nous horitzons plens d'esperança i de fe en el futur».⁴⁰ Aquella era una petita llavor que va acabar essent un destacat motor de la innovació educativa de Catalunya.⁴¹

La primera edició fou celebrada al col·legi Nostra Senyora de Lourdes de les monges Filipenses a Barcelona, on era directora la mare Maria Raimunda, antiga alumna de Rosa Sensat i Vilà. Al costat de la pedagogia activa, i amb el català com a llengua vehicular, es dedicà una especial atenció a una de les qüestions centrals que vivien les escoles renovades: ensenyar a llegir i escriure en català. En l'enquesta de valoració de l'escola feta pels alumnes, els mètodes d'aprenentatge lectoescriptor, junt amb els plantejaments globalitzadors i l'expressió, foren els àmbits que més interessaren els alumnes.⁴² En el context de la dictadura feixista, que havia expulsat de l'escola la llengua del país, calia travar bé els instruments didàctics per assolir resultats reeixits en aquest punt primordial de l'escolarització en català. Malgrat que es comptava amb les experiències anteriors del temps de la

39. Paraules de Maria Rúbies publicades al *Diari de l'Escola*, publicació diària i anual de l'Escola d'Estiu de 1969.

40. Citat per CARRASCO, Salvador, «Cent anys d'Escola d'Estiu. Una aproximació històrica», *Revista del Col·legi*. Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya, núm. 140.

41. 75. Un report de la primera Escola d'Estiu es pot trobar a *Doc. 311/1966. EE. 1966*. Arxiu de Rosa Sensat. En línia: <https://www.rosasensat.org/wp-content/uploads/2019/03/tema_general_1966.pdf>.

42. MONÉS, Jordi, *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 47.

Mancomunitat i la Generalitat republicana, era urgent bastir una metodologia que respongués a les coordenades de la infància i la societat coetània. Calia cercar una manera nova d'aprendre a llegir i escriure atenent la idiosincràsia del català i des de l'òptica de la psicologia evolutiva. Fruit d'aquesta preocupació, l'any anterior s'havia publicat *Beceroles. Comencem a llegir* d'Àngels Garriga.⁴³

Participaren en l'organització dos professors de les Escoles d'Estiu d'avantguerra, Alexandre Galí i Artur Martorell, i dos alumnes, Jaume Miret, mestre de Lleida, i Cèlia Artiga, mestra de Reus.

Ultra els cursets que es realitzaren al matí i a la tarda, al migdia hi hagué tres remarcables conferències: «Situació de la llengua a Barcelona» d'Antoni M. Badia i Margarit, «Visió general de l'educació i l'escola» de Josep Pereña i «Història de les Escoles d'Estiu» d'Alexandre Galí.⁴⁴

A la seva conferència, Alexandre Galí hi definí un model d'escola catalana basat en el bilingüisme. Un posicionament que seria determinant per estructurar el model bilingüe amb què Rosa Sensat plantejaria l'escola per respectar l'infant i donar una resposta educativa positiva a la immigració.

En aquella primera Escola d'Estiu, apunten els organitzadors, «ja ens organitzàvem en llar d'infants (escoles bressol), parvulari, primària i batxillerat elemental (tronc comú de secundària des de 1975); seguíem en tots els casos les línies longitudinals de desenvolupament personal, de les matèries i les tècniques, de l'autodomini a la llibertat i el treball en grup, la llengua, la matemàtica, les expressions, l'observació i la formació social. Cadascú sabia en quina casella treballava, en quina fila d'etapa, en quina columna de matèria, i tots sabíem que formàvem aquell continu de l'educació amb les coordenades de l'evolució del nen i l'obertura als horitzons del món, emmarcant i donant sentit a cada una de les nostres activitats»,⁴⁵ una organització i unes temàtiques que també conformarien les edicions següents.⁴⁶

Temàtiques i propostes a les Escoles d'Estiu. 1966-1975

Des del seu inici, a la fi del franquisme, les Escoles d'Estiu mostren l'ample registre temàtic i d'activitats que són un mostra de les diferents evolucions del Segon Moviment de Renovació Pedagògica i de les vigències o els retrocessos de

43. GARRIGA, Àngels, *Beceroles. Comencem a llegir*, Barcelona, Teide, 1965.

44. FARRÉ, Joaquim; FORTUNY, Pere; MARTÍNEZ, Concepció, *Dies i camins. 40 Escoles d'Estiu de Rosa Sensat*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005, p. 47.

45. Per a l'organització i activitats de la primera Escola d'Estiu vegeu *Doc. 311/1966. EE. 1966*. Arxiu de Rosa Sensat. En línia: <https://www.rosasensat.org/wp-content/uploads/2019/03/tema_general_1966.pdf>.

46. FARRÉ, Joaquim; FORTUNY, Pere; MARTÍNEZ, Concepció, *op. cit.*

diferents metodologies, car tota metodologia comporta una determinada visió de l'educació i fins i tot la visió de l'educador i l'educand. Veiem com, al costat de les metodologies de l'Escola Nova més difoses entre les escoles actives catalanes existents, ben aviat, el 1967, arriba un Curs de Tècniques Freinet, a càrrec de Carme Miquel i un grup de mestres del País Valencià o d'un grup de mestres de Catalunya del Nord (1968). La pedagogia Freinet, que vinculava la pedagogia a una visió més compromesa socialment, experimentà a partir d'aquest moment un gran ressò a Catalunya, com ja el tenia abans a València i al Rosselló.⁴⁷

Cal anotar que a les primeres edicions de l'Escola d'Estiu i fins a 1970, Frederic Bassó tingué cura d'un curs de didàctica de la catequesi, fet que enllaçava amb el gruix de cristians progressistes que impulsaven Rosa Sensat en els seus orígens i la voluntat d'algunes «escoles actives» de renovar l'educació religiosa a la llum del Concili Vaticà II (1962-1965).⁴⁸

També dins el marc de l'Escola d'Estiu, se cerca definir com ha de ser l'anomenada «escola activa». En el Tema General de l'Escola d'Estiu de 1968, amb la participació de més de mil mestres treballant en grups, s'aborda la concepció de l'escola renovada i la seva metodologia, amb les aportacions «Història de l'escola activa» de Jordi Cots, «L'activitat en l'educació» de Jordi Galí i Marta Mata, «Educació intel·lectual» d'Anna M. Roig, «Educació en la llibertat» de M. Antònia Canals, «Educació moral» de Ramon Canals, «Educació de l'expressió» de Jordi Cots, «Les ciències socials a l'escola» d'Enric Lluch, «Organització escolar» de Núria Ramos, «L'educació i la societat» de Marta Mata i «Responsabilitat de l'educació» de Ricard Foraster, a més de la col·laboració general de M. Teresa Codina i Pere Darder.⁴⁹

En les edicions de 1968 i 1969 les Escoles d'Estiu registren la forta crisi interna que viu el Segon Moviment de Renovació Pedagògica coincidint amb una més gran consciència política i social i l'influx de l'alenada d'obertura, crítica i contestació del Maig de 1968, i també per l'extensió de l'anàlisi i el pensament marxistes. Tot plegat es tradueix en fortes crítiques a Rosa Sensat i a l'adscripció social de les «escoles actives», composta per classes mitjanes i obrers qualificats.

El 1970 la dimensió i la projecció de l'Escola d'Estiu ja preocupa les autoritats franquistes. Des de Rosa Sensat es pensà a replantejar la trobada anyal de mestres convocant una Setmana Pedagògica per les vacances de Pasqua a la Seu d'Urgell, la qual fou suspesa a darrera hora pel governador civil de Lleida.

47. El 1966 s'havia organitzat a Perpinyà el XXII Congrés de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) sobre pedagogia Freinet on assistiren entre d'altres els valencians Carme Miquel i Ferran Zuriaga i M. Teresa Codina i Pere Fortuny des de la Catalunya meridional.

48. FARRÉ, Joaquim; FORTUNY, Pere; MARTÍNEZ, Concepció, *op. cit.*, p. 54.

49. Document EE 1968. Arxiu de Rosa Sensat.

Un recorregut a través de les següents trobades estiuenques de formació ens dona un panorama de les metodologies que interessen el moviment, de la innovació educativa i de les preocupacions socials i educatives de cada moment. Ja ha quedat apuntada la preocupació per la lectoescriptura, que comporta un interès per les aportacions que des de l'escola activa s'han fet en aquest camp. Al costat dels mètodes analítics basats en l'observació i la percepció sensorial, com el Montessori, també s'adreça la mirada a les possibilitats obertes pel mètode global de Decroly. Al costat de l'herència de l'Escola Nova arriben els nous enfocaments que s'obren pas a Europa, com la gramàtica generativa o transformacional, que explica Gabriel Ferrater, i la matemàtica basada en la teoria de conjunts traduïda en propostes didàctiques, de la mà de Maria Rúbies. També hi ha aportacions en percaça d'una educació més integral, com les expressions plàstica, corporal o musical, que proposen mirar des d'on mira l'infant i que ofereixen una via de canalització del món interior del nen.

Una de les virtuts de l'Escola d'Estiu és fer prendre consciència al col·lectiu de mestres de ser un moviment socialment important. Un col·lectiu conscient de la funció social de la seva feina i que decideix passar una part de les vacances dedicant-la a formar-se. Reunint-se, perceben que són molts els que dia a dia estan canviant l'escola, i que són prou per impulsar una transformació de la societat a través d'una educació de qualitat. Des d'un ser mestre com a compromís ètic i cívic, l'Escola d'Estiu esdevé una importantíssima plataforma política en el més noble sentit del terme.

La difusió social que a través dels mestres tenen els plantejaments i les propostes que es treballen a l'Escola d'Estiu fa que, a partir de 1968, els partits polítics i sindicats opositors a la dictadura, malgrat el seu caràcter clandestí, ja siguin presents en aquella trobada anyal. Un exemple pot ser l'edició de 1976, a sols vuit mesos de la mort de Franco. A l'Escola d'Estiu es reivindica l'Estatut d'Autonomia, es commemoren els quaranta anys de la fundació del PSUC i es presenten l'Assemblea de Catalunya i el Consell de Forces Polítiques. Pensem en la tensa situació política d'aquell any, quan els governadors civils prohibiren les Escoles d'Estiu de València i Galícia. L'any 1977 les primeres eleccions democràtiques canvien moltes coses i els diputats electes catalans fan acte de presència a l'Escola d'Estiu, on alguns han estat alumnes o professors.

Al costat dels cursos, els tallers i les excursions didàctiques, un parell d'anys després de la seva restauració s'ofereix al mestre i a la mestra assistents a l'Escola d'Estiu opcions d'oci actiu que els posen en contacte amb la cultura, la música, la poesia, el teatre, etc.

Rellevants personalitats volen fer acte de presència en l'àmbit excepcional d'aquesta petita i culta república de mestres. Entre d'altres, pintors com Tàpies, Guinovart o Tharrats, pensadors com J. L. Aranguren, que parla de «La educación

del futuro», o l'arquebisbe Helder Câmara, historiadors com Pierre Vilar o Josep Fontana, emblems del teatre com Els Comediants, Ricard Salvat, Els Joglars o Núria Espert, músics com Anna Ricci, la Coral Sant Jordi, Raimon, Maria del Mar Bonet, Xesco Boix, Lluís Llach o Jaume Arnella, i amb representacions d'obres de Salvador Espriu o de Maria Aurèlia Campmany, etc.

Noves aportacions desperten l'atenció amb la presència dels seus impulsors, com per exemple les anàlisis de l'escola de Christian Baudelot i Roger Establet (1972) o l'experiència educativa dels components del Movimento Cooperazione Educativa, que causen un gran impacte (1974-1976).

Quan es creen els Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) a cada universitat, entre 1971 i 1976 es compta amb la col·laboració tècnica i financera de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

També s'amplia l'Escola d'Estiu a altres nivells educatius. Entre 1974 i 1980 s'hi incorpora el Col·legi de Doctors i Llicenciats, que organitza un àmbit específic per a docents de secundària. El 1974 es crea una secció de Formació Professional amb participació de l'ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya i l'Associació de Professors.

L'Escola d'Estiu és crítica amb la reforma educativa de 1970, sobretot perquè continua oferint un sistema dual, jerarquitzat i sense la participació del sistema educatiu. Tanmateix, com indica Alejandro Mayordomo, la proposta reformista impulsada per la visió tecnocràtica de govern franquista porta el moviment de mestres renovadors a obrir un debat sobre com ha de ser l'educació i l'escola, al costat d'aspectes socials i polítics com la definició pràctica i teòrica del caràcter de l'escola pública i la igualtat d'oportunitats o el pluralisme ideològic.⁵⁰ En consonància, aquell any el tema general es dedica a la influència de la societat a l'escola.

Quan les circumstàncies socials i polítiques fan pensar en la proximitat de l'acabament de la dictadura, es planteja com es vol que siguin l'escola i l'educació del futur. En les declaracions «Per una nova Escola Pública» de 1975 i 1976 es fa una proposta d'escola pública, catalana, participativa, partidària de plantejaments democràtics i metodològics actius, oberta a totes les idees i respectuosa amb les creences.⁵¹

Al costat de la preocupació pels temes didàctics i d'aprenentatge s'obren en aquells anys reflexions sobre la problemàtica cultural social, política i econòmica de la societat en què s'insereix l'escola. Durant el final del franquisme i la transició política es viuen anys d'ebullició d'idees sobre les noves possibilitats que s'albiren.

50. MAYORDOMO, Alejandro, «La transición a la democracia: educación y desarrollo político», *Historia de la Educación*, núm. 21, p. 19-47.

51. ESCOLA DE MESTRES ROSA SENSAT, «Per una nova escola pública catalana. Declaració de l'XI Escola d'Estiu de Barcelona (juliol de 1976)», *Perspectiva Escolar*, núm. 10 (novembre 1976), p. 2-9.

Els debats de l'Escola d'Estiu de la segona meitat dels anys setanta reflecteixen la confrontació d'idees pedagògiques, polítiques i econòmiques que també es donen en la societat. Són anys de reivindicació però, també, d'incerteses. D'atemptats de l'extrema dreta i de l'extrema esquerra. Del perill d'una intervenció militar per estroncar el procés democràtic.

En aquest clima, les Escoles d'Estiu de 1975 i 1976 proposen la ruptura amb el franquisme i el replantejament dels fonaments i l'estructura de l'escola que aquell havia creat. Potser és uns dels pocs actes de ruptura en l'inici d'una transició política.

Però en el cas del manifest de 1975 la proposta aprovada no és la que defensava Rosa Sensat. L'enorme aflluència que registrà aquella Escola d'Estiu configurà una majoria de persones no sempre vinculades a l'entitat i les seves escoles.⁵²

El contingut i el text del posicionament de l'Escola d'Estiu sobre com havia de ser el futur de l'escola en acabar el franquisme provocà l'oposició i el rebuig d'aquell col·lectiu d'escoles i entitats, especialment de les que ja s'havien separat a finals dels seixanta de la primitiva i unitària Rosa Sensat. Igualment, el manifest «Per una nova escola pública» motivarà l'episcopat català a redefinir l'escola cristiana.

També el posicionament sobre el model d'escola aprovat a l'Escola d'Estiu impulsarà, el maig de 1976, la creació del Consell Català d'Ensenyament, com a reacció al fet que, com diu Joan Triadú, «ens exposem que l'ensenyament es desdobli, d'una manera subtil o d'una manera oberta, en una forma d'adoctrinament, aquesta vegada en nom de la transformació de la societat».⁵³ El Consell Català d'Ensenyament tingué una curta durada, ja que l'assoliment del govern de la Generalitat per part de Convergència i Unió el feu innecessari.

Com ha assenyalat Ester Casals, la història i l'evolució de les Escoles d'Estiu són un panorama de les evolucions i les transformacions i els valors del segon moviment de renovació pedagògica.⁵⁴ Com hem vist, són un rar oasi dins la dictadura on es viuen l'educació i la pedagogia, però també la vida política, social i fins i tot sindical, en uns moments de crispació social com els darrers anys del franquisme.

A partir de 1978, i a mesura que la política recupera els espais que li havia prohibit la dictadura, l'Escola d'Estiu se centra en qüestions pedagògiques i didàctiques. Com s'afirma en aquell moment, es viu un «redescobriment» de

52. MONÉS, Jordi, *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, op. cit., p. 223.

53. Article publicat al diari *Avui* el 31 de juliol de 1976 i recollit a TRIADÚ, Joan, *Textos i pretextos de pedagogia 1938-2008*, Vic, Eumo, 2009.

54. CASALS, Ester, *Anàlisi axiològica dels diaris de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat: 1969-1979*. Tesi doctoral. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1997.

l'infant. L'Escola se centra en l'estudi dels corrents i els mètodes educatius que desperten interès a Europa. Significativament, aquest 1978 es limita la matriculació als ensenyants titulats, i es posa fi a un dels problemes reiteradament apuntats pel professorat i que més distorsiona els cursos i els tallers. Els mestres enforteixen els diferents moviments de renovació pedagògica. La lògica caiguda d'assistència a l'Escola d'Estiu permet retornar al clima de treball i d'organització que es requereix.

Cal no deixar de valorar que, en els anys del tardofranquisme i la transició democràtica, l'Escola d'Estiu fa una acció de suplència. Supleix durant més d'un decenni la formació de mestres que qualsevol país normal tindria pel que fa a la cultura i la llengua. L'èxit aclaparador de l'Escola d'Estiu es deu al fet que enllaça amb els interessos d'un magisteri que sent la necessitat de renovar l'escola obrint-la a la pedagogia activa. Alhora, vol donar respostes educatives a les demandes de la societat catalana incorporant el medi a l'escola, catalanitzant l'escola, acollint la immigració i responent als reptes socials que provoca la industrialització.⁵⁵

L'abast i la influència de l'Escola d'Estiu durant la primera vintena d'anys de la institució és extraordinària, ja que és capaç d'aportar a la formació continuada propostes i experiències que impacten sobre l'escola de Catalunya, de primer sobre les escoles privades renovades i gradualment sobre tot el teixit escolar del país. Els milers de cursos oferts i la participació de més de 60.000 alumnes dona la mesura de l'interès que desperta i del seu influx sobre la concepció educativa i sobre les pràctiques escolars. Com afirma Pere Darder, les Escoles d'Estiu van establir una conjunció harmònica de dues finalitats: la formació dels mestres i la pròpia formació, «condició que alguns autors actuals consideren indispensable per aconseguir escoles de qualitat».⁵⁶

Les Escoles d'Estiu són un exemple, corroborat per la història i l'evidència contemporània, de com la transformació qualitativa de l'educació, és més eficaç quan neix en les vores del sistema. De la mà de petits grups de docents basats en la discussió i el debat crític i comparatiu, esdevé un procés transformador de la praxi educativa que és de més gran profunditat i abast que la dissenyada des de l'administració. Probablement, perquè l'Escola d'Estiu es basà en el coneixement experiencial i viu del sistema i el medi educatiu.

55. Per a una valoració d'aquesta primera etapa de l'Escola d'Estiu vegeu BALAGUER, Irene, «L'Escola d'Estiu de Rosa Sensat», *Perspectiva Escolar*, núm. 376 (juliol-agost 2014) i, també, FARRÉ, Joaquim; FORTUNY, Pere; MARTÍNEZ Concepció, *Dies i camins. 40 Escoles d'Estiu de Rosa Sensat*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005.

56. CANALS, M. A. et al., *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*, Barcelona, Edicions 62, 2001, p.106.

4. ESCOLA, RELIGIÓ I LAÏCISME

El posicionament de Rosa Sensat a favor de l'escola laica és fruit d'una elaboració interna en resposta a l'evolució d'una societat catalana de la qual els mateixos mestres en són agents significats. Una evolució que cobreix els seus primers vint anys, i que de des del seu naixement es planteja com un assaig que va des d'una nova escola cristiana oposada a l'escola religiosa tradicional fins a la defensa d'una escola pública basada en la pluralitat ideològica i religiosa, el 1975, per desembocar anys més tard en la vindicació de la laïcitat.

El primer debat obert se centra entorn de quin paper ha de tenir la religió a l'escola. Recordem que el Segon Moviment de Renovació Pedagògica català sorgit durant el franquisme va ser endegat majoritàriament des de sectors de seglars progressistes de l'Església catalana. Els noms d'algunes de les primeres i més destacades escoles expliciten prou aquests orígens com ara Talitha, Betània o Patmos. Es defensa, per una banda, una escola oberta a tothom i respectuosa amb les diferents opcions com a resposta al nacionalcatolicisme imperant. Per l'altra, es vol donar una visió transcendent de la vida, com reflecteixen la majoria de declaracions de principis pedagògics del nucli inicial d'escoles actives que s'han anat creant.

Els «Principis de Coordinació Escolar», que agrupen les escoles vinculades a Rosa Sensat, aprovats el 1967, afirmen pel que fa a la diversitat religiosa que «l'escola haurà de respectar les opcions religioses de totes les famílies» i que, «en l'escala de valors, l'escola ha de tendir a l'obertura dels seus deixebles als valors transcendents», tot remarcant que cal fer «conscients les famílies dels seus alumnes de la seva responsabilitat i del seu paper en aquest aspecte de l'educació». La redacció té una buscada ambigüitat, tant pel que era permès en un document escolar públic durant el franquisme com per les opcions diverses de les famílies (religioses, agnòstiques o atees).

Els tres objectius que conformen la majoria d'aquestes escoles són un humanisme cristià, la pedagogia activa i la catalanitat de l'escola. Se cerca una educació que posi per sobre de tot un cristianisme viscut amb autenticitat, lluny de les formes de la religió oficial d'Estat del franquisme. Les dues edicions que assolí en un sol any el llibre *El nom de cada cosa* de M. Dolors Bordas, Jacint Mates, Carme Miquel i Emili Teixidor⁵⁷ són un bon exemple del caient obert de moltes d'aquestes escoles, associat a una visió renovada del cristianisme. De fet, des del refús del nacionalcatolicisme de moltes escoles religioses, volen ser una alternativa més coherent amb el missatge d'humanisme i solidaritat evangèlic.

Però a partir de 1968 van creixent les veus que demanen que l'educació religiosa, seguint el plantejament d'algunes democràcies europees, no es faci a

57. BORDAS, M. Dolors *et al.*, *El nom de cada cosa*, Barcelona, Nova Terra, 1968.

l'escola. Entenen que la creença o la no creença religiosa pertanyen a l'àmbit privat i personal i que els espais públics han de ser laics per fer possible que siguin «de tothom» i per facilitar la convivència dels diferents posicionaments. Aquesta demanda tensa de forma important la realitat d'un moviment compost d'escoles unides per l'educació activa, la catalanitat i l'avenç vers la democràcia, però d'una diversitat notable en altres aspectes, com ara el religiós. Així, moltes d'aquestes escoles actives van transitant des de la seva inspiració cristiana vers un model laïcitzant.⁵⁸ El cas del camí divergent de Pere Darder i Pau López Castellote, ambdós fundadors de l'escola Costa i Llobera, és ben simptomàtic d'aquest procés divergent entre la neutralitat religiosa i l'educació en l'humanisme cristià.⁵⁹

Alguns sectors de l'Església catalana inicien una reflexió sobre la seva presència al món escolar proposant examinar el tema de soca-rel, especialment després de la Llei general d'educació de 1970.⁶⁰

No fou pas, doncs, aquest un problema menor en les coordenades socials d'aquells dies. Afectà directament unes escoles que eren privades i, per tant, sustentades fonamentalment per pares, mares i mestres. En alguns casos, això significà una divisió interna que acabà plasmanent-se en la marxa d'un dels sectors per crear una altra escola. El gruix del moviment optà per la neutralitat respectuosa pel que fa a les creences. Es contravenia així el posicionament de personalitats que eren tot un referent per a Rosa Sensat com el mateix Alexandre Galí, que era partidari de la laïcitat de l'escola pública i la seva opcionalitat en el cas de la privada. Galí, que havia estat al costat de la fundació de Rosa Sensat, s'anà allunyant de l'entitat. S'inicià així la desvinculació d'un gruix d'escoles i la seva segregació de l'àmbit majoritari, atès que, per a molts dels seus membres, el cristianisme, la justícia social, la democràcia i la catalanitat eren pilars fonamentals de la seva identitat. Això també, com hem comentat, significava un greu problema de cara al sector empresarial catalanista que sustentava econòmicament Rosa Sensat, ja que l'allunyava del model d'escola on es produí el consens inicial amb el grup fundador de l'Escola de Mestres.

Tanmateix, per altra banda, aquest procés de laïcitat portà les escoles cristianes a cercar una fidelitat i una coherència més grans amb un humanisme cristià, tot construint una escola ben diferent d'aquella que tradicionalment s'entenia com a

58. Vegeu per exemple FARRÉ PURROY, J., «Un lloc per a cada cosa i cada cosa al seu lloc (De l'escola confessional a l'escola pluralista)», a *Dos aniversaris i un projecte: Escola Costa i Llobera*, Barcelona, Editorial Ona, 1999.

59. FLEIXA, Valentí, *Ser persona: Vida, pensament i acció pedagògica de Pau López Castellote (1929-1994)*. Tesis doctoral, Barcelona, Universitat Ramon Llull, 2015, p. 289-300.

60. TOTOSAUS, Josep M., *Església i món escolar*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1973, p. 5 i 104-107.

escola religiosa. Un camí que també iniciaren sectors d'ordes i congregacions religiosos com els escolapis, amb pedagogs com Josep Maria Balcells.

Tot i que, la doctrina del Concili Vaticà II obligava irònicament l'oficialment catòlic Estat franquista a desmuntar el nacionalcatolicisme i a confegir la Llei de llibertat religiosa de 1967, defensar el laïcisme escolar no deixava de ser un posicionament rupturista en el darrer decenni del franquisme. Són anys en els quals el catolicisme impregnava sociològicament la societat catalana en els seus sectors més dinàmics. Les posicions laiques no deixaven de ser una evolució lògica de la voluntat de fer una escola oberta a tothom que tenien les escoles renovades.

Val a dir que l'herència històrica pesava i continuava pesant sobre aquesta qüestió. Cal no oblidar que en gran part de països majoritàriament catòlics l'Estat laic s'havia hagut de construir des del segle XVIII contra una Església instal·lada en una concepció de la cristiandat on els límits entre religió i Estat eren febles. Una situació ben diferent és la de l'Europa protestant, on és l'Església la que malda per alliberar-se del control de l'Estat sobre ella i reclama llibertat religiosa.

En el cas de Catalunya, l'herència històrica era present en l'imaginari col·lectiu, amb exemples com la prohibició de més d'un centenar d'escoles laiques abans i arran de la Setmana Tràgica de 1909, la suspensió del pressupost de cultura de 1908 de l'Ajuntament de Barcelona per la qüestió religiosa, les dificultats de construir una escola laica durant la Generalitat republicana amb la defensa de la neutralitat escolar des de les Escoles d'Estiu i el Parlament, el posicionament antireligiós de laïcistes com Ferrer i Guàrdia, víctima d'un assassinat d'Estat, el pes de la planificada persecució religiosa de la guerra civil o el catolicisme com a religió d'Estat del franquisme.

Prova del que estem dient és que en els documents de Rosa Sensat s'eviten els termes *laïcisme* o *escola laica*. Aquests mots tenien a la societat catalana connotacions antireligioses i anticlericals fruit, com acabem d'esmentar, dels conflictes de la societat espanyola i catalana del segle xx. En abordar-se de nou la qüestió el 1975, es proposa una escola que respongui a la realitat social de la Catalunya d'aquell moment i es fa un plantejament ben diferent del que en temps de la Generalitat republicana elaboraren els mestres a les Escoles d'Estiu de 1932 i 1933 i que portà a una «guerra escolar» al Parlament i al carrer.

Si l'asèptica neutralitat de la Tercera República francesa i el seu ministre Jules Ferry era el mirall de l'escola laica de la Generalitat republicana per fer una escola de tots, on mestres i infants es reserven les seves ideologies o creences particulars per educar en la laïcitat i els valors republicans, ara, a les acaballes del franquisme, es vol fer un pas endavant superant la tradició laïcista escolar.

A mitjan anys setanta del segle passat hi ha un ampli consens en el fet que l'escola realment neutra no existeix ni ha existit mai. El model d'escola laica francès és posat en revisió des del moment que en la pedagogia corren aires de realisme,

de no directivisme i de crítica de la concepció burgesa dels sistemes educatius aixecats el segle XIX a Europa. Si l'escola no ha de preparar per a la vida sinó ser la vida, cal anar a la percaça d'un model on la diversitat de creences i no creences hi sigui present per convertir-la en un element educatiu. Es pretén que els nois i les noies a la futura escola pública catalana es trobin a l'escola amb la mateixa pluralitat de criteris ideològics que té la societat real, i que sobre l'examen crític d'aquest pluralisme construeixin el seu pensament i les seves opcions personals.

Declaracions de la X i XI Escoles d'Estiu

La declaració «Per una nova Escola Pública Catalana» de l'Escola d'Estiu de 1975 mostra l'evolució que Rosa Sensat ha anat tenint en el terreny de la laïcitat. En un clima d'unió contra el franquisme, es mou també per la necessitat de trobar una fórmula de consens que porta a abordar tangencialment la qüestió en plantejar-se la pluralitat ideològica que ha de conformar l'escola pública.

L'educació ha de ser un reflex de la societat plural en què està inserida. Diu així el seu epígraf setè, sota el títol de «Pluralisme ideològic i llibertat d'ensenyament»: «L'escola ha d'introduir els alumnes a la realitat social. La pluralitat ideològica s'ha de viure a l'escola tant pel que fa a les idees religioses com polítiques; el mestre posarà el nen en contacte amb les diferents opcions, sense amagar les pròpies. L'adoctrinament concret ha de quedar fora de l'escola, però el mestre ha d'estimular els valors d'una societat democràtica: solidaritat, respecte a l'altre, actitud de diàleg, etc. Cap ensenyant no podrà ser exclòs de la docència per motiu de les seves conviccions o la seva filiació religiosa o política. Només les actituds antidemocràtiques han de quedar excloses de l'escola».

Recordem que, en els darrers mesos de la dictadura i davant d'una democràcia que començava a albirar-se, aquesta declaració pretenia definir com havia de ser el nou sistema escolar i establir consensos socials entorn del model educatiu d'una Catalunya autònoma.

Des d'aquesta voluntat, es mirà de superar i evitar la confrontació entorn de l'escola laica que havia enverinat l'experiència escolar republicana. Molts factors havien canviat respecte a aquell temps. Ara l'Església catalana de base era un dels principals baluards contra el franquisme, de la lluita per la democràcia i per les llibertats individuals i nacionals. Només cal recordar que les clandestines Comissions Obreres s'havien fundat en una parròquia barcelonina. També un important sector de Rosa Sensat, com a moviment i com a organització, era format per cristians progressistes. Per altra banda, els col·legis religiosos escolaritzaven la immensa majoria dels infants de Catalunya, especialment a les grans i mitjanes ciutats de Catalunya.

El consens que es volia teixir havia de comptar amb les escoles vinculades a l'Església. Per trobar aquest consens, com testimonia Josep Maria Masjuan, en

treballs previs d'elaboració de la declaració s'obriren contactes i converses amb aquestes escoles. En el text proposat s'evita parlar d'aconfessionalitat o neutralitat. Com assenyala Masjoan, parlar d'escola laica «ens allunyaria dels sectors cristians i que, fet i fet, era excloent en aquell context social».

Però la bretxa oberta des de feia deu anys en el moviment renovador allunyava tota aproximació i es feia palesa en terrenys com l'educació religiosa on era insalvable. Situació que ja augurava la dificultat de construir un únic sistema educatiu que comprengués tothom, tot i que les escoles vinculades a l'Església catalana mantenien posicionaments ben diferents d'aquells que sustentaven les seves homòlogues a escala espanyola. A causa de les divergències de les escoles catalanes amb la Federación de Escuelas Religiosas de España (FERE), on perviuen el llegat educatiu franquista i uns posicionaments fortament economicistes, es creà el Secretariat d'Escola Cristiana per tenir una política educativa pròpia. L'1 d'octubre de 1976 es publica, amb l'aprovació dels bisbes catalans, el document «L'escola cristiana que volem» on es reelaborà la doctrina i el pensament escolar.⁶¹ També en ell es pren posicionament davant de les dues Declaracions de les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat, en defensa de l'escola confessional com a expressió de la llibertat i la pluralitat en l'educació. Una escola necessàriament oberta a tothom, no només als catòlics, al servei de la promoció de les persones i l'educació.⁶²

El 1975, com s'ha esmentat, es creà el Consell Català d'Ensenyament, que es posicionà en contra del model escolar proposat per les declaracions de les Escoles d'Estiu. Impulsat per educadors que defensaven una inspiració cristiana de l'escola, com ara Maria Rúbies, Joan Triadú, Josep Pallach, Jaume Sarramona o Octavi Fullat, propugnava la possibilitat d'una escola confessional en un sistema mixt d'escola catalana format per l'escola pública i la privada.

L'any següent, en el document de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat, es continua apostant per una escola no adoctrinadora en cap ideologia religiosa o política on cal educar per la democràcia la convivència, el respecte a les opinions i les creences i els drets humans. En la «Declaració de l'Escola d'Estiu» de l'any 1976 hi llegim: «El mestre ha de poder traslluir les seves idees religioses o polítiques sense, però, adoctrinar; és per això que cap ensenyant no serà discriminat per motiu de les seves conviccions. Només les actituds antidemocràtiques han de quedar excloses de l'Escola. Caldrà, però, que l'escola respecti l'evolució del nen en el sentit de no imposar-li cap convicció religiosa o política de la realitat. El pluralisme i l'aconfessionalitat seran assegurats en tots i cadascun dels centres, sense excepció».

61. CONFERÈNCIA EPISCOPAL TARRACONENSE, *L'escola cristiana que volem. Document encarregat i presentat pels Bisbes de la Conferència Episcopal Tarraconense*, 1976. En línia: <<https://www.tarraconense.cat/lescola-cristiana-que-volem/>>.

62. MATABOSCH, Antoni, *Sobre la laïcitat*, Barcelona, Fundació Maragall - Claret, 2006.

Un indicador de com n'era de difícil a la Catalunya d'aquells anys proposar una visió diferent de l'enfocament vigent és la dura reacció que desencadenà aquesta proposta de la XI Escola d'Estiu, que evidenciava les dificultats i els enfrontaments sobre el model escolar en l'aspecte de la religió o la neutralitat que es viurien els anys següents. Hi hagueren un grapat de comunicats i manifestos contra aquest primer intent de repensar i replantejar el paper de la religió i les creences a la vida de l'escola. Cal recordar en aquest sentit el comunicat de la Conferència Episcopal Espanyola, que defensà que la llibertat religiosa passava perquè, a tots els centres, les noves generacions fossin educades de conformitat amb les conviccions morals i religioses dels pares i les mares dels alumnes, posició que defensaria durant l'elaboració de la Constitució espanyola de 1978.

Tanmateix, tampoc mancaren veus significades de personalitats i entitats cristianes que defensaren la proposta pluralista de la Declaració de l'Escola d'Estiu, com ara els signants del document «Els cristians davant la qüestió escolar. Una altra veu de l'Església»,⁶³ o les que remarcaren que la jerarquia eclesiàstica semblava més preocupada per la reproducció del cristianisme com a ideologia que per promoure la fe.

En el procés d'edificar una democràcia després del franquisme, la laïcitat de l'Estat i de l'escola seria un dels punts més conflictius en el debat sobre la futura Constitució espanyola.

5. DE L'ESCOLA PRIVADA A L'ESCOLA PÚBLICA. UN CAMÍ COMPLEX

Edificar una nova escola des de la societat civil

En el context de la dictadura, ser una escola privada equivalia a tenir més capacitat d'autonomia pedagògica en uns anys en què l'Escuela Nacional era fortament controlada ideològicament i tenia escassos recursos. Com és conegut, l'Estat franquista partia d'exercir un paper subsidiari en el terreny educatiu confiant l'educació a la iniciativa de l'Església o a la de la iniciativa privada.

Les escoles de Coordinació Escolar foren impulsades per grups de pares, mares i mestres per fugir de l'ensenyament formalista i adoctrinador dels centres públics i religiosos existents. Es tractava de nuclis de persones que desitjaven per als seus fills i l'alumnat una formació que els fes més lliures i capaços de millorar una societat amb la qual estaven fortament en desacord.

Eren persones que no es van voler resignar a viure sense consciència i llibertat sota una dictadura. Escoles nascudes de gent que no acotà el cap i cercà en l'educació una forma pacífica de preparar un esdevenidor millor per a ells i els seus

63. BIGORDÀ, Josep, «La qüestió escolar, una altra veu d'Església», *L'Hora*, núm. 15 (juny 1979), p. 43-44.

fills. Fer aquestes escoles «diferents», malgrat la senzillesa de mitjans de la majoria, requeria un fort compromís personal i econòmic per part de les famílies i els mestres, ja que s'havien d'autofinançar, fet que sols era possible entre les classes mitjanes i els obrers qualificats.

La instauració i el desenvolupament de les escoles actives sobre els quals s'edifica Rosa Sensat cal situar-lo en un context en què aquelles àmplies classes mitjanes de Catalunya tenen clar que una educació de qualitat és indispensable en un món en què ja s'albiren canvis. El sistema educatiu dels anys cinquanta i seixanta no ofereix una escola adient als seus fills ni adequada als temps. Per una banda, tenen una *escuela nacional* obsoleta, rutinària i inadequada per a la societat industrial i que difícilment garanteix el pas a secundària. Per altra banda, hi ha l'escola religiosa ancorada en plantejaments tradicionals, ideològicament conservadora i amb una religiositat que poc té a veure amb la visió d'aquests cristians socialment progressistes i compromesos en la defensa de la identitat del país, molts dels quals han experimentat personalment la riquesa i les possibilitats de l'educació activa a través de l'escoltisme. Calia, des de la societat civil, aixecar una nova escola capaç de donar resposta a les necessitats socials, culturals i econòmiques. Per això se sentien, alhora, tan identificats en l'obra educativa que la societat civil catalana havia edificat sota l'aleuada del noucentisme, però ara sense poder actuar sobre l'escola pública com havia fet, per exemple, l'Ajuntament de Barcelona el primer terç del segle xx.

La majoria d'aquestes escoles són conscients que han de ser tan pluralistes com sigui possible socialment i econòmicament. Per això, a partir de 1968 en moltes d'elles s'implanta un innovador sistema de quotes indicatives que pretén que l'esforç econòmic de les famílies per obtenir una educació de qualitat sigui semblant relativament al seu nivell econòmic.⁶⁴ Sentien que el règim privat era un pas transitori fins que el país assolís la normalitat democràtica i de catalanitat.

Caldria fer atenció al fet que a algunes contrades la situació i la percepció de l'escola pública era ben diferent per l'esforç i el treball positiu dels seus mestres, moltes vegades cercant formes d'agrupació i d'intercanvi. Aquest és el cas de les comarques gironines, on per aquesta causa les escoles renovades privades tingueren escassa presència. També trobaren voluntat de renovació en un grapat d'escoles rurals, probablement en un nombre més gran de què tenim notícia a causa de l'obligada discreció en què s'hagueren de moure. Un camp poc analitzat en la nostra historiografia educativa, tot i algunes remarcables contribucions. El seu estudi potser matisaria la visió del moviment renovador com un fenomen fonamentalment urbà. A les Terres de Ponent, un bon exemple de les inquietuds de renovació i les

64. BAS, Josep M.; CODINA, M. Teresa; DARDER, Pere, *En torno a una experiencia de financiación escolar*, Barcelona, Nova Terra, 1968.

dificultats que afronta l'escola rural és el Grup Isard.⁶⁵ Cal sumar-hi, així mateix, determinades escoles municipals de Barcelona que de forma discreta procuraren salvar en ple franquisme l'esperit fundacional. També sorgiren experiències renovadores en escoles religioses com a fets puntuals.

Rosa Sensat, des de 1967, optà per l'escola privada com la forma d'esquivar, en la mesura del possible, el dur control ideològic i metodològic a què era sotmesa l'escola pública en els anys del franquisme, però entenent aquest tipus d'escoles com un servei a la societat i sense afany de lucre. Es veia la pedagogia activa no sols com a mètode, sinó com a l'esperit i la forma de ser d'aquestes escoles al costat de la seva catalanitat.

A poc a poc s'evidencien algunes contradiccions dins el moviment. El 1969, en el marc de l'Escola d'Estiu, es fa palès el replantejament intern del moviment sobre la tipologia de les seves escoles i a qui van adreçats els beneficis d'una educació activa i de qualitat. Es fa una dura crítica de la dependència ideològica que significa el suport econòmic del sector empresarial catalanista que finança Rosa Sensat, tot i que aquest ajut el donava des del convenciment que l'educació forma part de la tasca unitària de l'oposició al franquisme per redreçar el país i la seva gent.

Aquesta visió, que esdevé en el context de contestació del Maig de 68 parisenc, porta al trencament definitiu amb el grup econòmic que dona suport a la institució. La retirada del suport econòmic fou feta amb joc net i lleialtat, ja que es feu gradualment per tal de no desestabilitzar Rosa Sensat. Per a aquell grup de mecenes, Rosa Sensat havia abandonat el pluralisme polític i rebaixat el compromís amb la catalanitat, que eren dues de les premisses de la seva fundació. Davant d'aquella complexa situació, com hem vist des de Rosa Sensat s'impulsà la Fundació Artur Martorell per vetllar per la sostenibilitat legal i econòmica de la institució.⁶⁶ Creada l'octubre de 1969, la fundació fou presidida per Antoni Maria Badia i Margarit a partir de 1973.⁶⁷

Escola activa als suburbis

Progressivament, aquella visió crítica és assumida per molts mestres de les escoles renovades, que prenen consciència de la situació de desigualtat social existent, i especialment per les dures condicions en què es troben la majoria d'immigrants

65. Vegeu TERÉS, Francesc, *El Grup Isard. Un moviment de mestres rurals a Lleida 1958-1964*, Lleida, Pagès, 1999.

66. MORAGAS, Ramon, «Amarcord», a BALAGUER, Irene et. al., *Ai, que bé! Marta Mata 75 anys*, Saïfores, Fundació Àngels Garriga de Mata, 2001, p. 72-73.

67. Vegeu UDINA, Maria Josep (ed.), *La Fundació Artur Martorell: 1969-2009*, Barcelona, Fundació Artur Martorell, 2009.

que viuen als barris perifèrics de les ciutats. Recordem també que el 1970 es publica en castellà *Pedagogia dels oprimits* del cristià i socialista Paulo Freire, on molts mestres senten interpretada la seva missió social, oferint processos de política educativa i de didàctica per fer-la viable.

Molts d'aquests mestres deixen les seves escoles i van a fundar-ne de noves als barris on l'educació activa pot esdevenir el camí eficient per dotar els infants de la immigració d'un futur més just, contribuint a fer que assumeixin la defensa de la seva dignitat i els seus drets com a persona. En l'horitzó hi havia l'exemplar escola Ton i Guida, nascuda de la mà de Maria Antònia Canals ja el 1962 en un barracó cedit per la parròquia a la Via Favència, al bell mig d'un barri obrer i d'immigració de Barcelona.⁶⁸

La crítica sociopolítica iniciada a l'Escola d'Estiu de 1969 trobarà la seva més destacada construcció en el llibre *Societat catalana i reforma escolar. La continuïtat d'una institució* de Joan Gay, Àngels Pasqual i Rosa Quillet, publicat al 1975.⁶⁹ La monografia fa una lectura del moviment renovador des del primer terç del segle xx fins aquell moment. A les seves planes es llegeix: «La contradicció és perpètua: fa escola privada esperant una escola pública especial, però no intervé en l'escola pública actual. Fa un ensenyament elitista però mira de justificar-se en fórmules paternalistes o en consideracions sobre l'escola privada en la millora de l'ensenyament i en l'experimentació de tècniques pedagògiques noves». Fent una anàlisi del moviment renovador, des de les simplificacions del que Josep Fontana va anomenar «marxisme catequètic», sosté que sense un canvi polític profund i revolucionari cap reforma educativa té valor i eficàcia, deixant d'advertir com molts canvis socials són possibles des d'actituds possibilistes i aprofitant les esquerdes del sistema, com sostenen Gramsci o Freire. O com varen fer, per lluitar per la igualtat de la dona, feministes com Rosa Sensat i Vilà o Leonor Serrano.

La crisi que colpia el moviment renovador serví per replantejar-se la institució, els seus orígens, la situació actual i les pistes de futur. Gent com Marina Subirats proposen analitzar les limitacions de la renovació pedagògica per determinar els punts que ofereix per a una evolució positiva. En segon lloc, fer balanç de les experiències positives sorgides per saber què és el que es pot aportar per emprendre una transformació general del sistema educatiu. Finalment, reflexionar i plantejar-se quin ha de ser el model escolar per a la societat democràtica a què s'aspira

68. Vegeu SOLÀ I MONTSERRAT, Roser, *L'escola Ton i Guida. Quan la pedagogia activa anà al suburbi. Barcelona 1962 -1994*, Barcelona, Edicions 62, 2003.

69. GAY, Joan; PASCUAL, Àngels; QUILLET, Rosa, *Societat catalana i reforma escolar. La continuïtat d'una institució*, Barcelona, Laia, 1973.

en un futur proper i quines estratègies i aportacions s'han de realitzar per anar-lo configurant.⁷⁰

Aquelles escoles actives que han anat als suburbis han d'encarar com fer escola catalana i renovada en un context castellanoparlant i amb moltes mancances socials. El plantejament d'una escola catalana bilingüe, que des de la seva creació defensa Rosa Sensat, troba un sentit renovat. Acol·lir cada infant en la seva llengua és en aquelles coordenades socials el més adequat i funcional. Una mostra de respecte envers la immigració en el camí de la integració dels immigrants.

El mètode Freinet, pel seu caràcter social i afavoridor del sentit crític i la solidaritat entre els infants, dona un suport didàctic útil i eficient a la pràctica escolar d'aquests centres.

A redós d'aquestes experiències apareixen les «escoles de nit» per a adults, organitzades per un voluntariat militant que ajuda a prendre consciència política al seu alumnat.

La tasca de les escoles actives i de les escoles d'adults, juntament amb el compromís social, sindical o polític dels seus mestres, fou un dels elements que bastí l'ampli moviment veïnal dels darrers anys del franquisme. Aquest moviment veïnal és expressió d'una nova consciència social entre les classes populars. Algunes reivindicacions educatives de la transició democràtica tingueren la seva base en les associacions de veïns, com ara l'exigència del català a l'escola pública o la dura lluita per la creació d'escoles bressol públiques.

Tanmateix, aquella implantació d'escoles renovades no acabà sent, en general, una experiència reeixida. Moltes d'aquestes escoles, que es fonamentaven en l'alt grau de voluntariat i de compromís personal dels seus mestres, tingueren seriosos entrebancs per sobreviure. Una de les causes fou el manteniment econòmic plantejat amb poc realisme. En el context de la crisi del petroli de 1973, que provocà durant anys atur i caiguda dels salaris, era difícil mantenir amb dignitat aquests tipus d'escoles, al cap i a la fi privades i sostingudes per pares i mares amb pocs recursos. Crisi que provocà, així mateix, l'estroncament de les altruistes donacions econòmiques externes que ajudaven a mantenir-les. També hi havia importants errors qualitatius a l'hora de transportar mecànicament un model didàctic i d'escola a un medi sociocultural tan diferent. Com el fet que aquells pares i mares immigrants eren persones que sols havien pogut rebre una cultura senzilla i tenien interioritzat un model d'escola tradicional que era molt diferent del que s'oferia als seus fills, basat en el joc, l'observació, l'absència de càstigs, l'expressió lliure, les sortides i les excursions, el rebuig del llibre de text, mestres no

70. SUBIRATS, Marina, «De la renovació pedagògica a Catalunya», *Perspectiva Escolar*, núm. 3 (1975), p. 45-52.

autoritaris, etc. Ras i curt: el contramodel d'allò que per a molts d'ells era una escola bona i eficient.

El fracàs de moltes d'aquestes experiències i la frustració que provocà en molts mestres acabà de decidir un sector important del magisteri vinculat a Rosa Sensat a entrar en l'escola pública, en un moment en què aquesta es reorganitzava amb la Llei general d'educació de 1970. Es volia, així, donar compliment als objectius que portaren les escoles actives als barris obrers a través dels establiments públics d'ensenyament en un moment que se'n creaven de nous. Però aquest traslladar l'eix de l'entitat a l'escola pública tensà enormement Rosa Sensat, que es basava en escoles que per mantenir els seus plantejaments educatius havien tingut una certa prevenció envers el sistema públic d'ensenyament durant el franquisme, per les renúncies, els condicionaments i les limitacions que comportava en el camp de les idees i de les pràctiques educatives.

Escola renovada: privada o pública?

El Departament de Pedagogia de Rosa Sensat i la mateixa Marta Mata en aquest període continuà defensant el model d'escola privada, ja que la situació de l'escola pública, altament controlada pel franquisme, feia inviable la penetració dels objectius de catalanitat i pedagogia activa defensats per Rosa Sensat. Calia esperar un canvi polític que portés l'autogovern i la possibilitat d'intervenir en el que és públic. El que calia era estendre i fer créixer les escoles de Coordinació Escolar. Contràriament, un sector minoritari, liderat pel Departament de Sociologia, del qual el sociòleg Josep Maria Masjuan n'era exponent, propugnava iniciar la presència a l'escola pública encara que comportés alguns costos de qualitat pedagògica, ja que si s'aconseguia aquesta presència en el magisteri públic s'acceleraria el procés de renovació educativa i s'ampliarien els seus beneficis més enllà de les classes benestants.

La Llei de 1970, per diversos factors, anà obtenint una millora gradual de la valoració social de l'escola pública en uns anys en què la inversió realitzada per atendre l'expansió demogràfica i la crisi econòmica feien créixer entre les famílies la demanda d'escola pública. Així es va iniciar un reequilibri de l'escola pública amb l'oferta privada fins en aquell moment majoritària. Si l'anterior legislació ofería un marge escàs a les escoles renovades, ara els brindava un marc més favorable. De contemplar l'Estat la tasca educativa com a subsidiària de la privada, passava a entendre-la com a responsabilitat pròpia i a considerar l'educació com una inversió.

S'obre, doncs, l'interès per l'educació pública, i també per la possibilitat d'incidir-hi a escala local. Es pren per model i exemple la tasca de renovació pedagògica que es du a terme a Itàlia, a través dels ajuntaments d'esquerra, de la mà del Movimento de Cooperazione Educativa, que és convidat a l'Escola d'Estiu. Són

uns anys en què des de diversos sectors es pensa en una educació pública gestionada per l'ajuntament en una futura Catalunya autònoma, des del record de la formidable tasca del Patronat Escolar de Barcelona d'abans de la guerra.

Cal no oblidar quina era la situació escolar del país en aquells anys, especialment a les poblacions industrials on havia arribat el gruix de l'onada immigratòria dels anys cinquanta i seixanta. La situació de l'Hospitalet de Llobregat, el 1971, n'és tot un exemple. Amb una població d'uns 46.000 infants en edat escolar, 23.000 assistien a l'escola privada (moltes vegades en règim de minifundi de pisos i baixos en males condicions) i 13.000 a l'escola pública distribuïts en les escasses 230 aules existents, amb una mitjana de 57,8 nens per aula. Per tant, 10.000 restaven al carrer, sense escola.⁷¹ Una situació que ens dona la mesura de la política educativa subsidiària de l'Estat franquista i la inconcebible manca de previsió. Problemes com aquest porten l'organització del moviment veïnal a forçar solucions.

Aquest moviment veïnal i d'entitats culturals fan de l'obtenció d'escola de qualitat per a tots els infants un dels nuclis de les seves reivindicacions, en una societat que comença a perdre la por al franquisme. Fruit d'aquesta prioritització, en moltes poblacions s'elaboren estudis sobre les necessitats escolars unides a la voluntat d'un canvi en el model escolar que assegurí la qualitat educativa i la igualtat d'oportunitats dels infants. Caldrà esperar als Pactes de la Moncloa de 1977 perquè s'encari eficientment el problema. En aquest sentit, no és endebades recordar que la total escolarització de la infància no s'aconsegueix fins a la dècada següent.

És amb aquesta situació social i educativa que Rosa Sensat es planteja els objectius i les característiques d'una escola pública de qualitat i catalana.

Per una nova Escola Pública Catalana. Un document en etapes

La X Escola d'Estiu de 1975 es feia pública la declaració «Per una nova Escola Pública», que definia el model d'escola pública que havien debatut i elaborat els assistents sobre un document de treball previ.⁷² Un document que s'ha de llegir conjuntament amb la declaració de l'any següent, que ara es titula «Per una nova Escola Pública Catalana», una proposta que «és presentada a la consideració pública i professional com un document obert a un treball posterior», una «línia oberta de treball per aconseguir una Nova Escola Pública al servei de tots». L'objectiu és la «construcció d'una alternativa democràtica de l'ensenyament enfront de l'actual situació», que sols és possible en una situació de canvi democràtic

71. BOTEY, Jaume, «Ajuntament de 1979 i ensenyament», *Quaderns d'estudi l'Hospitalet de Llobregat*, núm. 24 (gener 2011), p. 81-92.

72. Vegeu el monogràfic sobre l'Escola de Mestres Rosa Sensat «Per una nova Escola Pública», *Perspectiva Escolar*, núm. 4 (octubre 1975).

d'acord amb les directrius unitàries de l'Assemblea de Catalunya (amnistia, llibertats fonamentals, restabliment de l'autogovern com a via per arribar a l'autodeterminació i coordinació amb la lluita democràtica dels «pobles peninsulars»).

Els precedents de la Declaració de la X Escola d'Estiu de 1975 cal cercar-los en el III Congrés de la Formació de 1974 dins l'ambient de fi de règim que es viu, i en la necessitat de proposar alternatives en tots els camps de cara a la construcció d'una Catalunya autònoma dins un estat democràtic. En l'ambient de desafiament al règim d'aquells dos anys darrers de la dictadura, foren convocades a reflexionar una garba d'entitats catalanes compromeses amb l'educació: Rosa Sensat, els ICE de les dues universitats, ESADE, la Facultat de Teologia, el Col·legi de Doctors i Llicenciat i altres col·legis professionals, al costat d'associacions i entitats. Entre les conclusions trobem la constatació de l'esterilitat de la Llei general d'educació de 1970 i la necessitat de construir una possible alternativa al sistema educatiu vigent. Es defensa una escola pública, mixta, gratuïta, aconfessional, amb un cicle únic, basada en el català, amb ensenyament en la llengua materna, respectant els drets dels immigrants i en participació de tots els sectors educatius.

Des de Rosa Sensat en aquests anys inicials d'aplicació de la LGE es veu clar que, ultra l'aparença de modernització i l'impuls a l'escola pública, el resultat és la consolidació i la subvenció de l'escola privada, que aboca el sistema educatiu a desigualtats. I també en la seva organització, ja que nega a l'escola pública la intervenció dels pares i dels mestres mateixos. Cal abandonar els plantejaments del franquisme i refundar l'escola per a aquest demà que s'albira proper.

Des de les planes de *Perspectiva Escolar*, mesos abans es planteja ampliar i unificar realment el sistema escolar, renovar i posar al dia les seves condicions i els seus mètodes pedagògics i permetre la intervenció de la societat. «Aquest triple objectiu —s'afirma— solament pot ser assolit a través de la constitució d'una escola pública i unificada».⁷³

La declaració «Per una nova Escola Pública», elaborada l'estiu de 1975 en un moment de forta tensió social, política i sindical en els darrers mesos de la dictadura, és reelaborada durant el curs 1975-1976, ara ja en un àmbit més circumscrit estrictament a mestres i professors de Rosa Sensat i del Col·legi de Llicenciats, a través d'un abordatge sistemàtic en seminaris de treball i amb connexió amb altres entitats ciutadanes. Així, es pretén «precisar, completar i donar més coherència al document de l'anterior Escola d'Estiu», és a dir, que el document sigui una expressió més fidel del pensament educatiu dels professionals vinculats a ambdues institucions sobre el model d'escola catalana i pública que proposen, per tal que sigui debatut en dinou grups específics en el Tema General de la propera Escola d'Estiu de 1976.

73. SUBIRATS, Marina, *op. cit.*

«Per una nova Escola Pública Catalana»,⁷⁴ el document definitiu de la XI Escola d'Estiu de 1976, reclama la participació popular en la planificació i l'estructura escolar. «L'escola que volem ha de ser pública i única», i garantir l'escolarització total i la desaparició de l'escola privada. Una escola totalment gratuïta amb caràcter nacional, és a dir, adequada als trets de la societat en contingut i en llengua. El marc polític català ha de tenir exclusivitat en el camp de l'educació.

L'escola ha de ser un medi estimulant per assolir una educació integral, introduint els alumnes a la plural realitat de la societat plural en què viuen. «Els ha de fer conèixer les diferents opcions i els ha de donar progressivament la metodologia per analitzar aquesta realitat social i transformar-la, trametent valors democràtics com solidaritat, respecte a l'altre, actitud de diàleg, etc.»

Els mestres han d'exposar les seves idees pròpies, sense adoctrinar, en una escola plural i aconfessional. Els pares i mares han de poder participar en la gestió de l'escola. Es dissenya una gestió participada de tota la comunitat educativa en un Consell d'Escola.

Especialment significatiu és l'apartat dedicat a la «definició pedagògica de la nova escola pública», centrada en el «desenvolupament actiu de les possibilitats del noi i de la noia», en una concepció integral de l'educació. L'escola ha de fer un treball de «sensibilització i reflexió» sobre el fet nacional català, conjuminat amb una reflexió sobre el fet de la immigració i la cultura d'origen, estimulant l'esperit de pertinença a la comunitat internacional i la solidaritat entre els pobles a través de la realitat nacional catalana. La llengua de l'escola ha de ser la catalana, amb una «tendència clara» d'afavorir el domini del català per als nens que no la parlin.

Es cerca fer una escola on la relació educativa personalitzada predomini, una escola més col·laborativa que competitiva, amb una gestió participada per l'alumnat, que conreï la recerca, el coneixement i la sistematització científica, i amb un lligam entre teoria i pràctica. I que hi hagi una coeducació activa per superar la situació de desigualtat de la dona. Una escola que avanci cap a la integració dels «subjectes d'educació especial» en allò que sigui possible, per acabar amb les institucions que marginaven aquests infants i joves.

La declaració posa una especial cura a definir la formació dels ensenyants i les condicions d'aquests, i demana una formació específica per a cada nivell del sistema, posant atenció a la llengua catalana i al reciclatge de tots els mestres i el professorat de l'Escola Normal. També aborda l'organització sindical del magisteri i professorat.

74. «Per una nova escola pública catalana. Declaració de l'XI Escola d'Estiu de Barcelona (juliol de 1976)», *Perspectiva Escolar*, núm. 10 (novembre 1976), p. 2-9.

La proposta d'escola pública que es dissenya impacta vivament la societat catalana, tot i que es produeix en un context en què altres entitats fan la seva aportació. Despertà interès, franques adhesions i fermes oposicions. Hi havia proposicions que desafiaven i subvertien la situació establerta. Entre les més significatives, el caràcter únic de l'Escola. Un punt sobre el qual l'assemblea de l'Escola de 1976 canvià substancialment el text de la ponència i que mostrà com n'estaven dividits els assistents en una qüestió tan determinant: fou aprovat per 595 vots, però 525 eren contraris i 79 s'abstingueren.

Al costat d'una única xarxa pública d'escoles, la laïcitat i pluralitat de l'escola eren també punts conflictius.

Com a reacció a la Declaració de l'Escola d'Estiu de 1975, el febrer següent es constitueix el Consell Català d'Ensenyament, que aplega educadors que no compateixen el model de persona i de societat implícits en la declaració. Ja s'ha fet una referència breu a aquesta entitat, la qual veia l'esmentada declaració, segons el destacat testimoni de Josep Pallach, com un resultat de la influència i el pes del PSUC i del PSC de Raventós que feia que es tendís a visions que contradeïen fets bàsics en educació com la llibertat i el pluralisme, unes visions pròpies de la concepció marxista de l'educació. El polític socialdemòcrata valorava que el pluralisme escolar defensat en la Declaració no era pas practicat per la institució en si mateixa. Enllaçant amb la crisi de Rosa Sensat dels anys 1969 i 1970, afirma: «El que passa és que en aquesta Escola de Mestres que fa Rosa Sensat, i que ha realitzat una tasca importantíssima en el terreny de la didàctica —com ensenyar les matemàtiques noves o el dibuix i la pintura als nens— i de la formació dels mestres, des de fa set o vuit anys ja només s'hi parla del moviment obrer a Catalunya, de les lluites socials o d'un plantejament filosòfic de l'educació sota un prisma marxista-leninista. Aquests cursos, que són d'un interès evident, només tenen, però, aquesta línia, i és això el que nosaltres qüestionem: no es poden formar els mestres només sota una concepció marxista. Està bé que ho facin, però unes altres concepcions han de ser llibertàries, o cristianes, o liberals, o democràtiques».⁷⁵

Les dues declaracions sobre l'escola pública de 1975 i 1976 despertaren dures crítiques i oposicions, especialment pel model d'escola pública defensat i pels plantejaments sobre la llengua i sobre l'educació religiosa. Com veiem, foren contestades per altres sectors educatius catalans i molt especialment per l'Església, que escolaritzava una part rellevant dels infants a nivell d'educació bàsica i secundària. Les declaracions van contribuir a organitzar sectors socials que divergien de la proposta de Rosa Sensat.

75. MEROÑO, Pere, *Josep Pallach 1920-1977*, Barcelona, Fundació Josep Irla, 2009 (2a ed.), p. 44-45.

Aquesta visió no farà cala buida entre els sectors liberals i conservadors de la política catalana i serà assumida durant tota la transició democràtica. Condicionarà, amb el pas dels anys, la visió de la política educativa de la Generalitat un cop restaurada i dels primers governs de Jordi Pujol. Fet que tindrà conseqüències sobre Rosa Sensat que serà percebuda com un adversari educatiu amb qui no es comparteix ni la visió de la persona ni el model de societat. Perdurà, malgrat la gradual conversió a la socialdemocràcia del PSC i l'abandonament del marxisme, suavitzada per les aportacions i els bons oficis d'algunes persones i institucions que actuaran de pont o la col·laboració obligada en determinades institucions.

En els temps que separen la mort del dictador i la Constitució de 1978, quan «el somni semblava ja possible», el país bullia de propostes per a aquest futur educatiu somniat. Entitats educatives, col·legis professionals, universitats o partits polítics exposaven les seves propostes de model de sistema educatiu i d'escola.

A mesura que avançava en el temps, i d'una forma gradual, s'anà traient la política dels carrers per fer-la entrar en els despatxos, amb conseqüències no sempre positives. L'article 27 de la Constitució de 1978, que versa sobre l'educació, més que arribar a un pacte, optà per posar juxtaposats els dos principis d'igualtat d'educació i llibertat d'educació, que eren entesos tradicionalment des de la dreta i l'esquerra com a oposats.

Així, l'esquerra socialista i comunista acceptà la llibertat de creació de centres privats i la continuació d'un sistema educatiu dual publicoprivat. Assumí que els centres privats serien subvencionats per l'Estat d'acord amb les condicions exigides, i també l'ensenyament de la religió a l'escola com una expressió de la llibertat d'educació.

El sector ideològic de la dreta acceptà que l'Estat passés a tenir un paper actiu en l'educació, mitjançant polítiques educatives amb col·laboració social, acceptació de la llibertat de càtedra i participació de la comunitat educativa en la gestió dels centres educatius.⁷⁶

6. ESCOLA CATALANA: EL MODEL DE ROSA SENSAT

«No cal dir que el cavall de batalla de la qüestió escolar es troba, avui, en l'equilibri que cal establir entre la llengua del país (que és el català) i la llengua dels escolars (que són el català i el castellà, per raó de la immigració)», escrivia Antoni Badia Margarit.⁷⁷

76. Vegeu PUELLES, Manuel. «El pacto escolar constituyente: Génesis, significación y situación actual», *Historia de la Educación*, núm. 21 (2002), p. 49-66.

77. BADIA MARGARIT, Antoni Maria, «Per l'ús oficial del català», a *Catalunya 1976*, Barcelona, Avance, 1977, p. 17-30.

Sota el franquisme, per primera vegada en la història els immigrants no sentiren necessitat d'aprendre ni d'emprar el català. Com ha assenyalat Anna Cabré, la immigració ha estat, des del segle XIX fins a hores d'ara, un dels principals factors de l'expansió demogràfica de Catalunya associada a una economia en desenvolupament malgrat la persistent baixa natalitat.⁷⁸ Les anteriors onades immigratòries s'havien integrat socialment i culturalment dins la societat catalana.

Mancada Catalunya dels elements habituals per gestionar aquest fet, fou la societat civil qui hagué d'enfrontar l'objectiu humà, social i cultural de l'acollida i la integració de les persones que havien arribat cercant feina i millorar la seva vida. Per donar resposta a aquest repte educatiu, Rosa Sensat elaborà un model d'escola catalana feta des d'una gran sensibilitat envers els processos personals que els infants vivien en aquesta situació. Una qüestió que ja des dels inicis de la fundació de Rosa Sensat era una de les preocupacions de l'entitat, com mostren les reflexions de Marta Mata en escrits com «L'escola per a l'immigrant», de 1966.⁷⁹

Aquesta mirada interior i comprensiva del fenomen immigratori amara l'ample sector progressista que és ben present a Rosa Sensat, i que també té un gran influx sobre la societat catalana. La millor expressió d'aquesta mirada comprensiva envers la immigració és *Els altres catalans*, publicat el 1964 per Paco Candel. Malgrat que fou mutilat per la censura franquista, el llibre mostra l'emergència d'una nova visió del país. Per damunt de les divergències, el camí de la igualtat i la justícia passava per l'evidència que nouvinguts i originaris mútuament es necessitaven. La proposta era fer una sola comunitat d'una societat on dues llengües eren en contacte, sense renunciar a les identitats d'origen i basada en el respecte, evitant que la immigració desemboqués en dues comunitats enfrontades, com esperava el franquisme.

El model que havia de tenir l'escola catalana fou una de les divergències més notables de Rosa Sensat amb la resta del segon moviment de Renovació Pedagògica i, ja en democràcia, amb l'administració educativa de la Generalitat governada per Convergència i Unió.

Des de la didàctica de la llengua, i des de l'escola en el seu conjunt, calia encarar el repte social, cultural i humà que significava l'arribada durant el franquisme d'un milió i mig d'immigrants procedents de zones empobrides d'Espanya a una cultura com la catalana, a la qual la dictadura privava dels mecanismes normals d'inserció com són l'escola, el lleure o els mitjans de comunicació, fet que representava una greu amenaça per a la cohesió social. A la fi del franquisme, el 1975, els catalans nascuts fora de Catalunya eren el 42 % de la població de la província de Barcelona i el 38 % del conjunt del Principat.⁸⁰

78. CABRÉ, Anna, *El sistema català de reproducció*, Barcelona, Proa, 1999.

79. MATA, Marta, «L'escola per a l'immigrant», *Qüestions de vida cristiana*, núm. 32 (1966), p. 82-90.

80. CABRÉ, Anna, *El sistema català de reproducció*, Barcelona, Proa, 1999.

A partir de 1968, el compromís social i polític d'un important sector del moviment de renovació pedagògica portà, seguint el model de Ton i Guida, a estendre les seves escoles als barris i les poblacions que concentraven la immigració, la majoria amb unes infraestructures urbanístiques, de serveis i educatives molt deficitàries.

Amb aquesta experiència i aquesta realitat a la vista, Rosa Sensat dissenyà una escola bilingüe, però sense segregació idiomàtica, on nens i nenes són acollits en la seva llengua materna i aprenen a llegir i a escriure en la seva llengua, catalana o castellana.

«No separeu els nens, no separeu els nens per raó de la llengua»

Defensar que la llengua escolar ha de ser la de l'infant té arrels històriques en la pedagogia catalana de la qual són exemples Joan Lluís Vives o Baldri Reixac. També era el posicionament de fons del Decret de bilingüisme del govern provisional de la II República, que disposava que a les escoles maternals i de pàrvuls catalanes «l'ensenyament es farà exclusivament en la llengua materna, catalana o castellana». Així mateix, cal tenir present el precedent del document de la UNESCO de 1957.

Però la fonamentació tècnica immediata del posicionament de l'Escola de Mestres el fixà el mateix Alexandre Galí a la conferència que pronuncià a la primera Escola d'Estiu de Rosa Sensat el 1966. Allà exposà, com havia fet els anys trenta,⁸¹ seguint el corrent pedagògic majoritari del moment, els perjudicials efectes psicosocials que es produïen si no es retardava prou l'aprenentatge d'una segona llengua. S'havia, doncs, d'iniciar l'educació en la pròpia llengua.

En una Catalunya receptora de gran nombre d'immigrants, lògicament l'escola havia d'acollir els seus infants en la seva llengua pròpia, el castellà.

Al mateix temps, Galí insistia als educadors: «No separeu els nens, no separeu els nens per raó de la llengua», com a garantia d'igualtat i cohesió social. Es va cercar una manera de portar a la pràctica aquest objectiu i, alhora, seguint la doctrina galiniana d'acollir el nen a l'escola amb la seva pròpia llengua.

En conseqüència, davant de la diversitat lingüística de la societat catalana, l'escola, tal com es proposen els Principis de Coordinació Escolar de 1967, havia de fer seu «el fet de la procedència bilingüe i el bilingüisme ambiental dels nostres nens, i considerant com una finalitat de l'escola l'obertura del nen a la cultura». L'escola ha de tractar «el bilingüisme procurant que no s'interfereixi en la formació de la unitat personal del nen» amb l'objectiu d'obtenir, «pel que fa a la llengua, la possessió d'un bon català i d'un bon castellà, cosa que no pot aconseguir-se

81. GALÍ, Alexandre, *Per la llengua i per l'escola*, Barcelona, La Revista, 1931, p. 43.

sense estimar les dues llengües», i obrir els infants «a la cultura universal a través de la promoció de la mentalitat i de la forma de vida catalana».

Així mateix, es feia evident que la immigració, ultra les coordenades pedagògiques, calia que fos observada des d'angles socioculturals, econòmics i psicosocials, sense oblidar els criteris de justícia i equitat.

«El tractament de la llengua —ens dirà Marta Mata—, des del balbuceig fins a la creació literària, havia d'atreure forçosament gran part de l'atenció i del treball a l'Escola Rosa Sensat, ja que el 1965 encara estava prohibida a l'escola la llengua catalana, llengua culta pròpia de Catalunya i oficial en els períodes d'autogovern. Durant el període del franquisme es va imposar l'ús i l'estudi exclusiu de la llengua castellana: durant aquest període, a més, l'explotació social havia agafat tanta força a Espanya que va arribar a ser impossible guanyar-se la vida en les regions agrícoles, i les migracions interiors van llançar grans masses de jornalers a les regions industrialitzades de Catalunya». Ens situa Mata en el context d'aquesta elaboració, ja que, «els anys seixanta, un 40 % de la població de Catalunya era immigrada, castellanoparlant i de baixa situació sociocultural i un 60 % de la població era autòctona, catalanoparlant però no educada en català. L'escola de Rosa Sensat va abordar, doncs, el problema del tractament de la llengua a l'escola amb l'objectiu de comptar amb els mitjans per aconseguir un bon ensenyament de les llengües catalana i castellana per a tots, l'ús de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament i de l'educació a l'escola i d'unitat civil dels fills d'autòctons i immigrants».⁸²

Marta Mata, en col·laboració amb el grup de treball sobre bilingüisme, definí el model lingüístic de Rosa Sensat sobre els plantejaments primordialistes d'Alexandre Galí. El primer punt era l'acolliment de l'infant en la seva pròpia llengua (catalana o castellana) i l'ensenyament gradual de les dues llengües. El segon element important és situar el català com la llengua de comunicació i relació escolar. La tercera nota la constituïa la no segregació dels infants per raons de llengua.

El debat previ a la llei Villar Palasí s'havia produït enmig d'una intensa campanya reclamant el «català a l'escola», tot un desafiament al moll de l'os de l'escola franquista, especialment seguida en barris i poblacions amb un alt component immigrant. La pressió popular aconseguí que el català fos inclòs dins l'horari escolar. Un cop aprovada la Llei general d'educació de 1970, es permetia per primera vegada en el franquisme una petita escletxa legal per a les *lenguas nativas* a nivell preescolar i l'ensenyament general bàsic.

Desenvolupant aquesta possibilitat, i sintetitzant el dens volum de pràctica a les escoles en la didàctica de la llengua, el 1972 es publicà l'opuscle *El bilingüisme*

82. MATA, Marta, «La Escuela de Maestros de Barcelona», *Perspectivas*, XV, núm. 1 (1985).

escolar a Catalunya,⁸³ que recollia els fonaments pedagògics i socials del plantejament de Rosa Sensat.

El model d'escola bilingüe com a element de cohesió social

El model d'escola catalana defensat per Rosa Sensat es basava en raons psicopedagògiques, en especial en el fet que «la llengua no és solament un instrument de relació entre els homes, sinó un instrument de formació i de vida de l'esperit humà». La llarga situació patida pels nens catalans assistint a escola en una llengua aliena serveix per mostrar els inconvenients de la preterició de la llengua materna: l'infant experimenta un xoc en entrar a l'escola i la situació afavoreix un aprenentatge verbalista que comporta pobresa i confusió lingüístiques. Fomenta una dissociació entre la llengua de cultura i la llengua de la vida.

Des del punt de vista social es recalca que Catalunya no és pas un país bilingüe i que el català és la llengua del país. Alhora, cal tenir present la voluntat de la majoria de pares, que pretenen que els seus fills dominin bé les dues llengües.

Els plantejaments bilingüistes de Rosa Sensat obtingueren una bona acceptació en una societat amb la composició cultural i demogràfica que hem descrit. També eren coincidents amb els posicionaments de l'esquerra política clandestina, amb el potent sindicat Comissions Obreres al davant, la qual mantenia una doble exigència: les llibertats individuals i col·lectives i l'autonomia per a Catalunya. Sens dubte, el caràcter antidemocràtic, uniformista i espanyolista del règim de Franco, conjuntament amb la seva negació dels drets bàsics de treballadors, acabà facilitant que la societat catalana arribés acceptablement cohesionada i decididament antifranquista a aquells anys finals de la dictadura.

El model d'escola catalana de Rosa Sensat, partint del context de cada escola i concebut com un procés per anar assolint, entrava en conflicte amb allò que defensava Òmnium Cultural. Resumint a grans trets, la proposta d'aquesta entitat era que l'escola catalana havia de ser en llengua catalana i amb continguts catalans fos quina fos la llengua de l'alumnat, com passava a tot país normal. Els infants que no tinguessin el català com a llengua pròpia serien gradualment ajudats a incorporar-se a la llengua vehicular.

Per a la majoria del moviment de renovació, aquesta era una proposta poc respectuosa per als infants i llurs famílies, la radicalitat de la qual amenaçava els nivells de cohesió social assolits entre catalans originaris i nouvinguts.

83. *El bilingüisme escolar a Catalunya / El bilingüismo escolar en Cataluña*, Barcelona: Rosa Sensat, 1972. Opuscle elaborat per Nucli de bilingüisme de Coordinació Escolar, Seminari de bilingüisme de Rosa Sensat, Departament de Pedagogia de Rosa Sensat, Assessoria de Didàctica del Català.

Per contra, des d'Òmnium Cultural es temia que amb el model bilingüe d'escola, en una situació de disglòssia, la llengua que gaudia de prestigi i facilitats, el castellà, acabés arraconant la llengua pròpia. Tot i que el cas català no reunia ben bé les característiques sociolingüístiques de la diglòssia, casos com el que coetàniament estava succeint amb el valencià a la ciutat de València no eren pas un bon auguri.

Les posicions eren clarament enfrontades, i prova d'això és que Òmnium Cultural, l'any 1974, retirà el seu finançament de l'Assessoria de Didàctica del Català que havia contribuït a crear dins de Rosa Sensat quatre anys abans, en el marc de la campanya «Català a l'escola».⁸⁴

Durant vint anys es mantingueren en el món escolar els dos models confrontats, amb les naturals evolucions.

La fórmula d'escola catalana de Rosa Sensat, amb pocs referents en què inspirar-se, comportà un gran desplegament i aprofundiment en el terreny de la didàctica de la llengua. Es crearen materials que han esdevingut tot un referent metodològic, com ara el minuciós programa «Lletra per lletra» o la metodologia i els materials per a l'ensenyament del català a castellanoparlants com *El castell d'Iràs i No Tornaràs*.

Era especialment necessari un esforç en el camp de l'aprenentatge lectoescriptor del català. Tot i les contribucions d'avantguerra com les de Martorell, Galí o Rubiés, s'havia d'escometre una actualització i una redefinició partint del fet que gairebé cap mestre havia estat format per fer escola catalana en els estudis de magisteri. Per això, a més dels nous materials i les noves publicacions, la preparació dels mestres era una qüestió capital. Per fer-nos una idea de la situació és bo recordar que a la primera Escola d'Estiu de Rosa Sensat molts mestres que hi assistien sentien per primer cop el català amb ple ús social i com a llengua de formació, una situació que per si sola ja desafiava la dictadura. Sobre la voluntat d'aquests mestres calia començar a bastir, doncs, l'escola catalana.

Els treballs del Grup de Llengua Escrita, des dels inicis de Rosa Sensat, proporcionaren als mestres unes valuoses eines teòriques i didàctiques per abordar amb facilitat i eficàcia l'aprenentatge oral i escrit del català.⁸⁵ Era evident que no es podien transportar al català experiències del castellà. S'aplicà una visió fonològica a l'aprenentatge i l'ensenyament del català que produí una positiva revolució de les pràctiques. «Aprendre de llegir i d'escriure no és aprendre d'utilitzar unes lletres amb entitat pròpia, sinó aprendre a analitzar la tira fònica i transcriure les

84. Sobre la tasca de l'Assessoria de Didàctica del Català vegeu el report que inclou *Perspectiva Escolar*, núm. 13 (1975).

85. MATA, Marta, «El grup de llengua escrita de «Rosa Sensat», a *Aprenentatge de la lectura i escriptura*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 1981.

unitats mitjançant unes lletres», afirmen J. M. Cordman, M. Correig i M. Mata, ja que allò que és bàsic és l'estudi dels sons, reflexionar sobre el conjunt de sons diferencials o fonemes.⁸⁶ Com apunta M. Àngels Oller, una de les aportacions més notables de Marta Mata fou, precisament, en el camp de l'aprenentatge lectoescriptor, tant en català com en castellà.⁸⁷

Els treballs del Grup de Llengua Escrita, malgrat que en bona part s'adreçaven a fonamentar el model de bilingüisme escolar de Rosa Sensat, van esdevenir de gran utilitat i interès més endavant, en el context del que hem vingut a anomenar un xic impròpiament *immersió lingüística*, precisament perquè treballaven des d'una òptica integrada on els escolars no són separats per mor de la llengua.

A mesura que s'entra en temps de democràcia i es té la perspectiva d'inserir-lo en l'escola pública es va revisant el model, ja que la pública és una realitat més complexa que les escoles privades de renovació pedagògica. Un model bilingüista, que resultà massa deutor de les propostes d'Alexandre Galí per a una Catalunya sociològicament i demogràficament molt diferent d'aquella que les originà.

El model bilingüe, el 1975, era seguit per 85 escoles i 25.000 alumnes. Demanava un esforç importat dels mestres allà on convergien escolars d'ambdues llengües. En els primers anys de democràcia, amb una situació que s'anava políticament normalitzant, es posà el punt de mira en la necessitat de fomentar la integració de la immigració en una societat on el pes de les dues llengües era desequilibrat a favor del castellà. Ja 1975, el Departament de Sociologia de Rosa Sensat elaborava una enquesta feta a 281 mestres sobre els problemes que manifestava el contacte de llengües a les escoles. Mostrava que els problemes eren molt diferents segons la composició lingüística del seu alumnat. Calia afegir-hi la variable del context social, territorial i lingüístic on eren ubicades.⁸⁸ Tot plegat portà especialment moltes escoles de Coordinació Escolar amb un alt grau d'alumnes catalanoparlants a concloure que el procés d'aprenentatge lectoescriptor es pot fer en català, ja que es va advertint que en acabar l'escolarització, en zones de forta implantació del castellà com a llengua de comunicació habitual, els nois i les noies castellanoparlants no acaben d'assolir el nivell de competència en català, especialment en la llengua escrita, fins i tot en escoles que havien desenvolupat fidelment el model bilingüe basat en les eines didàctiques de Rosa Sensat. En canvi, els catalanoparlants sí que eren realment bilingües. Calia afegir a més que el procés requeria probablement més temps del que es disposava fins al final de l'EGB,

86. MATA, M.; CORREIG, M.; CORMAND, J. M., *Programa Llettra per llettra. Llibre del mestre*, Barcelona, La Galera, 1978, p. 24.

87. OLLÉ, M. Àngels, «Les aportacions de Marta Mata a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura», *Infància*, núm. 158 (setembre-octubre 2007).

88. «El contacte de llengües a classe», a *Perspectiva Escolar*, núm. 3 (juliol 1975), p. 70.

sense oblidar la dificultat que tenia l'escola per equilibrar la pressió ambiental del castellà en segons quines poblacions o quins barris.

La reelaboració del model

Tot plegat va portar a reelaborar el model en funció de l'experiència recollida i dels nous paràmetres polítics i socials. Un bon exemple d'aquest procés és l'Escola de Sant Miquel de Cornellà, amb un alt percentatge d'alumnes castellanoparlants, que des de 1974 havia realitzat una curiosa aplicació del model bilingüe. Vuit anys més tard, el 1982, proposà per diverses raons «dedicar tots els esforços necessaris al Parvulari, sobretot als 3 anys, per tal que els nens aprenguin a parlar bé el català abans dels sis anys i d'aquesta manera tota la Bàsica pugui ser ja del tot catalana, en l'aspecte oral i en l'escrit. A l'escola hem pogut comprovar que catalanitzant més el Parvulari (i encara no d'una manera total) els infants es llancen a parlar el català, si més no amb el mestre. I aquest és un punt de partida».⁸⁹

Anys a venir, el 1983 la Llei de normalització lingüística aprovada pel Parlament donà cobertura legal a l'anomenada *immersió escolar*. Aquell mateix any, dinou escoles públiques la posaven en pràctica a Santa Coloma de Gramenet, una població majoritàriament castellanoparlant que ja havia estat pionera a demanar el català a l'escola durant el franquisme des del convenciment que ser competent en llengua catalana oferia més igualtat d'oportunitats. Sis anys després, el bon resultat de l'experiència feia que 700 centres, amb més de 52.000 alumnes, apliquessin la immersió.

Gradualment es va produint un decantament de Rosa Sensat envers el corrent social de normalització, que té un ampli suport manifestat en l'aprovació gairebé unànime de l'esmentada llei per part del Parlament de Catalunya, i que compta amb el suport de tots els partits que el conformen. Marta Mata, lleial a la seva voluntat de guiar-se per la realitat i la comprovació científica, proposa seguir el camí més apropiat per aconseguir l'objectiu que des de sempre han compartit els dos models d'escola catalana. En un article que porta per títol «Els drets lingüístics del nen a la nostra escola» escriu:

Si els objectius són els mateixos, ¿quin és el millor camí, que definiríem com el més ràpid però també el que assegurés uns resultats millors per al nombre més gran d'alumnes? En estudis fets fa anys es demostra que els models més acostats a l'A [bilingüisme] aconseguixen que els nens de parla no catalana aprenguin el

89. RIBAS, Teresa, «Experiència d'una escola: del bilingüisme a la normalització lingüística», *Perspectiva Escolar*, núm. 66 (juny 1982), p. 31-33.

català, però com una segona llengua [...] Sabran el català, però *no es* decidiran a *usar-lo*, en general, almenys en les experiències començades i acabades fa més de deu anys. Ara caldria tornar-ho a avaluar. Els models més acostats al B, els anomenats genèricament programes d'immersió, més recents, sembla que van obtenint un notable èxit, tant pel que fa a l'ús del català entre els nens com per la viabilitat que donen a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en català.⁹⁰

Per Rosa Sensat, aquesta normalització del català a l'escola és indissociable de la qualitat educativa, com ha estat una constant del moviment de renovació pedagògica des dels seus orígens.

Des de la perspectiva que ens dona el temps transcorregut ens adonem que els dos models eren socialment i pedagògicament necessaris i fins i tot complementaris. El model bilingüista no sols ha innovat i ha fet repensar l'aprenentatge de la llengua, també ha enriquit el seu paper a l'escola, ja que l'ha plantejat integrada en el procés de formació personal i social.

Durant el franquisme, el bilingüisme representà un desafiament a l'uniformisme cultural imposat i la manera de retornar el català a l'escola. Després va representar una via respectuosa per a la incorporació dels immigrants a la llengua del país que ja és el seu. Aquesta via possibilista facilità, sense proposar-ho, la transició envers l'anomenada *immersió lingüística*. La qual, al principi, a alguns sectors immigrants els podia semblar assimilista i sense respecte per la seva cultura d'origen. És per això que crec que els dos models han de ser vistos interactuant, conformant un sol bloc dins l'evolució social, comunitària i política de la Catalunya dels anys seixanta als vuitanta del segle xx, un sol bloc en dues opcions que feu possible l'objectiu al final del procés malgrat els planejaments diferents. Afavorí la coexistència d'ambdós models un canvi de mentalitat que requeria temps, amb un objectiu comú que tothom defensà: conformar una comunitat unida on els ciutadans fossin competents lingüísticament tant en català com en castellà.

7. UN NOU ESTIL I MANERA DE SER MESTRE EN TEMPS DE CANVI

La fundació i l'expansió de Rosa Sensat reflectí el capgirament de la funció del mestre que s'estava produint en la societat.

La imatge del mestre compromès amb la transformació social a través de l'escola, com ho eren els fundadors de Rosa Sensat, recollia la visió forjada pel noucentisme i els anys de l'escola catalana republicana. No oblidem que durant dècades la Catalunya noucentista culta, europea, ordenada, civilista i mediterrània fou

90. MATA, Marta, «Els drets lingüístics del nen a la nostra escola», *Perspectiva Escolar*, núm. 115 (maig 1987), p. 7-13.

l'ideal a oposar, des de la resistència, al model de societat que volia imposar el feixisme. Un model de persona i de societat que s'expressava en el camp estètic en exemples com les pintures de Josep Obiols o les il·lustracions de Lluçia Navarro en les planes de *Cavall Fort*, i en el camp pedagògic, en la gran floració de l'escoltisme i els seus valors arreu del territori.

Tanmateix, a partir de la segona meitat dels anys seixanta, en què s'institueix la novella Escola de Mestres Rosa Sensat, a Catalunya es produeix una important crisi que porta a la fallida del rol i de l'estatus social tradicional del mestre. Un fet que és una manifestació més d'una més àmplia crisi social i de valors que recorria Occident, la qual cristal·litza a final de la dècada amb les revolucions estudiantils dels campus nord-americans, mexicans i francesos. Crisi que es produeix en el marc de l'aprofundiment de les llibertats individuals i públiques i de la creació de l'estat del benestar impulsat per socialdemòcrates i democratacristians a Europa per frenar el creixent atractiu de les conquestes socials del comunisme, tot i que aquest inicia el seu declivi com a possible model amb l'esclafament militar soviètic de l'anomenada *primavera de Praga* de 1968.

A la Catalunya d'aquells anys els valors de la societat i l'escola franquista són ja caducs, sobrepassats per fets d'ordre sociològic com per exemple el turisme, que mostra conductes diferents i valors de l'Europa democràtica i laica. També en l'ordre polític, cada vegada és més pública la presència de l'oposició democràtica al règim franquista i el sorgiment dels sindicats obrers clandestins, incloses les «comissions d'ensenyants». La mateixa *intelligentsia* del franquisme no aconsegueix elaborar una doctrina que pugui digerir aquest canvi. Els pedagogs orgànics del règim són incapaçs de construir una alternativa d'acord amb els nous temps a la funció que el franquisme de postguerra va atribuir al mestre, a l'escola primària i al sistema educatiu en general. García Hoz jutja aquesta època com un moment en què la unitat ideològica del franquisme es va esquarterant i es posa en dubte socialment l'autoritat dels mestres: «No se acepta la superioridad del maestro, quien en este concepto parcial de la educación queda convertido en un *animador de grupo*».⁹¹

L'autoritat de la família i del professorat comença, doncs, a ser contestada. A les Escoles d'Estiu que apleguen joves generacions de mestres i professors (alienes a l'enfrontament de la guerra civil i formades en les lluites socials o universitàries contra el franquisme) es critica obertament el rol tradicional del mestre i especialment el seu caràcter vocacional i missioner, en el qual coincidien, des del segle XIX, des de conservadors fins a anarquistes. Només cal pensar en Joan Bardina i en Ferrer i Guàrdia. L'Escola d'Estiu de 1969 escenifica, d'alguna manera, la divergència entre dues percepcions de fer de mestre.

91. GARCÍA HOZ, Víctor, *La educación en la España del siglo XX*, Madrid, Rialp. 1980, p. 280.

Aquest canvi progressiu en la manera de «ser mestre» portarà Rosa Sensat a obrir una observació i una anàlisi del fenomen ja en els primers anys de la institució. Diverses Escoles d'Estiu es plantegen el sentit i la funció del mestre. El 1969, en el context del nou rol de mestre que emergeix, el tema general fou dedicat a la «problemàtica del mestre». Més endavant, el butlletí interior de Rosa Sensat es plantejarà el perfil social i psicològic del mestre, un perfil que directament i indirectament és abordat en els estudis que es realitzen en diversos moments sobre la formació del magisteri. El departament de Sociologia publicarà treballs sobre els mestres que esdevindran de referència.⁹² A inicis de 1980, «Fer de mestre» serà el títol del monogràfic de *Perspectiva Escolar*, la revista de la institució.⁹³

Rosa Sensat i les Escoles d'Estiu, com a lloc de trobada de mestres inquiets, esdevindran plataformes de conscienciació professional i laboral, especialment per al magisteri públic, tradicionalment menysvalorat per l'Estat. Abans de la llei de 1965, que introduí escasses millores, el coeficient de remuneració del mestres estatals era de 1,9, mentre que la dels treballadors de correus era de 3,3 i la dels de presons, de 3,6. Així, els mestres es veuen abocats a fer hores extres sota noms eufemístics o cercant treballs complementaris. Els nous mestres acabaran desbordant i superant el sindicat únic i obligatori del franquisme. L'escola privada ofereix millors oportunitats laborals i pedagògiques. Les «escoles actives» revaloren l'estimació i la consideració social dels mestres en tant que fruit de sectors socials convençuts del rol destacat d'aquests per assolir l'educació i la societat que anhelien.

Aquest nou corrent de mestres presenta unes característiques pròpies, atès que no sorgeix impulsat per una minoria sensibilitzada externa, com va ser en el seu moment el cas de l'Escola Nova catalana o la Institución Libre de Enseñanza. Es tracta d'una generació de mestres que prenen la paraula i la iniciativa. Tant és així que sorgeix d'esquena a la universitat i a les escoles de magisteri, les quals continuen ancorades en els valors continuistes del règim, excepte algunes notables excepcions individuals. Així, la renovació pedagògica es produeix fora de la universitat i en bona part contra la pedagogia universitària, la qual continuarà impermeable a la renovació que s'està articulant fora d'ella per aquests moviments de mestres renovadors. Serà necessari esperar fins a la Transició perquè la universitat faci seu aquest moviment gràcies a la incorporació del jove professorat provinent dels àmbits renovadors externs a ella.

Aquests mestres entraran en contacte amb els nous corrents de la pedagogia a través de Rosa Sensat i, especialment, a les cada cop més multitudinàries Escoles

92. MASJUAN, Josep M., *Els mestres a Catalunya*, Barcelona, Nova Terra, 1974.

93. «Fer de mestre», monogràfic de *Perspectiva Escolar*, núm. 41 (gener 1980), p. 2-26.

d'Estiu. Són anys en què troben especial ressonància les anàlisis que presenten el professorat com a reproductor del manteniment de l'ordre social establert, que a través de l'escola li troba i li proporciona legitimació. L'anàlisi marxista i els plantejaments de Gramsci, les tesis de Bourdieu i Passeron, el gran impacte de Summerhill, els corrents no directius i institucionals, la pedagogia de l'alliberament de Freire o les propostes de Freinet connecten amb la sensibilitat d'aquest jove magisteri decidit a realitzar profunds canvis socials a través de l'educació, tot proporcionant-li les bases teòriques i metodològiques per trencar els mecanismes de reproducció social de l'escola o, almenys, per posar-los en crisi.

Encara que joves, constitueixen ja una àmplia majoria dels mestres catalans a causa de la ràpida expansió del sistema educatiu responnent a l'explosió demogràfica i a l'augment del nivell de vida.

Sorgeix una nova relació entre mestre i alumnes que es manifesta fins i tot en la seva manera de vestir. Aquesta relació entre alumne i mestre canvia com a conseqüència del trencament en la forma tradicional d'entendre l'autoritat que s'està produint en la mentalitat social. També la imatge social del mestre es veu revalorada. La multitudinària assistència a les Escoles d'Estiu dels anys setanta i primera meitat dels vuitanta confirma el paper destacat d'aquests nous mestres com a agents dels canvis que requeria una societat després de decennis de dictadura. No sols pel paper de dinamitzadors socials que assumiren en pobles i barris de les grans ciutats, sinó, també, pel sentit de militància que imprimiren a la seva professió.

Aquest nou professorat procedeix ara, en la seva majoria, de les noves capes mitjanes urbanes i industrials, a més de l'habitual origen de la petita burgesia rural. Gran part d'aquest magisteri se sent agent del canvi social i fins i tot de la revolució. Formarà un destacat col·lectiu de l'esquerra opositora al franquisme, que inclou socialdemòcrates, socialistes marxistes i comunistes. Un altre sector més minoritari d'aquests nous mestres es troba vinculat a opcions democratacristianes o al liberalisme democràtic i s'oposen, així mateix, al franquisme.⁹⁴

Cal fer notar el greu problema administratiu i pedagògic que significava que un bon gruix dels mestres d'escoles vinculades a Coordinació Escolar o dels assistents a les Escoles d'Estiu no tenien títol oficial, tot i que abans de la reforma de 1970 es podia tenir el títol de mestre als setze anys. Una situació que responia al fet que l'oferta escolar, especialment la pública, era incapaç de fer front a la demanda d'escolarització en una societat en expansió demogràfica.

Durant la segona meitat dels seixanta i la dècada següent Rosa Sensat i diferents moviments de renovació pedagògica, a través de la formació, fan prendre

94. Per a una visió més àmplia i dels orígens d'aquest procés vegeu GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «Crisis de identidad en los papeles y en la formación de los profesores. Tradición i reforma», a *Os professores na história*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p. 45-58.

consciència als mestres de les dimensions polítiques de l'educació. A partir d'aquest nucli català, sorgeixen importants moviments de mestres renovadors al País Valencià, Euskadi, Balears, Madrid i Galícia que van trencant amb el pas dels anys la configuració que el franquisme havia donat al magisteri com a grup social.

Una mostra indicativa d'aquestes transformacions del magisteri és el fet de que a l'Escola d'Estiu de 1969 el tema general a debatre entre tots els assistents fou la «Problemàtica del mestre», que va ser analitzada des de tres aspectes: personalitat, actituds i formació del mestre, amb ponències confiades a Marta Mata, M. Antònia Canals i Ramon Fuster i Rabés.

A Catalunya aquests mestres impulsen el canvi educatiu dissenyat en les declaracions de la X i la XI Escoles d'Estiu. També lluitaran per la seva millora professional i salarial, convençuts que una remuneració digna és condició indispensable per afavorir un exercici professional de qualitat i per atreure al magisteri persones amb bona preparació tècnica i cultural. Mostra d'aquesta voluntat és la vaga de 1976 a l'escola privada o les mobilitzacions del professorat interí dels primers anys de postfranquisme, i també el conflicte de les guarderies o els intents de constituir un sindicat propi. Un altre exemple fou la vaga de mestres estatals de 1977 reivindicant millores salarials. Tot un indicador, malgrat la falta d'una consciència sindical clara, dels canvis operats en aquest cos de funcionaris tradicionalment dòcils.

També cal destacar una nova característica. Comença en aquests anys la feminització del magisteri, que en el tardofranquisme dels setanta va aconseguint cotes molt superiors a les d'altres països. La gran oferta de treball que es produeix en aquesta època de desenvolupament econòmic buida el magisteri del gruix dels fills homes de la petita burgesia rural que havia utilitzat aquests estudis com a forma de promoció social, donada la proximitat de les normals de cada capital de província. La situació de dedicar-se professionalment al magisteri amb caràcter substitutori deixa de produir-se per l'expansió del mercat de treball. També existeix un desplaçament del magisteri masculí vers l'ensenyament mitjà, en una professió que continua essent socialment més apreciada com més alta és l'edat de l'alumnat. Aquest desplaçament es veu afavorit per la gran ampliació de l'oferta universitària i de batxillerat de finals dels seixanta i la dècada dels setanta. El procés de feminització, que té diverses i concretes causes socials, laborals i econòmiques, també el veurem anys després en altres professions.⁹⁵

L'expressió «treballadors de l'ensenyament», que s'empra sovint, pretén trencar amb la voluntat de desclassament que tradicionalment havia tingut el mestre,

95. Vegeu GÓMEZ BARNUSELL, Alfredo, *El magisterio como profesión*, Barcelona, Ariel, 1972 i MASJUAN, Josep M., *Els mestres de Catalunya*, Barcelona, Nova Terra, 1974.

però també testimonia el fet de sentir-se partícip de la lluita del moviment obrer i sindical per assolir una societat més justa i lliure.

De tota manera, si examinem amb més profunditat aquest canvi sobre la imatge i la funció del magisteri, observem que el jove magisteri d'aquells anys percep la seva professió des d'un clar i decidit activisme social i polític, fins i tot en el clima de desencís que en els anys vuitanta provoca la transició política amb l'algualiment dels somnis de canvi.

Es tracta d'una gran militància cívica que explica l'eficàcia educativa de les «escoles actives» i la set de formació i coneixement dels metres per fer millor la seva tasca educativa, i que fa omplir a vessar les Escoles d'Estiu en la darrera dècada del franquisme. Rosa Sensat aconsegueix reforçar, des de la teoria i la praxi, aquest caire militant del magisteri sense el qual no s'entendria l'eficàcia contribució de l'escola a la normalització lingüística, malgrat les divergències en els procediments.

Són mestres que, des d'un canvi de formes, canalitzen, a la manera que proposava Pierre Bovet,⁹⁶ el natural instint lluitador per assolir mitjançant l'educació una societat més humana, justa, sàvia i solidària.

8. UNES OBSERVACIONS PER CONCLOURE

Malgrat les seves limitacions i contradiccions, Rosa Sensat va representar el motor més important per endegar una optimització de la institució escolar a Catalunya durant el franquisme. Dedicant-se a formar mestres va transformar la realitat educativa de les terres de parla catalana, però també de la resta de l'Estat espanyol.

Tot el que hem anat veient, les accions i les iniciatives que impulsà el nucli gestor de l'entitat, l'eficiència d'aquest procés de transformació de l'escola durant la dictadura, es deu a la capillaritat que sobre la realitat social li donaren els milers de mestres i educadors que en foren i són socis o simpatitzants. Ells són, amb la col·laboració activa de les famílies, els agents que porten a les escoles i als alumnes les propostes renovadores.

Enfront de l'escola tradicional, Rosa Sensat proposà una visió integral de l'educació i fent els infants protagonistes i actors del seu propi procés de formació. Introduint la visió de la tasca i acció educativa des de triple òptica pedagògica, psicològica i sociològica, Rosa Sensat va contribuir a denunciar i desmuntar la construcció educativa dissenyada pel franquisme i a introduir a l'escola pública el plantejament de renovació pedagògica. Però la tasca metodològica i el tacticisme

96. BOVET, Pierre, *L'instinct combatif: psychologie — éducation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1917.

li feren difuminar els trets més essencials i revolucionaris de l'escola activa, els quals no s'han de confondre amb cap mètode concret.

Al mateix temps, Rosa Sensat contribuí a la valoració del paper del mestre a través de la qualitat de la seva formació permanent intensiva, mitjançant els cursos de tarda i vespre que reportaven el millorament de les pràctiques educatives. Una acció que també es feu de forma extensiva a les Escoles d'Estiu.

Cal fer notar la clara defensa de la vinculació de l'escola a la llengua i a la cultura catalanes, així com les notables aplicacions en la didàctica en la situació de llengües en contacte que vivien les escoles.

Potser Rosa Sensat, en aquells anys, no sempre fou capaç de veure que la realitat del país i la societat era complexa i polièdrica, incorporant les diverses sensibilitats i opcions educatives i socials.

En el pròleg que Marta Mata escrigué al llibre de Jordi Monés sobre els primers quinze anys de l'entitat⁹⁷ explicà el seu desengany sobre com els «treballs i els dies» de Rosa Sensat durant el franquisme i la transició feien somniar que «serviria per a vertebrar el sistema educatiu en la nova i primera conjuntura política». La realitat fou una altra.

De tota manera, Rosa Sensat, en aquests anys del franquisme i fins a l'actualitat, ja forma part d'aquelles referències de primer ordre en la història educativa del país.

97. MONÉS, Jordi, *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, op. cit. Pròleg de Marta Mata.

Marta Mata i Garriga (1926-2006): política i pedagogia

JOAN SOLER MATA

L'obra i l'activitat educativa de Marta Mata s'han de situar en el marc de les tensions i els dinamismes de l'educació a Catalunya durant el segle xx. La seva trajectòria vital i intel·lectual estan configurades per una activitat extensa i intensa, en una corba ascendent: des de la infància i la primera joventut (1926-1944), la veritable etapa de formació i les primeres experiències educatives (1944-1965), la maduresa i la dedicació a l'impuls de la renovació pedagògica (1965-1985), fins a la plenitud intel·lectual i la intensitat de l'acció política (1985-2006).¹

La lògica passat-present-futur està present en la seva vida i en el conjunt de la seva obra, marcada per l'acció, la participació, la presència i omnipresència, l'amistat, el compromís i la saviesa. En aquest sentit, cal destacar el lligam amb la generació de la mare (el passat), la mestra Àngels Garriga, que va «fer escola i història» i que va transmetre la renovació pedagògica del primer terç del segle xx a la generació de la filla. Aquesta va ser la generació del present en el context biogràfic de Marta Mata, una generació protagonista de la renovació pedagògica durant el franquisme i la transició. Va ser la generació de l'equip fundador de l'Escola de Mestres, més endavant Associació, Rosa Sensat, que es va projectar cap al futur a través dels mestres formats als cursos i a les escoles d'estiu i que van configurar els diversos moviments de renovació pedagògica.

La biografia de Marta Mata, des d'una perspectiva geogràfica, té les arrels plantades a les escoles municipals de la ciutat de Barcelona i al poblet de Saifores, al Baix Penedès, i més concretament a la casa familiar Cal Mata, que actualment és

1. La biografia completa de Marta Mata i Garriga es pot consultar a MATA, M., *Per avançar en l'educació*, Vic, Eumo, 2010 i també al web de Marta Mata i Garriga a través de l'enllaç: <<https://www.martamata.cat/biografia.htm>>, i una completa bibliografia es pot consultar a: <<https://www.martamata.cat/index.html>>.

la seu de la Fundació Marta Mata Garriga. De totes maneres, el centre al voltant del qual va girar la seva activitat va ser Barcelona, el lloc de les relacions personals i pedagògiques, el lloc de la creació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat i el lloc des d'on va construir una xarxa de relacions que es va estendre per tot Catalunya, Madrid i els diferents territoris de l'Estat espanyol i, fins i tot, traspasant les fronteres (Ginebra, Israel, Europa, Amèrica Llatina, EUA, Marroc, etc.) i convertint-se en un clar exemple d'internacionalització.

Des de la perspectiva de l'activitat directa i pràctica, la biografia passa per l'escola Talitha de Maria Teresa Codina, el jardí d'infants de Santa Oliva al Baix Penedès, l'escola Ton i Guida de Maria Antònia Canals, Coordinació Escolar, l'entitat Rosa Sensat, la revista *Perspectiva Escolar*, les editorials on va treballar, el col·lectiu d'escoles del CEPEPC, Convergència Socialista i el Partit dels Socialistes de Catalunya, els congressos de renovació pedagògica i les institucions polítiques on va participar.

En tercer lloc, des d'una perspectiva temàtica, la biografia fa encaixar els dos àmbits que la identifiquen: la pedagogia i la política. El compromís pedagògic i el compromís polític es van convertir en dos elements inseparables que no es poden entendre l'un sense l'altre. Sense por d'equivocar-nos podríem dir que sempre va perseguir l'objectiu de portar els principis de la renovació pedagògica al nucli del debat polític. Volia aconseguir que es convertissin en el contingut principal de les argumentacions i orientessin tant els programes polítics com les accions concretes que se'n derivaven. I això ho va fer en diferents nivells, tant al Parlament de Catalunya com al Congrés i el Senat de l'Estat espanyol i a l'Ajuntament de Barcelona i, en la darrera etapa, al Consejo Escolar del Estado.

No hi ha dubte que la trajectòria intel·lectual es va anar construint a partir de la pròpia vida i l'experiència personal, marcada per un esperit inquiet envers el coneixement i l'estudi. Així es va modelar una síntesi que té els inicis en les renovacions pedagògiques del primer terç del segle xx. Renovacions pedagògiques, en plural, perquè van ser plurals i diverses. És l'aportació de la generació de mestres de la qual Àngels Garriga, la seva mare, en va formar part. És el seu «currículum de la República» i la pedagogia viscuda al parvulari i a l'escola primària.² És la demostració de la importància de les persones en els processos de canvi: Alexandre Galí, Artur Martorell, Rosa Sensat, Pau Vila, Jordi Rubió, Angeleta Ferrer, etc.³

També és una síntesi basada en el pensament pedagògic contemporani, arrelat en Pestalozzi i Froebel, però en un diàleg constant i fecund amb tots els

2. MATA, M., «Mi currículum en la República», a PORTELL, R. *Marta Mata, el camí de l'escola*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 2007, p. 149-154.

3. Vegeu CANALS, M. A. et al., *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*, Barcelona, Edicions 62, 2001.

pedagogs, amb referents molt diversos, des de Josep de Calassanç fins a Ferrer i Guàrdia, de Claparède a Wallon i un llarg etcètera; un diàleg que va quedar palès en el discurs d'investidura com a Doctora Honoris Causa de la Universitat Autònoma de Barcelona, l'any 1999.⁴ Un diàleg que persegueix el sentit de «trobar en aquests textos [dels pedagogs que esmenta] escrits, publicats, traduïts i republicats per estudiar pedagogia, tanta referència, explícita o implícita, a l'educació pública, l'escola pública, els serveis públics d'educació, la política educativa».

La síntesi del pensament educatiu de Marta Mata també se sustenta en la tradició educativa del socialisme català. Una tradició que arrenca en el primer terç del segle xx i la Unió Socialista de Catalunya, el partit de Rafael Campalans, Leonor Serrano, Joaquim Xirau i Emili Mira, en el si del qual es va forjar el lema «Política vol dir Pedagogia». A partir de l'ingrés a Convergència Socialista, l'any 1976, i la posterior confluència en el Partit dels Socialistes de Catalunya, Marta Mata va treballar per fer realitat l'encaix entre el socialisme pedagògic i la renovació pedagògica, la teoria i la pràctica, l'humanisme i el pluralisme: «He d'explicar què és el socialisme, des de l'experiència en el camp de l'educació, i començar dient el que per mi no és el socialisme: no és una utopia, sinó una realitat vital. I he arribat a aquesta convicció, que el socialisme és una concepció de l'home, membre de la seva comunitat, que forma i el forma com a tal home, perquè en certa manera he pogut viure-ho així».⁵

Sense passar per alt la presència de la vivència de la fe religiosa i la construcció d'una antropologia de base cristiana, el resultat va ser una pedagogia, pròpia, de síntesi. Una pedagogia inspirada i reflexionada, però no copiada. El moll de l'os, el nucli d'aquesta pedagogia és la necessitat d'una educació pública laica i gratuïta, dins un context de renovació pedagògica constant: «La constel·lació educativa apareixia ja amb dos focus, el nen i la ciutadania universal, i al seu voltant, girant, la família, l'escola i la societat sencera, amb els poders públics al bell mig: la constel·lació de l'educació pública, en la qual brilla, amb tota la llum que entre tots li donem, l'escola pública».⁶

Segons ella mateixa: «La tesi és que el compromís dels poders públics per a l'educació, l'acció en la societat per complir aquest compromís, el que anomenem l'educació pública, progressa i s'implanta històricament i geogràficament, aquí i

4. MATA, M., «L'educació pública, l'escola pública», a *Per avançar en l'educació*, Vic, Eumo, 2010, p. 39-74. Es tracta del discurs pronunciat en l'acte de recepció del Doctorat Honoris Causa a la Universitat Autònoma de Barcelona el 5 de maig de 1999.

5. Extret d'un document facsímil manuscrit sense títol però sobre el tema «Què és el socialisme?», a càrrec de Marta Mata i Garriga (editat per la Fundació Rafael Campalans el mes d'octubre de 2006, però sense data de l'escriptura original).

6. MATA, M., «L'educació pública, l'escola pública», *op. cit.*, p. 52.

arreu, a través de la concepció i la realitat de l'escola pública, que s'erigeix com a resposta al dret a l'educació de tot infant, de tots i cada un dels infants. Que, per ser realment escola pública, l'escola ha de tenir els requisits que li permetin afrontar l'educació de tots i cada un dels infants, amb èxit; l'èxit d'ajudar-los a ser persones, ciutadans actius d'aquest món».⁷

L'anàlisi de l'àmplia obra escrita de Marta Mata —que va abastar àmbits diversos com la història de la pedagogia, la política educativa, la formació dels mestres, la teoria de l'educació o la didàctica de la llengua— ens permet afirmar que els eixos de la proposta pedagògica que va construir són:

- *L'educació i l'escola pública* com a programa pedagògic: la síntesi entre l'ideal polític i l'ideal pedagògic en el marc d'una societat democràtica i pluralista. Segons ella, l'educació pública i l'escola pública formen un binomi indissociable.⁸ En el fons es tracta d'aconseguir «una bona escola per a tothom», en una ciutat educadora que, de fet, és la concreció de la ciutat com a projecte pedagògic.
- *Una escola a la mida dels infants* que hi creixen, juguen, aprenen, llegeixen i participen, i són considerats com a centre de l'educació, com a subjecte al voltant del qual ha de girar tota l'activitat educativa.
- *La formació dels mestres*, perquè el mestre que aprèn, que sap, que estudia, que investiga, que ensenya, que comparteix, que aplica una bona pedagogia, una didàctica adequada, que intercanvia amb altres mestres a l'Associació Rosa Sensat i a les escoles d'estiu, forma part de grups de mestres per la renovació pedagògica, en «el bell ofici d'ensenyar a viure», és la peça clau del procés educatiu.
- *Els drets de l'infant i la nova ciutadania*, perquè l'educació no pot prescindir del paper rellevant de la ciutadania i d'una societat democràtica i justa, que treballa per un futur millor, per fer realitat els somnis, promovent la participació de la comunitat educativa amb l'objectiu d'assolir plenament el dret a una bona educació de tots, l'educació pública, la justícia social, la ciutat educadora, la política...
- *La llengua i tots els llenguatges* com a nucli de l'educació. I sempre amb una atenció especial a l'educació en les primeres edats, a la importància de la llengua com a vehicle de comunicació i no com a motiu de separació o segregació, l'impuls a la lectura, el paper educatiu del conte exemplificat en els mateixos contes *El País de les Cent Paraules* (1968) i *La Paraula de Cent Països* (2004), l'ús de la biblioteca amb la mirada posada en la Biblioteca i Arxiu Històric de Rosa

7. Ibidem, p. 40.

8. MATA, M., *La educació pública. ¿Qué era? ¿Qué es?*, Barcelona, Destino, 1997.

Sensat i la Biblioteca Curtó de Saifores. «L'infant serà allò que sabrà, multiplicat per allò que sabrà dir», deia Marta Mata en una conferència sobre l'escola bressol l'any 1987.

La síntesi que acabem de proposar ens confirma l'important i rellevant paper que va desenvolupar Marta Mata i Garriga en la recuperació de la renovació pedagògica durant el franquisme i, més endavant, en les importants transformacions que van esdevenir durant els anys de la transició i els inicis i la consolidació del període democràtic fins als inicis del segle XXI. Podem dir que no només hi va participar de manera directa, decisiva i influent, sinó que la seva trajectòria ens permet analitzar i explicar l'evolució històrica i educativa del període en el qual ella mateixa va mostrar una gran voluntat d'intervenir, és a dir, de no quedar-se al marge. En una carta a Mariano Pérez Galán, mestre, polític i gran amic, deia:

Tu, amb la teva salut, jo amb la meua edat, altres amb el seu treball, tenim molt a fer, però no massa cosa nova, sinó teixint les fibres velles amb dissenys nous. El lema continua essent aquell que uneix política i pedagogia, entesa com a nivell de qualitat i adequació de qualitat. I després l'estil personal tret del «còctel pedagog» més explosiu i on es barregen, no neutralitzant-se sinó potenciant-se, dosis d'ètica i d'estètica, d'astúcia i d'ironia, de colzes i d'imaginació, de reflexió solitària i compartida, de teoria i de pràctica d'austeritat i liberalitat, d'intel·ligència i de sentiment. Que tot és necessari per entendre i comprendre un infant i per ajudar-los tots a créixer, i ajudar els pares en concret, i la societat en general, a comprendre'ls i ajudar-los. I també m'agrada somiar que els joves d'avui podran valorar el nostre còctel i ficar-s'hi per continuar la saga de la bona educació pública.⁹

9. MATA, M., «Carta semipersonal, semiabierto a Mariano Pérez Galán», a *Por la escuela pública: homenaje a Mariano Pérez Galán*, Madrid, Cives, 1988. Està publicada i traduïda al català dins el volum ja citat: *Per avançar en l'educació*, p. 75-84.

I, tanmateix..., es mou. Perspectives sociopedagògiques en la València del tardofranquisme

ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ

És prou conegut que, a l'Espanya dels darrers anys seixanta del segle xx i en la que començava a viure els setanta, hi havia canvis o novetats; coses que feien emergir velles aspiracions, que «redescobrien», que difonien nous missatges, que reprenien alguns termes, que travessaven les fronteres i s'introduïen en la nostra realitat sociocultural. Sense gaire generalització, en espais reduïts o dissimulats, amb escassa visibilitat..., però amb impacte i influència. Tal vegada ens n'oblidem, però hi ha recepcions i benvingudes, molt significades, també en l'ordre i el quefer pedagògic.

Existien en l'exterior plantejaments molt allunyats del que ací passava. Fins i tot nosaltres, els qui, com jo, cursàvem els estudis de Pedagogia en aquells primers setanta, potser ara no reparem en el fet que de 1971 a 1975 es publiquen ací tres edicions del *Tratado de Pedagogía* de Suchodolski; i, només de 1973 a 1975, quatre de l'*Aprender a ser*; o no recordem que ja en 1972 teníem a la nostra disposició l'*Análisis institucional y pedagogía* de Michaud, i que en 1973 disposàvem d'*Origen social y educación* de Husen, o els missatges de Freire en *La educación como práctica de la Libertad*; o que Nova Terra —en 1972— editava *L'autogestió a l'escola*, i en 1973 *Vers un medi educatiu*; i que en 1974 podíem llegir en espanyol *La Pedagogía institucional* de Lobrot o *La escuela capitalista en Francia* de Baudelot i Establet. En el mateix any en què Franco mor, ja podíem llegir, fins i tot, el sorprenent *Pensamiento pedagógico* de Sujomlinski; el juny d'aquell 1975, Lobrot impartia un seminari en l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, i Jaume Sarramona publicava la seva *Cogestión en la escuela*. És clar que aquests no eren els nostres manuals... Per a això estaven els García Hoz, González Álvarez, Galino, Zuluaga, Planchard, Titone, Abbagnano, etc.

Penso que molt de tot això derivava, concordava i acompanyava l'alè intel·lectual i social d'un moviment regenerador de la Pedagogia que —en aquells

moments— contestava i impugnava els models instal·lats; per resumir-ho amb paraules de Lobrot en la seua obra *Pedagogia institucional*, apareguda en 1966, havien de superar-se les insuficiències de les tècniques pedagògiques, dels «mètodes actius» de l'Educació Nova, o la cooperació de Freinet. Anar més enllà suposava, per a ell, «eixir del carril burocràtic» en el qual es trobava embossada l'educació. Una nova pedagogia havia d'aconseguir-se des d'una nova concepció de la societat i les relacions socials; sí, en 1966, Lobrot escrivia: «Procedir com si les relacions externes no existiren és simplement permetre que es reintrodueixquen per la porta posterior i actuen amb tota plenitud».

Entenc que tot això té molt a veure amb les aspiracions, els somnis, els combats, d'un temps singular; i amb les propostes i els fets que ens apareixeran en les pàgines que segueixen. Un xicotet intent de posar en relleu antecedents i maneres de les dimensions més socials de la història educativa, que són accions de resistència, recuperació i obertura.

1. DE DISSIDÈNCIES I MOBILITZACIONS: UNA COSA NOVA

Tot i que reduïdes i silenciades, la inquietud i la reacció universitària feia anys que ja eren presents durant la dictadura franquista. Sense remuntar-nos als successos de 1956, durant l'etapa ministerial de Ruiz Giménez, cal esmentar l'agitació produïda durant l'etapa ministerial de Lora Tamayo (1962-1968) i després de l'arribada al ministeri de Villar Palasí, just en aquesta data simbòlica de 1968 i dels temors que aixequen aquells successos. Entremig, una nova i irrellevant llei d'ordenació universitària, aquí, en 1965.

Els catedràtics Carlos París —llavors a València— i Enrique Tierno ens van oferir les seves encertades observacions sobre tal temps i problema. I és en aquest marc on crec necessari i clarificador acudir al desig de diagnosticar i explicar realitzat per Laín Entralgo; perquè, sens dubte, ens serà profitós per a assenyalar les deficiències estructurals i funcionals de la Universitat d'aquella època. Què és el que ha succeït?, es pregunta; i les seves respostes indiquen, entre altres, aquests aspectes: el predomini de motius ideològics sobre els tècnics en la selecció del professorat; els defectes i l'incompliment de la llei; l'escassetat de recursos científics i la deficiència dels mètodes didàctics; la creixent massificació, però que continua sent socialment injusta. No està de més que, encara amb la nostra obligació de síntesi, recuperem algunes de les seves paraules, que tracten de precisar la reacció dels estudiants universitaris: «La inquietud política consiste ante todo en una viva desazón por el futuro de España y en la crítica acuciosa de la falta de brío de nuestro Estado para resolver con justicia y eficacia los problemas de la vida española». Laín entén que aquesta agitació és l'expressió «de una nueva consciencia histórica

y social».¹ I creu que la reforma i la millora universitària requereixen llibertat en la vida pública, una adequada dotació econòmica i l'estimació social del treball científic. Unes anotacions que són publicades en les pàgines del periòdic *Ya* en els primers dies d'abril de 1968.

Però, anem a València. Ja en els anys 1957 i 1958 cercles socialistes i comunistes van tenir una petita presència en els àmbits de la Universitat; va ser el germen apagat d'una primera oposició estudiantil, que va cobrar una mica més d'embranchada en els primers seixanta, amb unes certes protestes en solidaritat amb les vagues obreres d'Astúries (1962) i amb l'impuls d'algunes mobilitzacions que la dictadura qualificava d'*acció subversiva*. És llavors quan apareixen grups socialistes-nacionalistes (Moviment Social Cristià, Acció Social Valenciana, Partit Socialista Valencià) i es concreta el treball de la denominada Agrupació Democràtica d'Estudiants Valencians, entre els anys 1964 i 1968 (ADEV). Així, en 1965 s'aconsegueixen celebrar dues edicions de la denominada Assemblea Lliure d'Estudiants de la Universitat de València. Després, i amb un important auge del PCE, es crearia el Sindicat Democràtic d'Estudiants Universitaris de València (SDEUV).

La història que segueix té dues manifestacions de notable interès per a la nostra lectura. Una és la celebració en 1967 del Primer Congrés Nacional d'Estudiants Democràtics d'Espanya, obert, es diu, a tots els corrents de pensament i sense dependència de cap ideologia; les sessions celebrades del 30 de gener al 2 de febrer fixen algunes qüestions essencials de la problemàtica vigent: la Universitat no pot romandre aïllada dels problemes de la societat, de cada societat concreta, amb la seva cultura, la seva llengua, la seva identitat i la seva problemàtica; d'altra banda, assumeixen que la Universitat no pot ser democràtica en una societat que no ho sigui. L'altra manifestació —a la qual a dalt al·ludia— es produeix ja durant el curs 1972-1973, en la coneguda llavors com a Universitat Literària. En aquest moment crucial hem de constatar aquí tres fets: el rector, Rafael Bartual Vicens, es nega a formar un expedient als estudiants antifeixistes, i rebutja —també— aplicar l'article 28 del Reglament de Disciplina Acadèmica; i, enfront de la pressió política, el rector i tota la Junta de Govern presenten la seva dimissió, per a no secundar els fets que consideren una repressió ideològica sobre alguns professors. En 1973 es produïa la primera vaga universitària.

Però també en altres nivells de l'ensenyament es produeixen actituds i coses noves. En l'etapa del Batxillerat, el nombre de centres i d'alumnes del qual es va incrementar de manera destacable a partir —sobretot— de 1965; la implantació de centres en barriades noves i perifèriques, amb famílies i situacions socials

1. LAÍN ENTRALGO, P., *El problema de la universidad*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1968, p. 33.

diferents, l'arribada de joves professors amb idees renovades i en condicions laborals difícils, i les mateixes insuficiències i necessitats dels centres davant el continuat avanç de la població estudiantil, van anar confluint i generant reivindicació i protesta en els claustres, els grups d'estudiants, el moviment veïnal, etc.

S'inaugura així el conflicte a les aules d'ensenyaments mitjans, però també una realitat gens menyspreable: és un temps propici per a la institució educativa com a espai col·lectiu de treball cívic de reivindicació, participació i compromís. Perquè es va formant la consciència social sobre el dret a l'educació, o sobre el caràcter de l'educació pública, i augmenten a poc a poc els intents de participació i democratització en aquest àmbit. La institució educativa va impregnant-se d'influxos i connexions socials, i cobrant força com una agència i experiència socioeducativa nova. Els instituts, diríem, es converteixen a vegades en espais d'animació i vivència sociocívica. Gens poc important, sens dubte.

Són bastants els testimoniatges personals de tot això, però em serviré aquí de les paraules que escriu una alumna valenciana que en 1975 accedeix a l'Institut Isabel de Villena, a la Malvarrosa. Escriu Ángeles Pulido: «La nuestra fue una generación de tránsito» entre una «cautiva y sin libertad», i una altra amb «derechos y libertades consolidadas». «Entre las de nuestros padres —afegeix—, para los que la palabra *política* estaba prohibida, y la siguiente generación que ya podía salir a la calle sin ser golpeada». L'*Insti*, diu, era la nostra «ventana al mundo». I una altra evocació, la de Conxa Delgado (Güin), quan escriu que, en arribar a l'Institut Benlliure, «allí em vaig trobar el món», i reconeix que «entre el profesorado también n'hi havia d'altres que estaban per posar el seu gra de sorra per al canvi».

2. DE LA PEDAGOGIA I LES SEVES TÈNIQUES

La primera referència que faré en aquest aspecte vol posar en relleu l'aparició i el desplegament d'un nou discurs, que assenyala i projecta una atenció més gran a la racionalitat pedagògica; efectivament, s'obre, durant els anys seixanta, una obstinació de modernització tècnica, essencialment dirigida a la professionalització tecnocràtica, que hauria de permetre adaptar el sistema escolar a les noves necessitats socioeconòmiques, i a la recerca del preuat postulat de l'eficiència i el rendiment en el sistema educatiu. Únicament fa falta, com a record d'aquest fenomen, citar l'esforç de cientificitat, organització i planificació que venia desenvolupant el Centre d'Orientació i Documentació de l'Ensenyament Primari, o les innovacions en els nous Qüestionaris de 1965, o l'auge del coneixement pràctic, i el consegüent afany per buscar la racionalitat dels mitjans i els procediments. I aviat la Llei general d'educació de 1970 consagraria aquests principis i propòsits.

Es tractava, doncs, d'emprendre un camí progressiu cap a una educació nova, d'inspiració científica, que aconseguís aplicar un control experimental, capaç

d'assegurar l'eficiència, que és tant com l'estímul dels factors positius per a l'aprenentatge i a favor de la *productivitat* del treball escolar i els seus resultats. Una productivitat avaluada a través d'*indicadors*. Però, malgrat això, cal valorar que conformava una particular aproximació o recuperació del necessari vincle de la Pedagogia amb l'afany polític i pràctic, que l'èmfasi ideològic i la precarietat dels primers temps del franquisme havia menyspreat i desatès. Una crida ferma i esperançada a la Pedagogia que motiva, segurament, renovades recerques.

En aquesta línia, durant els primers anys d'aquesta dècada significativa se celebren a València diversos cursos d'especialització pedagògica destinats a la formació en els camps de la psicologia educativa, l'orientació escolar, la utilització de l'estadística i les proves objectives, les diferents problemàtiques de les didàctiques específiques. Són activitats en les quals intervenen, entre altres, els professors Víctor García Hoz, Ricardo Marín, José Luis Pinillos, Joan Reglà, etc.; i en les quals conflueixen l'interès i l'organització d'institucions estatals com la Societat Espanyola de Pedagogia, l'Escola de Formació del Professorat d'Ensenyament Mitjà, el Servei Espanyol del Magisteri o la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de València, l'Associació Catòlica de Mestres i la Inspecció Provincial d'Ensenyament Primari. Cal ressaltar, almenys, que el curs 1963-1964 es va desenvolupar per primera vegada, i organitzat pel Ministeri d'Educació Nacional, el Curs d'especialització en Pedagogia Terapèutica (Ordre ministerial del 4 de desembre, BOE del 16 de desembre), amb la finalitat d'ajudar a tractar més adequadament aquest àmbit d'educabilitat difícil (atenció a les insuficiències o deficiències, les inadaptacions i altres requisits específics o disfuncions) i incorporar-ho al sistema educatiu, comptant amb una preparació del professorat, intel·lectual, tècnica i pràctica, més actualitzada psicopedagògicament.

Mereix un esment especial una important iniciativa municipal. L'Escola d'Orientació i Aprofitament² de l'Ajuntament de València —Institut Municipal d'Orientació, des de 1971— dedica una àmplia tasca en el camp psicotècnic i d'orientació al servei de l'educació, a més d'impartir cursos i seminaris sobre avaluació i mesura, problemes d'aprenentatge, psicomotricitat i altres temes; força vegades en contacte amb la Secció de Pedagogia de la Universitat. A partir del curs 1972-1973 es manté col·laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de València —dirigit successivament per Ricardo Marín i Isabel G. Zuluaga—, en el qual també s'havia iniciat una nova tasca en un triple camp: el perfeccionament del professorat, l'orientació educativa i la recerca pedagògica.

2. L'escola havia estat creada el 1940; estava dedicada a l'orientació psicopedagògica, amb una atenció especial per als alumnes amb problemes d'aprenentatge i els alumnes d'altres capacitats.

Perquè, en efecte, a partir de la promulgació de la Llei general d'educació (1970), el desenvolupament dels anomenats certificats d'aptitud pedagògica, els cursos d'especialització i les activitats de renovació metodològica s'havia convertit en una exigència per a activar la correcta aplicació de la reforma educativa. En el cas dels certificats, el component teòric del curs abastava: principis, objectius i problemes de l'educació: psicològics, sociològics i històrics; sistemes d'innovació educativa; i didàctiques especials. I un comentari resulta ineludible, en aquest cas; lamentablement, potser comença aquí un particular itinerari de depreciació o desprestigi per a la nostra història de la formació pedagògica del professorat. I és que els procediments d'aplicació posen en dubte l'eficàcia de les mesures; per això, anys més tard, un bon coneixedor de l'assumpte pel seu treball com a director de l'ICE de la Universitat Politècnica de València, el professor José Luis Castillejo Brull, utilitzarà aquests termes en la seva avaluació d'aquella inicial experiència: *frustració, degradació, minvada*. Des de llavors, fins ara.

Però en aquesta part del nostre recorregut hi afegirem una altra faceta destacada que s'estableix per a construir bases de normativitat. Les disposicions legislatives corresponents (publicades en els números del BOE del 23 de setembre i 19 de desembre de 1972) van establir —com a experimentals o pilots— els centres escolars del polígon El Palmerar, a Elx, i el Sant Calze de València; respectivament adscrits als ICE de la Universitat Literària i de la Politècnica. En ells, amb més o menys planificació i resultats, es van desenvolupar iniciatives i projectes de recerca i innovació. Enfocaments modernitzadors, sens dubte, derivats de l'obertura a l'assaig i l'experimentació que postulava la reforma, però dins, insisteixo, d'una preocupació i un ordre fonamentalment tecnicopedagògics. Segurament l'orientació acadèmica va fer disminuir l'emplenament de necessitats reals i concretes, l'adequada coordinació i la imprescindible difusió efectiva dels resultats.

Avancem, per tant, en aquest àmbit. Intentant, sobretot, constatar que, al mateix temps, s'havia desenvolupat l'interès per la institucionalització dels estudis pedagògics en la Universitat, a fi d'enfortir o completar la preparació dels professionals del sistema educatiu. Si —ja en 1937— la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de València l'havia sol·licitat al rectorat, ara —en 1962 i després de 25 anys— arribava finalment el moment de reiterar la proposta, en un clima de major preocupació per l'orientació didàctica de l'ensenyament primari i pel treball d'incentivar la millor qualitat de la formació pedagògica general. L'Ordre ministerial d'11 de desembre de 1964 establia l'especialitat de Pedagogia a València, ampliant així les seccions d'aquests estudis que ja existien en les de Madrid i Barcelona. El Pla ordenat en tres itineraris curriculars —Professorat i Organització Pedagògica, Educació Especial, Orientació Escolar i Professional— possibilitaria que els mestres en exercici i els nous professionals pedagògics cursessin allí matèries d'acord amb les noves línies de treball, com la psicologia del nen i de l'adolescent, la pedagogia

diferencial, els mètodes experimentals de l'educació, la tecnologia didàctica, l'orientació educativa, etc. Professors com Ricardo Marín, Raquel Payà, Francisco Secadas, Alejandro Bañares o José Antonio Benavent aviat tindrien, en aquests àmbits, un paper significat en el nou espai acadèmic, que va iniciar la seva labor docent a l'octubre de l'any 1965.

Aquells professors deixen patent en els seus treballs d'aquests anys algunes línies i qüestions centrals en aquesta nova direcció conceptual i curricular: tècniques per a l'estudi, orientació escolar i professional, anàlisi estadística de l'avaluació, disseny experimental de proves i de rendiment escolar, instruments d'exploració del desenvolupament vocacional, proves psicotècniques. Aquesta havia de ser la resposta capacitadora per al caràcter i l'obstinació de la coneguda Llei de 1970. Una proposta que es dirigia cap a la innovació tècnica i metodològica, però en la implementació de la qual la potencialitat dels seus millors objectius i components pugnava amb absències i mancances notòries pel que fa a revisió conceptual profunda i en el desenvolupament de la política curricular. En qualsevol cas, recordarem, a propòsit de què anem citant en aquesta part i del que després passarem a veure, que no s'articulava —se'n va perdre l'ocasió— la necessària i eficaç conjunció o integració dels enfocaments tècnics i sociopolítics. Si imprescindible era el coneixement científic de l'educació, és clar que la completa explicació dels seus fenòmens i l'elaboració de normes tècniques no podia obviar la consideració de l'educació com a fenomen social, polític i ideològic. Tot i que ja d'alguna manera, i per diferents conductes i cercles, aquesta apreciació començava a manifestar-se. I en ella ens interessem preferentment en aquest treball.

3. VINCULANT PEDAGOGIA I POLÍTICA

En principi tornarem aquí a reconèixer els ressons de noves interpretacions i propostes que venen de l'exterior. Són qüestions i demandes entorn del paper de l'educació i les seves institucions: la interconnexió educació-ideologia-economia-política, la reproducció cultural i de la jerarquia social que efectua el sistema educatiu, el paper dels aparells ideològics de l'Estat; o són pràctiques que —a la manera de Lobrot, una altra vegada— assumeixen com a referent el problema de les relacions humanes, el treball comú, el grup autogestionat, les metes que es construeixen amb diversitat, divergència i flexibilitat. I, per cert, no estarà de més anotar aquí que, en 1973, Ignacio Fernández de Castro va publicar la seva obra *Reforma educativa y desarrollo capitalista*.³

3. FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio, *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1973.

La perspectiva que vol traçar, de manera més central, aquesta part del capítol té ja alguns estudis confluents, que l'han anat donant a conèixer, i que citem en les referències bibliogràfiques. El testimoniatge viu de Guillermo Gil Vázquez, una figura destacable, ens fa arribar senyals complets de com es va gestar una pionera aportació: el Seminari de Pedagogia del Col·legi de Doctors i Llicenciats de València, l'octubre de 1968. Una labor callada i eficaç que, sens dubte, segueix la idea gramsciana que crear una nova cultura exigeix difondre les veritats descobertes i socialitzar-les, convertir-les en acció vital.

Per això, quan el butlletí interior del Seminari de Pedagogia expressa els seus propòsits es refereix a la realització d'un treball d'«exploració profunda en l'espai pedagògic», i també expressa la imprescindible tasca d'«aprofundir en la teoria i en la pràctica de les Ciències de l'Educació». Per descomptat, i això és un punt bàsic, sense caure de cap manera en el pedagogisme que aïlla de l'àmbit social els problemes pedagògics. El Seminari era un espai de qualificació pedagògica, en el qual —en iniciar les seves dedicacions— els docents no havien tingut ni exigència ni ocasió de capacitar-se. Els mateixos integrants del col·lectiu s'expressaven així: «Fa un any, en les reunions del Seminari resumíem els fonaments de la nostra acció. L'educació concebuda com un aprenentatge de l'educand per al coneixement, l'apropiació i la transformació del mitjà en el qual els homes vivim, com un projecte equilibrat i global».

Els treballs fets pel Seminari són nombrosos i variats. Sense intentar oferir-ne aquí una relació completa, pot ser il·lustratiu citar algunes d'aquelles activitats; desenvolupades —tal vegada és interessant recordar-ho— no sols en jornades continuades en períodes vacacionals, sinó gairebé sempre aprofitant les tardes del dissabte o els diumenges, i sense cap patrocini ni reconeixement laboral. Podem constatar com, en el curs 1971-1972, es reuneixen 47 dels seus membres, del 4 a l'11 de juliol —i en el Col·legi Universitari de Castelló de la Plana— per a tractar el tema d'aprenentatge i sociometria; i allí mateix, del 22 al 29 d'aquest mes, 40 cursetistes assisteixen a la trobada sobre pedagogia activa. En aquest mateix centre, i a l'octubre, se celebra un altre curset sobre el treball col·lectiu en classe. I encara es desenvolupen altres activitats durant aquell període: seminari de metodologia de treball en el Curs d'Orientació Universitària, grup de treball sobre els processos d'aprenentatge en la classe, jornada sobre la formació cívica. En 1972 se celebren activitats entorn del treball a les aules, la seva gestió democràtica i els mètodes actius en l'ensenyament. En 1973, cal que destaquem els estudis empresos sobre psicologia evolutiva i aprenentatge, o també sobre les possibilitats i les maneres del treball en grups, o els seminaris didàctics concrets sobre diverses matèries del currículum. Entre les activitats de l'any següent trobem grups de treball per a l'anàlisi de la realitat en què s'insereix la institució escolar, o els problemes entorn de la classe activa; i també treballs en grups sobre les etapes de l'aprenentatge o

iniciació als mètodes actius. Fins i tot s'organitzen uns col·loquis sobre «Educació i desenvolupament econòmic».

D'altra banda, cal dir que els autors esmentats als articles i les notícies del butlletí, i els ressenyats a la revista de llibres, deixen veure amb claredat l'orientació mantinguda, les seves fonts, i les evidents novetats i obertures. Recordem: Makarenko, Piaget, Castilla del Pino, Freire, Vigotsky, Dietrich, Snyders, Gramsci, Schmid, Landsheere, Wallon, Freinet, Baudelot-Establet, Bordieu-Passeron, Cousinet, Faure, Gilles Ferry, Illich, Oury, Rogers, Suchodolski, Blonskij, Lapassade, Langevin, Giner de los Ríos, Cossío, Decroly, Dewey, etc. Igualment, és notòria la presència de revistes com la *Revue Française de Pédagogie*, *La Nouvelle Revue Pédagogique* i els *Cahiers Pédagogiques*.

I, dit tot això, passem a conèixer les anotacions que els integrants del Seminari defineixen i ofereixen. En general, es manifesta una constatació i una inquietud fonamental; educadors i educadores d'aquest temps, com és constant en la nostra història, combinen la seva confiança ferma en l'educació amb l'observació d'unes realitats que revelen l'existència d'una crisi i la necessitat de presentar, comprendre i atendre les transformacions socials i pedagògiques oportunes. Aquesta és l'observació principal que intento.

L'historiador Vicente Martínez-Santos Ysern concretava clarament i ajustadament els problemes: la insuficiència dels canals educatius davant del desbordament demogràfic, la ineficàcia dels mètodes pedagògics, la manca d'actualització i renovació científica, la inexistència de vies adequades per a la posada al dia formativa dels adults. I junt amb, o davant d'aquestes problemàtiques, considera que per a valorar justament alguns trets negatius del sistema educatiu actual —el seu autoritarisme, els usos incorrectes de la disciplina, la presència de la jerarquia, la passivitat en els procediments— caldria tenir en compte altres factors. I aquí assenyalava la divisió social classista, oposada a les noves expectatives de promoció social. Martínez-Santos ho veu i exposa amb precisió a les pàgines del *Boletín*: el sistema —declarat oficialment igual per a tots— amaga la seva essència classista sent selectiu, filtrador, segregador. Tot un reflex, afirma, de la contradicció de les nostres societats; els problemes o les insuficiències educatives subjacents en aquesta crisi no són només de les formes en què es compleixen aquestes funcions, sinó també, conclou, de «la naturalesa mateixa de la funció»: conservadora i reproductora.⁴

Per a alguns, resultava necessari reflexionar respecte als canvis produïts a Espanya durant els últims anys seixanta, amb la finalitat d'il·luminar sobre les seves conseqüències en el sector educatiu. Gil Hernández, recordant que la

4. «En torno a la crisis de la educación», *Boletín interior del Seminario de Pedagogía (B.I.S.P.)* Sumario E, p. 3-10. Citem d'acord amb les particulars formes de presentació d'aquest *Boletín*.

manera de producció capitalista havia utilitzat com a estratègia cultural la institucionalització de l'escola, i coincidint en la idea del paper d'aquesta com a reproductora de desigualtats i jerarquies, subratlla —per a començar el seu article— la trista herència que en l'àmbit educatiu ens havia deixat la nostra història contemporània. Ara, considera, amb els canvis produïts per la política econòmica i les modificacions i les transformacions consegüents, cal resoldre altres reptes enfront de les tensions i els conflictes que acompanyen aquesta nova situació. L'autor, en aquest cas, pren com a referència les anàlisis del sociòleg Ignacio Fernández de Castro, que acabava de publicar la seva obra *Reforma educativa y desarrollo capitalista*; i en aquest sentit indica que el creixement de la indústria i els serveis suposa una exigència d'extensió de l'ensenyament i de més i millor qualificació. La preocupació consegüent és que el desig d'afavorir el desenvolupament capitalista i la política desenvolupada no arribi a convertir-se efectivament en una veritable democratització. Per això l'autor crida a revisar i replantejar-se objectius, mètodes i continguts, l'abast total del treball pedagògic.

En definitiva, al llarg de la seva anàlisi del moviment pedagògic fa una crida contundent perquè la institució educativa jugui un paper fonamental en la preparació dels futurs ciutadans, perquè el professorat continuï prenent consciència de la necessitat de replantejar-se el seu paper en aquest sentit i, finalment, perquè la funció docent es deslligui de ser transmissora de la ideologia dominant. El seu article manifesta molt bé una posició central i reiterada en l'obra del Seminari: transformar la societat per la mateixa transformació de l'escola; la seva funció era essencial: alliberant-la d'estructures autoritàries, eliminant la seva desconnexió amb la societat, jutjant críticament la realitat.⁵

Encara més: davant els perills, les ineficàcies o les contradiccions del moment, en el treball del Seminari —i en ocasió d'una taula rodona sobre el llibre de Reimer *L'escola ha mort*— reaccionen amb força; els seus components rebutgen en gran part les crítiques del citat autor, o els qüestionaments de l'escola per part d'Illich o Goodman, tendents a la desescolarització. Algunes de les seves consideracions rebaten consistentment unes certes tesis de Reimer. I, sens dubte, convé rememorar i recollir aquí algunes que insisteixen sempre a assenyalar que el funcionament i els fins de l'escola provenen de la seva dependència del sistema social; no és correcte atribuir a l'escola el que és imputable al sistema social. D'una banda, i enfront de les raons econòmiques que incideixen en la no solució dels problemes escolars, oposen la idea que cal pensar i promoure quins han de ser realment els objectius del desenvolupament, i que la mateixa educació proporciona un gran augment de la productivitat. Després van apuntant altres respostes al que planteja el pedagog estatunidenc:

5. «Análisis del movimiento pedagógico», *BISP. Sumario* (1974), p. 10-16.

l'educació i els professors poden contrarestar i actuar enfront del caràcter domesticador de la institució escolar, no pot considerar-se l'escola com a mera cadena de transmissió de la ideologia dominant; i enfront de la difusió i la mera assimilació de la informació, o la idea que l'educació és més un procés individual que col·lectiu, o un nou tipus d'educador «independent», el Seminari s'hi oposa i defensa crear situacions de producció de coneixements, un treball col·lectiu, d'equip.⁶

Santos Parra exposa la seva apropiació de les idees de Bourdieu i Passeron, i de Baudelot i Establet; i crida a emprendre un combat professional, que comença obligadament per l'anàlisi de la situació real en la qual es viu; el problema pedagògic, afirma, «enfonsa les seves arrels en el més profund de la realitat en què es troba inserit». La seva pregunta és provocadora: quina és la nostra funció com a docents i en el nostre context social, enmig de la realitat d'una pràctica pedagògica presidida per la irracionalitat sistemàtica. I la seva resposta és escarida: «la pràctica quotidiana i transformadora dels homes en col·lectivitat».⁷

És clar que esperança, repte i tasca conflueixen en totes aquestes apreciacions. Bé ho expressa Daniel Gil, llavors professor d'ensenyament mitjà, quan considera aquell títol —que afirmava la mort de l'escola— com un radicalisme que confon o un «inefecaç exabrupte»; entén, per contra, que l'escola té un paper important a jugar, és clar que, com escriu, diferent del d'una societat autoritària i injusta. I aquest paper el resumeix encertadament: compensar les diferències socioculturals amb les quals l'alumnat arriba als centres, dotar-los d'eines per a jutjar críticament la realitat i, per tant, per a preparar la joventut per a contribuir a la transformació social.⁸ Des d'aquest èmfasi en allò que és social hi ha una constant crida al treball pedagògic, a mobilitzar les potencialitats d'una nova pedagogia. Joan Miquel Romà, antic component de les Missions Pedagògiques valencianes, afirma en el butlletí que la pedagogia és una ciència social, atès que prepara homes per a integrar-los en la societat, i ha de coadjuvar a una educació situada en el marc d'una societat «de la qual no es pot evadir». Una nova orientació pedagògica, que Romà desitja que arribi a tots els nivells educatius —no sols a l'ensenyament primari— per a trencar la torre d'ivori en la qual els centres s'han tancat, per a trencar amb la rutina i la burocràcia, estimulants la creativitat i la crítica. Després de tants avatars en la seva vida personal i professional, Romà continua endavant cap a un ensenyament basat —escriu— en un nou humanisme, «el que requereix el nostre temps», i ella «farà que alguns, o molts, alumnes critiquin la societat en què viuen, la trobin injusta, pensin que cal transformar-la».⁹

6. *BISP*. Sumario E/ 73 p. 5-13.

7. PARRA, Santos, «Reflexiones ante un nuevo curso», Sumario A/72, p. 38-40.

8. GIL PÉREZ, Daniel, «Carta abierta. ¿Muerte a la escuela?», *BISP*. Sumario A/72, p. 29-31.

9. ROMÀ, Joan Miquel, «Notas sobre educación», *BISP*. Sumario A/72, p. 9-11.

Segons escrivia Daniel Gil, es tractava de ser conscients que no bastava amb la formació científica, sinó que calia establir noves bases pedagògiques. El camí era esforçar-se a anul·lar o reduir aspectes com l'autoritat inqüestionable, l'abús de la disciplina, la falta de participació dels estudiants, la sobrevaloració dels continguts informatius; en aquesta direcció resultava necessari conèixer i practicar les aportacions de la pedagogia moderna, que se centraven en qüestions essencials com partir dels interessos de l'alumnat, estimular la seva motivació, promoure el seu desenvolupament autònom, seguir un ritme progressiu en l'aprenentatge, practicar una pedagogia activa, projectar les activitats en l'entorn social. Daniel Gil apostava per un model de pedagogia directiva-democràtica, que li semblava la millor fórmula de superar la disputa entre educació tradicional i educació moderna, aprofitat així els principals punts positius d'ambdues.¹⁰

I convé referir-se ara a algunes qüestions pedagògiques —més pràctiques— que incideixen o es vinculen amb la dimensió social que impregna els planejaments del *Boletín*. És el cas d'una altra de fonamental: la clara defensa d'una concepció dinàmica de la personalitat, de la teoria científica sobre l'origen social i cultural de la intel·ligència humana, en fi, de la important influència del mitjà sobre ella; calia portar-la a la pràctica com a element propulsor del seu treball contra el fracàs escolar, l'origen social del qual —s'insistia— calia reconèixer i compensar.¹¹ En aquest aspecte, ja explicava Pedro Maset els errors que contenia l'afirmació que les diferències d'intel·ligència eren una cosa natural: es prenia com a causa el que és efecte; es limitava l'estudi investigador de l'assumpte, sense tenir en compte totes les variables i els factors; no es considerava de manera coherent el caràcter propi de la intel·ligència, quan en realitat es tractava de fenòmens de diferent naturalesa, reduint els fenòmens psíquics —que són interpersonals i relacionals— als principis de les ciències biològiques.¹²

Per això, també, es proposa la tasca d'actuar pedagògicament contra les desigualtats culturals; i s'exigeix repetidament que l'ensenyament democràtic es compromet en això. Amparo Balanzá tradueix un informe —presentat en 1972— sobre el retard escolar, en què anima l'escola a ser un instrument actiu de lluita contra aquest fenomen: adaptar mètodes i continguts, fer un esforç especial a l'escola maternal i en el període elemental, resoldre els problemes de l'adquisició del llenguatge, establir un sistema de prevenció i recuperació, obrir l'ensenyament a la vida real i social i incloent la formació professional, etc.¹³

10. GIL, Daniel, «Intento de aproximación a las principales corrientes pedagógicas», *BISP*. Sumario C (1971) 71, p. 3-8.

11. «Editorial», *BISP*. Sumario D (1972), p. 3-4; E 73, «Una revolución copernicana», E/73, p. 3-4.

12. MARSET, Pedro, «Las diferencias de inteligencia», *BISP*. Sumario B, p. 3-5.

13. «Sobre los retrasos escolares», *BISP*. Sumario A/74, p. 21-24.

Tot aquest repàs ens permet veure clarament la insistència en aspectes de democratització del sistema i de les pràctiques en educació. Aquest enfocament apareix, sempre, desenvolupat en plurals direccions. L'afirmació de models pedagògics no directius és, certament, una de les més notòries. Miguel Mestre analitza algunes notes del pensament de Carl Rogers, assenyalant en ell uns certs inconvenients; però ressalta, i fa seu, un missatge principal: l'ensenyant com a facilitador de l'aprenentatge, i la pertinència d'un aprenentatge experiencial, personal, en profunditat; en definitiva, un aprenentatge significatiu. I un altre detall podem constatar en la seva lectura del destacat psicòleg; el que més li interessa és un directivisme democràtic, com a superació del dilema entre autoritarisme i no directivitat. És a dir, un forma d'entendre'l que aprofundeix en la direcció democràtica enfront de la direcció imposada, que promou una progressiva participació en la gestió i en la presa de decisions, i que defensa una acció docent amb una finalitat essencialment orientadora, i capaç de despertar la capacitat crítica sobre la realitat.¹⁴ Les matisacions al tema de María Dolores Galbis coincideixen substancialment en el singular caràcter del directivisme democràtic, que es representa per la idea d'un mestre que és orientador, animador, motivador. Estímul, en fi, de diàleg i comunitat educativa.¹⁵

En aquest camí comentarem aquí, com a destacable, l'informe que prepara un grup de treball del Seminari, basat en diverses lectures: del filòsof i psicosociòleg George Lapassade; de Gilbert Leroy, com a part de la pedagogia psicosociològica i animador pioner del diàleg com a estratègia didàctica; de Georges Lerbet, autor d'*Introduction à une pédagogie démocratique*; i d'André de Peretti, que en *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive* assumeix l'orientació rogeriana. Llegint les perspectives abordades, podem descobrir la rellevància d'alguns punts: l'autoritat democràtica —exercida en nom del grup— és una condició necessària per a l'eficaz funcionament d'una comunitat ben organitzada; és imprescindible convertir la classe en una comunitat de treball, en la qual el professor ja va —progressivament— estimulando la iniciativa dels alumnes; cal conscienciar que el caràcter antidemocràtic de la societat està frenant la posada en pràctica de l'autogestió en l'ensenyament, i que es fa imprescindible un canvi social democràtic com a condició per a una nova educació; és necessari regularitzar uns òrgans democràtics per a elaborar objectius, programar tasques, repartir responsabilitats i crear lleres de revisió.¹⁶

Per consegüent, el Seminari mostra un interès evident pel treball grupal a les aules, per la utilització adequada i efectiva del grup en classe; Guillermo Gil, professor d'ensenyament mitjà, exposa la seva confiança en les possibilitats d'aquesta

14. «En torno al directivismo democrático», *BISP*. Sumario C/73, p. 7-8.

15. «Cómo entender el directivismo democrático», *BISP*. Sumario B/72, p. 27-29.

16. «Bases teóricas para una gestión democrática en la clase», *BISP*. Sumario E, p.17-20.

tècnica i pensa que això pot tenir objectius independents dels propis de cada matèria concreta. I és que, al seu judici, el treball grupal és un element de participació activa, un recurs per a la cogestió i la integració social, per a la responsabilitat, i també per a la lliure creativitat.¹⁷

En fi, hi ha aquí, en tot aquest treball, un estímul important de projecte pedagògic, i també d'alternativa social. Sens dubte a la manera de Vázquez i Oury, garantint la iniciativa, l'activitat i l'intercanvi; lluitant contra la «burocràcia pedagògica», com demanava Lapassade; intentant una «educació no directiva» que, a la manera de Carl Rogers, pretenia crear un clima i unes oportunitats d'aprenentatge que fessin els estudiants més directors o protagonistes del seu aprenentatge significatiu i vivencial, desenvolupat per autodescobriment i assimilació. Si molt de tot això, també en altres parts, eren alternatives o impulsos pioners, aquí representaven una mica més que novetats pedagògiques.

Afegim, breument i per a tancar aquest apartat, que tot es realitzava en el context d'una entitat, el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències del Districte Universitari de València, la candidatura de govern del qual, en 1974, considerava qüestions específiques per a avançar en la resolució de les problemàtiques educatives. I en aquest aspecte s'integren accions polítiques destinades a resoldre els problemes laborals del professorat, la millora de les retribucions, la redacció d'un estatut, etc. Hi ha, igualment, unes demandes que incideixen en la defensa de l'ensenyament com a servei públic que asseguiri l'escolarització total; propostes, consegüentment, per a la democratització de l'ensenyament, amb crides a la revitalització dels claustres i la participació de pares i alumnat; i també, apareix la reivindicació de la millora de la qualitat educativa, amb esment especial a la reducció d'alumnes per aula, l'elaboració dels programes per equips pedagògics, i més atenció a les instal·lacions i el material didàctic dels centres.¹⁸

4. PEDAGOGIA I PAÍS

L'interès i la proposta pel que fa a les qüestions identitàries de la societat valenciana van tenir també una incipient, però decisiva, realització en els anys que aquí analitzem; van ser tasques que van guardar el record i la persistència del moviment valencianista produït durant els anys vint i trenta. En un altre lloc he analitzat aquests primers impulsos d'uns temps passats en els quals personatges insignes —com Faustí Barberà, Vicent Tomàs i Martí, Carles Salvador, Enric Soler i Godes, Nicolau Primitiu i altres— van sostenir una doble obstinació

17. GIL, Guillermo, «Sobre el interés de la formación de grupos en clase», *BISP*. Sumario D, p. 20-24.

18. *BISP*. Sumario A/74, p. 25-27.

centrada en la recuperació de la llengua i la personalitat del País: «Hem de donar l'ensenyament en valencià: senzillament, per poder fer cultura valenciana», havia dit Salvador en 1919.

En els primers seixanta la idea i els fets recobren força amb variades mobilitzacions per les comarques, com els històrics Aplecs de les joventuts valencianistes, que en definitiva no van ser sinó el reinici i la recuperació activa de substantius valors culturals.

Podem repassar, ara, alguns fets que van ser essencials, i que ens faciliten assenyalar bé el seu sentit i la seva projecció. En 1962 es publica *Nosaltres els valencians* de Joan Fuster, una fita.¹⁹ D'aquesta forma es va generar tot un impacte social entorn de la qüestió de la nostra identitat col·lectiva diferenciada, i va sorgir una polèmica forta i continuada sobre el fet nacional; com l'autor escriu en el pròleg a la segona edició, aquest llibre era un manifest «dels que creiem que els valencians podien ésser un poble sa i coherent, els que ansiem per al nostre país una plenitud nova». No entrarem aquí, lògicament, en les lamentables reaccions i instrumentalitzacions que es van produir a continuació. En un altre àmbit de la qüestió, recordem una consideració que té caràcter fonamental; en 1969 apareixia una aportació important que estudiava la nostra realitat sociolingüística, el llibre de Rafael L. Ninyoles *Conflicte lingüístic valencià*.²⁰ Ninyoles ens descobria components essencials de la nostra realitat: el caràcter i els efectes de la dualitat lingüística, la situació de diglòssia o superposició jeràrquica de dos idiomes, el procés de castellanització social, l'exclusió de la llengua pròpia en tots els àmbits de l'esfera pública. Tot, conclouia l'autor, allunyava els valencians i les valencianes d'una profunda presa de consciència sobre el seu grup cultural d'origen.

Més endavant tornarem a això, però cal anotar aquí que curiosament, uns pocs anys després, la mateixa Llei d'educació de 1970, i les seves noves orientacions pedagògiques, van oferir un petit marge de maniobra en permetre o insinuar la utilització de la «llengua nativa» o les «llengües vernacles» en el sistema escolar. Però al llarg dels seixanta els primers passos van augmentant, i aniran generant camins que vincularien sempre l'aspiració a la renovació pedagògica amb la de normalitzar l'ensenyament i l'ús de la llengua pròpia. Esforços dirigits, en qualsevol cas, a un treball socioeducatiu que conduís a superar el simple ús del llenguatge col·loquial, convertint la llengua nacional en idioma de cultura, i enfortint el que comença a concebre's com a foment d'una «consciència lingüística»; alguna cosa que sobrepassaria l'estricta dimensió filològica per a ser signe de col·lectivitat

19. FUSTER, Joan, *Nosaltres els valencians*, Barcelona, Edicions 62, 1962.

20. NINYOLES, Rafael L., *Conflicte lingüístic valencià: substitució lingüística i ideologies diglòssiques*, València, Eliseu Climent, 1969.

valenciana, d'identitat cultural, i d'escola arrelada a ella. Sí, la llengua pròpia com un fet cultural.

Ja l'any 1961 es creava l'Aula Ausiàs March en la Facultat de Filosofia i Lletres, amb el primer curs de llengua catalana. Després també impulsaria l'ús del valencià, i la dinamització de la nostra cultura, el denominat Consell per al Foment de la Llengua Valenciana, presidit per Joaquim Maldonado, i del qual formen part, entre altres, Adolf Pizcueta, Manuel Broseta, Manuel Sanchis Guarner, Robert Moróder o Josep Bevià. El Secretariat de l'Ensenyament de l'Idioma començaria en 1971 la formació de professors de català. I aquest mateix any, en la redacció de les conclusions del Primer Congrés d'Història del País Valencià, se sol·licitava la creació en la Universitat d'una càtedra de «la llengua del País»; finalment, en 1975, s'establiria oficialment el Departament de Lingüística Valenciana.

A més, es reinaugurava una altra via i recurs fonamental de treball. En 1966 es reediten les *Lliçons de Gramàtica Valenciana*, amb exercicis pràctics (publicades ja en 1951, 1952 i 1959), del gran mestre Carles Salvador, imprescindibles per als cursos de Lo Rat Penat, que es reinicien en 1964; en 1972 n'apareix la cinquena edició, i en 1974, la sisena. Enric Valor, per part seva, publica —en 1966— el seu Curs de llengua valenciana; en 1971, *Millorem el llenguatge* i, ja en 1973, el *Curso medio de gramàtica catalana especialmente referida al País Valenciano*. L'any 1974 apareix la primera edició de *Som. Llengua i literatura* de Joan Francesc Mira. Es facilitaven així uns recursos didàctics per a la nova tasca que s'iniciava.

En aquesta atapeïda síntesi és necessari esmentar l'impacte de la clàssica obra de Sanchis Guarner *La llengua dels valencians*, que arriba a la tercera edició en 1967, a la quarta en 1972 i a la cinquena en 1975. Ja en 1971 —com ell mateix reconeix en carta a l'alcalde López Rosat, i com que no prospera el seu nomenament com a cronista oficial del Cap i Casal— alguns mitjans el titllen de polític «catalanista». Una altra vegada la coneguda «qüestió de noms». Les cartes del professor ens mostren la seva insistència. Per exemple, en publicar-se el *Libro Blanco de la Educación*, es dirigeix al senyor Perelló Morales, president de la Diputació, procurador en Cortes i president de l'Ateneu Mercantil, per a demanar-li que transmeti al ministre d'Educació i Ciència l'escrit que li fa arribar; on fa veure la consideració que les diverses llengües han de ser no sols respectades sinó fomentades, que és un problema important i que resta eficàcia docent el fet que els ensenyaments no es facin en les llengües «vernacles», que és necessària la formació a les Escoles Normals dels futurs professors en aquesta línia, i que és injust que la llengua es converteixi en un element diferencial de classe. Demana el reconeixement i l'ajuda per a la nostra llengua, a la qual qualifica de bé cultural comunitari. És prou sabut com, per a ell, la llengua és sempre reflex de la cultura i personalitat de cada individu, però també de la mentalitat de cada comunitat cultural diferenciada. Situava la llengua dins d'un procés integral de revalencianització.

I, finalment, no vull que quedi desapercbuda una altra actuació que hagués pogut convertir-se en element propulsor; la mateixa Església valenciana s'unia a tal interès pel sentit i ús de la nostra llengua, amb una primera intervenció. En 1974 la Comissió interdiocesana de Litúrgia de la Província Eclesiàstica Valentina autoritzava l'edició del *Llibre del Poble de Déu*, que es va publicar a l'any següent com a instrument per a la seva utilització en les celebracions dominicals; tot i que aviat quedaria sense aplicació, sota les acusacions —una altra vegada— de «perniciosa catalanització», ja enmig de la famosa «batalla de València».

La cita descriptiva de tants noms i tants fets seria molt extensa; aquí només és possible, més per reconeixement que per exigència, evocar algunes d'aquestes destacables referències. És el cas de la Secció de Pedagogia de Lo Rat Penat, animada des de 1964 per Ferran Zurriaga, que va difondre en diferents ocasions la seva labor; es tractava d'un grup que va crear de seguida la revista *Escola* (1965-1969) i que contactaria amb l'Escola de Mestres Rosa Sensat. Més tard, en 1974, es transformaria com a animador principal d'ACIES (Associació Espanyola de la Correspondència i la Impremta Escolar). També és interessant donar compte d'altres activitats, com la reunió de Sant Pau d'Albocàsser (1967), iniciant la cerca d'un model d'escola valenciana; i fer memòria de la celebració del primer «Estatge sobre problemes de l'idioma valencià», a Castelló (1971), i després els de València i Alacant. Destacable, igualment, el treball pràctic dels mestres i les mestres que —com tan bé ha documentat Alfred Ramos— promouen nombroses revistes escolars utilitzant les tècniques Freinet, com el diari *Digna Vall* de Carme Miquel, realitzat a la seva escola de Tavernes de la Valldigna (1966-1967). I no està de més recordar els primers llibres: *Veles i vents* (1974) i *El llibre de Pau* (1976).

Es tracta, doncs, d'un ampli i valuós conjunt d'accions que revelen la permanència de l'interès i la preocupació pel tema. En el *Boletín* del Seminari de Pedagogia del Col·legi de Doctors i Llicenciats també es recull aquesta inquietud. Allí, Adela Costa subratlla el fet que en la nostra societat es produeix la utilització de dues llengües, però amb una clara diferenciació en el seu ús. Quedava constatada, doncs, l'existència d'una contradicció idiomàtica en la qual insistia Carme Miquel, una situació creadora d'un cert complex d'inferioritat lingüística. Per això considerava necessari el treball per a dignificar el nostre idioma, en la idea que servia per a aconseguir progressos en l'expressió en general. D'aquesta manera, Carme ensenyava valencià després de les classes i, a més, dins la classe permetia parlar en l'idioma que cadascú volia.²¹ En la mateixa línia, el Col·lectiu d'Educació

21. COSTA, Adela, «El bilingüisme», *BISP*. Sumario E, p. 21-22; Miquel, Carmen, «Idioma i expressió a la meua classe», *ibídem*, p. 35-38.

manifesta contundentment que, en arribar a l'escola, el pas de la llengua valenciana a l'oficial representa una violència cultural, un xoc psicològic; afegint, d'altra banda, que aquest model lingüístic tenia connotacions desvaloradores i classistes, i que —per tant— es convertia en una barrera discriminatòria que provocava, al seu torn, fracàs escolar.²²

En aquest moment, el Col·legi d'Advocats de València emet un dictamen sobre «L'ensenyament del català al nostre país».²³ En ell, i en transcripció literal, s'expressa el que segueix:

Es té com un axioma pedagògic el que en l'ensenyament hi ha que anar d'allò conegut a allò ignorat, i mal es podrà aprendre un idioma si es pretén ensenyar-lo en una llengua que el deixeble ignora, invertint el sentit lògic del procés de la instrucció.

Les conseqüències pràctiques d'aquestes desbaratades normes pedagògiques, la tortura que un xiquet de parla no castellana significa tindre que aprendre de memòria definicions científiques expressades en un idioma per a ell desconegut, sols poden saber-ho els que les sofriren en els primers anys de la seua vida.

Que tal aberració pedagògica subsistira en el darrer terç del segle xx, és francament incomprensible.

L'informe al qual ens referim considerava necessari que es precisessin, oficialment, les diferents àrees lingüístiques, sol·licitant a més que es determinés amb detall el necessari pla d'actuacions.

Quant a aquest propòsit cal comentar, en aquest punt, que la llei del ministre Villar Palasí (1970) va establir unes certes bases que incidirien efectivament en l'assumpte. En l'educació preescolar hi introduïa ja la *lengua nativa* (art. 14); en l'Educació General Bàsica, es tornava a situar la llengua nativa, si és el cas, com a àrea d'activitat educativa (art. 17), i fins i tot s'esmentava el desenvolupament d'aptituds pedagògiques (Ordre ministerial de 6 d'agost de 1971) amb unes indicacions bàsiques sobre aquest afer, sobre les quals és important assenyalar que allí mateix es recalca que convé fixar uns criteris «que permetan en su día su más adecuado desarrollo», i també que encara «hay que realizar cuidadosas investigaciones para el más eficaz aprendizaje de la lengua nacional en las zonas bilingües».

És clar que per llengua nacional s'entenia l'oficial de l'Estat. I en tractar les orientacions per a l'Educació General Bàsica es diu que el cultiu de la llengua vernacla pot iniciar-se com una activitat optativa, a títol d'assaig; i es faculta la

22. «La enseñanza hoy en Valencia», *BISP*. Sumario A/74, p. 15-16.

23. Dictamen del Col·legi d'Advocats de València: «L'ensenyament del català al nostre país», *BISP*. Sumario E/73, p. 17-19.

Inspecció Tècnica perquè allà on les circumstàncies ho aconsellin la direcció dels centres pugui organitzar amb caràcter experimental classes de llengua vernacle. Aquest seria un camí.

Ja el juliol de l'any 1976 el professor Sanchis Guarner escriu al valencià José Blat Gimeno, llavors director general d'Ensenyament Bàsic, instant que els nous projectes legislatius en aquest tema no han de quedar-se en el mer voluntarisme dels professors i els centres, i manifestant-li la seva opinió sobre la identitat de la llengua parlada pels valencians: científicament no es poden considerar llengües diferents el català i el valencià i el mallorquí: són variants dialectals d'una mateixa, li diu.

Molt aviat es va iniciar el conseqüent i històric treball de capacitar el professorat; els Cursos de l'Institut de Ciències de l'Educació, llavors dirigit per la professora Isabel G. Zuluaga, es van establir el curs 1973-1974, i l'any següent es van estendre a dinou poblacions de tot el territori valencià. Una història que continuaria, amb avanços i temptatives, però plena de dificultats, discrepàncies lingüístiques, polèmics decrets i comissions... O amb la política del primer Consell del País Valencià. Els excessos o la manipulació van impedir una posició serena i conciliadora entre dues postures: compartir una llengua, o compartir un determinat projecte nacional.

Únicament sobre la llengua ja va ser molt difícil articular, des del primer moment, una resolució assenyada i completament satisfactòria, amb un equilibri que, a parer meu, bastants anys després ha definit molt raonablement el professor Abelard Saragossà com una gramàtica fonamentada, escriu, basada en «els constituents lingüístics bàsics del valencià», però a la qual cal afegir el «nervi de la llengua», la manera de parlar-la. En això insisteix el plantejament de Saragossà, en la necessitat que «la gent del carrer s'identifique amb la llengua culta a fi que l'assimile». Reconeixent amb contundència que el valencià forma part del sistema lingüístic que ocupa els territoris de Catalunya, València i les Illes Balears, sosté igualment l'interès de les formes valencianes vives, «la llengua dels pobles valencians». Una aplicació, afegeix, «del principi pedagògic universal que l'ensenyament ha de partir de l'entorn de l'alumne[...]». Una cosa substancial que, al meu judici, s'integra plenament en la construcció i l'aportació d'una pedagogia de o per a la identificació. Una necessitat llavors, i ara.

5. A TRENC D'ALBA

A mesura que va anar esgotant-se el tardofranquisme les creixents dissidències, i fins i tot les diferències dins del mateix Movimiento, van anar fent-se més visibles i efectives. Al mateix temps, els canvis i les noves realitats socials van anar fent patent el desfasament del sistema educatiu, insuficient, injust, segregador, ineficaç per a complir les necessitats d'un nou temps.

De manera que l'embranchida del creixement econòmic exigeix canvis substancials; i, per cert, la crisi d'un règim, acompanyada de la necessitat d'acudir a l'enduriment de la repressió i a un *estado de excepción*, no impedeix mobilitzacions polítiques i sindicals de diferent signe, ni avanços contestataris o, almenys, innovadors. També cal tenir en compte la influència que prové del canvi moderat de l'Església catòlica i d'alguns dels seus grups, com la Joventut Obrera Catòlica, o de la mobilització universitària, i de les experiències que aquí hem revisat. Van teixint-se grups d'oposició. I ja el gener de 1976 València pregonava als carrers un lema: «Llibertat, amnistia i estatut d'autonomia».

I en tot el que es definia i gestava en aquests llindars prenia aquestes característiques: a) la centralitat d'una nova lògica o racionalitat tecnocràtica, perfilant així una professionalitat pedagògica per a les competències tècniques; b) l'existència d'una xarxa reivindicativa i experimentadora de reforma pedagògica des de baix, a peu d'obra; c) la conceptualització d'unes institucions educatives relacionades i compromeses amb el territori, amb les seves tradicions socials i literàries, amb les seves formes de vida i el seu patrimoni; i d) l'afirmació d'una pedagogia i un sistema educatiu que poden ser fonament d'una nova cultura vinculada als valors democràtics.

En aquelles albades en l'educatiu considero que estava ben present una perspectiva que el meu admirat Joan Francesc Mira assenyala molt oportunament; hi ha un esbós o desig d'«educació nacional», de —diria jo— «fer país» des del camp pedagògic, i de construir-lo amb l'educació, un element tan essencial per a la configuració del «ser» i de la «convivència». Escriu Mira que en 1960 o 1970 el nou nacionalisme era l'encarnació d'un optimisme històric; el món real no és assumible com a permanent, el nou és un «món en construcció».

Allò que, no obstant això, es movia, encarnava aquí d'alguna manera un missatge que declarava Suchodolski, el del fet que els educadors havien d'assumir i responsabilitzar-se d'una tasca rellevant en l'edificació i la reorganització humana i social: «situar-nos en primera línia», «trobar l'oportuna relació entre el seu treball i la vida social». L'educació havia de formar part de la lluita política.

Diversitat d'esguards i contribucions per a la renovació pedagògica. L'embat de Maria Rosa Farré i Joan Triadú

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Cal constatar que el Segon Moviment de Renovació Pedagògica que s'expandeix des dels anys seixanta durant el franquisme era un mosaic que aplegà veus i projectes diferents. En paral·lel a l'acció de la institució Rosa Sensat, i especialment a partir de la seva progressiva definició sobre la seva antropologia pedagògica i el model de societat a què vol adreçar l'educació, es van afirmant posicionaments distints que van conferint aquest caràcter divers del moviment.

De l'inicial tronc comú que representava Rosa Sensat i especialment des de les primeres crisis de l'entitat, sorgeixen o es disgreguen altres visions alternatives al gruix majoritari del moviment, amb veus i projectes destacats, dels quals podem prendre com a exemple el liderat per Ramon Fuster que impulsà, el 1965, l'Escola Tagore de Bellaterra, un centre a ple aire seguint les passes de la mestra Rosa Sensat a l'Escola de Bosc. Una escola catalana, mixta i d'inspiració cristiana en la línia del coetani Concili Vaticà II i lluny del nacionalcatolicisme de moltes escoles religioses. Es dedica també a la formació de mestres dirigint l'extraordinària experiència de l'Escola de Jardineres-Educadores (1962-1972). El 1969, tot i no guanyar per poc les eleccions, aconsegueix treure de l'òrbita oficialista el Col·legi de Docents i Llicenciats de Catalunya i Balears. El 1971 forma part de la primera reunió de la clandestina Assemblea de Catalunya, de notable transcendència en la reorganització de l'oposició clandestina a la dictadura.¹

A aquesta obra de Fuster es podrien afegir altres iniciatives com les portades a terme per Maria Rúbies, Jordi Galí, Pau López Castellote, Joan Triadú o altres educadores i educadors units per la renovació educativa, la catalanitat de l'escola i

1. Sobre l'obra de Ramon Fuster vegeu SINCA, Genís, *Ramon Fuster i Rabés. biografia del mestre*, Lleida, Pagès editors, 2020. També TRIADÚ, Joan, «Ramon Fuster i Rabés. Un comiat», *Serra d'Or*, núm. 204 (1976), p. 29.

una oposició al franquisme des de posicions no marxistes, en uns anys en què entre els mestres i els docents renovadors creix l'interès per les propostes educatives del marxisme i especialment de Gramsci,² tot i que el Maig del 68 francès fou una important crítica del marxisme escolàstic.

Des d'aquest àmbit s'emprengueren accions singulars com la publicació, el 1961, de *Cavall Fort*, dirigida per Albert Jané i adreçada a noies i nois de 8 a 14 anys. Una revista d'alt contingut formatiu concebuda amb paràmetres de modernitat i de qualitat literària i de disseny, on textos i còmics reeixits engrescaven la mainada a llegir en català quan aquesta era una llengua bàsicament d'ús oral i vedat a l'escola.³ Una eina que trobà en ple franquisme el suport del rengle progressista de l'Església catalana i el decidit suport econòmic de Lluís Carulla.

Plantejaments de renovació que arriben també a altres àmbits territorials. Un exemple destacat és el Seminari de Pedagogia de València impulsat el 1965 per professorat de secundària sota l'influx de la pedagogia d'avantguarda francesa coetània —una renovació de l'ensenyament que entén que no es pot deslligar de la transformació estructural de la societat—, i que organitza estatges de formació com el de Castelló de la Plana, el 1970, sobre la iniciació als mètodes actius.⁴ Així mateix, al País Valencià durant el tardofranquisme fou notable la presència dels plantejaments pedagògics de Freinet, que trobaren en Ferran Zurriaga un dels seus més destacats propagadors.⁵

El corrent renovador arribà a camps ben diversos com ara l'arquitectura, on les noves concepcions i pràctiques educatives demanden repensar l'ús i la funcionalitat dels espais escolars, amb exemples a València i al Principat,⁶ impulsades majoritàriament per iniciativa d'escoles renovades privades. L'arquitecte Josep Maria Martorell observa com un ampli sector social aspira a impulsar una educació renovada, però veu que no la pot trobar en les escoles religioses coetànies ni en una escola pública desprestigiada. Cal oferir un nou àmbit que superi el model escolar com a juxtaposició d'aules, i proposa cercar espais adequats per a un

2. Vegeu com, el 1967, es tradueix GRAMSCI, Antonio, *Cultura i literatura*, Barcelona,. Edicions 62, 1967; hi seguiran altres obres d'aquest autor, com *La alternativa pedagógica. Selección de textos e introducción de Mario Manacorda*, Barcelona, Nova Terra. Barcelona, 1973.

3. CARBÓ, Joaquim; CANELA, Mercè, «Història del "Cavall Fort" explicada per ell mateix», *La Vanguardia*, suplement 'Cultura/s', 7 de setembre de 2019, p. 6-9.

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

5. AGULLÓ, M. Carmen, *Les cooperatives d'ensenyament al País valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*, València, Universitat de València, 2012.

6. Vegeu MARTÍNEZ MARCOS, Amaya, *Modernidad y vigencia en la arquitectura escolar de Barcelona y Valencia (1956-1968)*. Tesis doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya, 2016. En línia: <<http://hdl.handle.net/10803/384321>>.

ensenyament actiu i participatiu, tot reclamant que l'escola sigui un element imprescindible dins l'organisme urbà.⁷ Especialment interessants són els edificis escolars de l'equip format per Oriol Bohigas, Josep Maria Martorell i David Mackay a la recerca del que anomenen «l'escola viva».⁸ En aquesta línia d'avantguarda construïren, ja el 1964, la casa de colònies de Canyamars (el Maresme) per a la Caixa d'Estalvis de Sabadell.

Els dos principals corrents del segon moviment de renovació pedagògica varen coincidir, el 1972, en una de les més rellevants iniciatives de la renovació pedagògica durant el tardofranquisme: l'Escola de Mestres de la Universitat Autònoma de Barcelona, anomenada popularment Escola de Mestres de Sant Cugat, tot i que acabà traslladant-se al campus d'aquella universitat. Dirigida, el primer curs, per Maria Rúbies amb la col·laboració de Josep Pallach i Marta Mata, inicià els treballs definint un pla d'estudis coherent i adient amb la realitat i amb les demandes educatives de la societat catalana d'aquells anys complexos del final del franquisme. Un fet trenca-dor amb el caràcter calidoscòpic de la formació normalista d'aquells anys. Durant la seva primera etapa fou una singular i reeixida experiència renovadora en un punt importantíssim com és la formació del magisteri.⁹

Però les divergències entre aquesta branca del moviment i la institució Rosa Sensat es palesaren en diversos moments, com en l'àmbit d'Estructura Educativa, celebrat a Andorra, del Congrés de Cultura Catalana (1975-1977), els coordinadors del qual eren Marta Mata i Joan Triadú. Cadascun d'ells defensà un model i un sistema escolar ben diferent per substituir el franquista.¹⁰

DONA I EDUCACIÓ, UN EMBROLLAT CAMÍ. LA LLAVOR DE MARIA ROSA FARRÉ

Especialment a inicis del segle xx emergiren, a casa nostra, algunes decidides vindicacions reclamant que les dones havien de rebre una educació sòlida i equivalent a la dels homes.¹¹ El nostre incipient moviment feminista defensà

7. MARTORELL, Josep Maria, «La Escuela: aspectos de un problema», *Cuadernos de Arquitectura*, núm. 35 (1959), p. 5-7.

8. BOHIGAS, Oriol, «La escuela viva: un problema arquitectónico», *Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo*, núm. 89 (1972), p. 34-38.

9. BENEJAM, Pilar, «Las Escuelas Normales en tiempos de la Transición», *Historia de la Educación*, núm. 21 (2002), p. 81-90.

10. TRIADÚ, Joan, *Memòries d'un segle d'or*, Barcelona, Proa, 2008, p. 412. Vegeu també FUSTER, Jaume, *El Congrés de Cultura Catalana. Què és i què ha estat*, Barcelona, Laie, 1978.

11. Un exemple és el cicle de conferències «Educación femenina» de 1916 amb participació de Leonor Serrano, Maria Domènech i Rosa Sensat amb el suport de Valentí Carulla, rector de la Universitat de Barcelona. Vegeu *Educación femenina. Cursillo de conferencias celebrado en el Ateneo Barcelonés*, Barcelona, Parera, 1916.

decididament la igualtat educativa amb els homes, amb l'objectiu que les dones vagin adquirint les mateixes oportunitats que els homes, com ara l'accés a determinats treballs i a estudis secundaris i universitaris. Per això es vindicarà que nenes i nens s'eduquin plegats en centres educatius de qualitat pedagògica. Cal advertir, però, que l'escola en coeducació abans de 1936 a tot arreu dels territoris era una realitat molt minoritària. L'escola per als dos sexes despertava una forta oposició, especialment en països culturalment i sociològicament catòlics com els nostres. Així, l'escola en coeducació inicialment la trobem defensada des de posicions racionalistes que consideren que la reclamació de la igualtat de tota la ciutadania demanda la igualtat educativa entre homes i dones. Però, a poc a poc, aquesta igualtat educativa també es va assumint des de sectors crítics del catolicisme o el catalanisme, com mostren els posicionaments d'entitats com l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona.¹² També la coeducació serà assumida pel moviment de l'Escola Nova com un dels mitjans per assolir una societat realment democràtica.¹³ Uns posicionaments que seran inclosos en les polítiques educatives de la Segona República espanyola i la Generalitat republicana.¹⁴

Amb el franquisme s'implantà un retorn a les normes doctrinals i jurídiques anteriors que marcaren un retorn a la concepció tradicional de la dona, el qual formava part de la voluntat d'una reconquesta social per implantar els principis morals de l'Església de l'època, que esdevingueren norma de l'Estat, amb fets com l'abolició del divorci i del matrimoni civil o la igualtat jurídica, la restauració de la pàtria potestat i el permís marital o el càstig de les transgressions morals. La dona tornava així a la privacitat de la vida familiar. En la pràctica, un fet relatiu segons la classe social, malgrat les afirmacions del *Fuero de los Españoles* que ignoraven les obreres de fàbriques i tallers.¹⁵

Un retorn al passat que en el camp escolar es materialitzava en la prohibició de la coeducació i en la transmissió de la concepció de la dona que propugnava el nacionalcatolicisme. A l'escola i als àmbits d'educació social es transmetien unes formes de relació entre home i dona, recolzades en passatges bíblics, que sustentaven la diferenciació entre sexes sobre la base de la superioritat física i intel·lectual masculina, amb les corresponents assignacions de rols a cada sexe en l'esfera

12. Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona, *Crònica retrospectiva. 1909-1934*, Barcelona, Seix i Barral, 1934.

13. COMAS, Margalida, *La coeducación de los sexos*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.

14. Vegeu GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B., *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans - Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 443-520.

15. «En especial prohibirá el trabajo nocturno de las mujeres y niños, regulará el trabajo a domicilio y libertará a la mujer casada del taller y de la fábrica», *Fuero de los Españoles*, 1938, Apartat II.1.

social, educativa, cultural, política i familiar però mantenint, tanmateix, que les qualitats d'homes i dones, essent diferents eren, ensems, complementàries,¹⁶ al costat d'una repressió ambiental que posava en el punt de mira la recuperació de la decència femenina en les diversions arrelades entre les classes populars, com ara els balls.¹⁷ La Llei d'ensenyament primari de 1945 obligava a la separació de sexes a l'escola basant-se en raons de moral pública i d'eficiència pedagògica, cosa que va comportar que des de les escoles i els currículums diferenciats s'encaminés els nois a la societat i les noies a la llar. En l'etapa que obren els «Planes de Desarrollo» es posa de manifest, com assenyala Jordi Monés, la disfunció que representa la doctrina sobre el paper social de la dona del franquisme. Car la necessitat de llocs de treball que es van creant és difícil de cobrir sense la participació d'ella en el món del treball, posant així al descobert la contradicció entre els interessos morals i els econòmics de les classes que sustenten el franquisme, que per un cantó afirmen la necessitat de mantenir el rol de la dona com a mestressa de la llar i per l'altra es troben en la necessitat d'incorporar-la al món de la producció.¹⁸ Una dona que des del bressol, la família i l'escola és condemnada a un paper socialment i laboralment secundari.

L'aparició de les escoles renovades desafiarà la prohibició de la coeducació des del primer franquisme. Especialment a partir dels anys seixanta, seran l'àmbit on s'assumeix l'educació conjunta de noies i nois com un requisit indispensable d'una educació moderna, amb la intencionalitat de donar la mateixa educació a ambdós sexes per tal de posar les bases per acabar amb la discriminació entre home i dona, tot i que aquesta neutralitat aparent no escaparà a certes contradiccions inconscients generalitzades fins i tot en els nuclis liberals i progressistes que sustenten aquestes escoles actives i catalanes durant la segona etapa franquista.

Marina Subirats mostra que en el debat pedagògic d'aquells anys no apareix una reflexió sobre el sentit profund de la coeducació. Possiblement perquè el rerefons social amb què s'ha de contemplar la coeducació queda bandejat perquè altres desigualtats considerades prioritàries no deixen lloc a la reflexió sobre el seu significat real i els seus efectes. Malgrat tot, aquestes escoles assenyalen visiblement una situació més avantatjosa per a les dones que les escoles segregades.¹⁹ I són una mostra de com socialment i educativament es van forjant petits però

16. ROCA I GIRONA, J., «Algunos elementos constitutivos del discurso dominante sobre la mujer en la posguerra española», a NASH, M.; TAVERA, S. (coord.), *Las mujeres y la Guerra Civil Española*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1991, p. 304-305.

17. VEGU BAETEMAN, José P., *Formación de la joven cristiana*, Barcelona, Editorial Litúrgica Española, 1939.

18. MONÉS, Jordi, *Problemas políticos de l'ensenyament*, Barcelona, Nova Terra, 1966, p. 147-148.

19. SUBIRATS, Marina, «Conquistar la igualdad: la coeducación hoy», *Revista iberoamericana de Educación*, núm. 6, (1994), p. 54-55.

significatius canvis en l'educació de la dona. Apuntant al fet que no es tractava pas de la simple incorporació de la dona en una escola dissenyada des de codis masculins, sinó que aquesta es reformés coherentment com a coeducació d'ambdós sexes.

Els canvis en la societat van produint una erosió dels fonaments ideològics del franquisme i també de la seva concepció de la dona. Una situació que Víctor García Hoz, un dels seus pedagogs orgànics, descriu així:

La unidad doctrinal que aparentemente orientaba la política de Franco se iba resquebrajando. Por otra parte, el renacer económico de España, que se iba a poner claramente de manifiesto en la década de los 60, contribuyó a una cierta euforia en la cual, junto a un debilitamiento del ideal religioso, iba estableciéndose insensiblemente un deseo de asemejarse a la vida cómoda y burguesa de las sociedades de consumo, bien representadas por los Estados Unidos y las naciones europeas del Norte, con las cuales las relaciones económicas y culturales iban siendo cada vez más estrechas.²⁰

També l'Església espanyola, que defensava els rols més tradicionals de la dona en sintonia amb els posicionaments doctrinals del papa Pius XII, es veié sacsejada per la visió del seu successor Joan XXIII, elegit l'octubre de 1958, més acordada amb l'Evangelí i amb la societat coetània.²¹

Una de les iniciatives més rellevants per treure la dona del rol que li assignava el franquisme fou la portada a terme per Maria Rosa Farré (Barcelona, 1916-2001) des dels sectors que maldaven per una renovació i una actualització del cristianisme a Catalunya des d'una lectura compromesa socialment en la línia proposada pel flamenc Joseph Cardijn. Una mirada que anys a venir es veuria confirmada en la doctrina del Concili Vaticà II. El 1950 fundà el Centre d'Influència Catòlica Femenina (CICF), dedicat a una tasca de formació i educació social amb la voluntat de propiciar en el país un canvi profund del catolicisme. Que cercava, com assenyala J. L. Aranguren, un cristianisme que parla a les persones des del testimoni, els fruits i els resultats,²² i lligat als corrents més avançats doctrinalment i arrelats a la realitat i a la cultura de Catalunya.

Farré liderà un nucli que agrupà bona part de les classes mitjanes que formaven una àmplia dissidència amb el franquisme, en un centre que aplegà rellevants iniciatives de resiliència cultural. Un bon exemple d'això fou quan el CICF, el 1961, va acollir el concert que encetà el moviment de la Nova Cançó.

20. GARCÍA HOZ, Víctor, *La educación en la España del siglo XX*, Madrid, Rialp. 1980, p. 272.

21. Vegeu JOAN XXIII, Encíclica *Pacem in Terris* de 1963, Barcelona, Claret, 2013 (núm. 9 i 22).

22. ARANGUREN, J. L., «Los católicos en el tiempo de secularización», escrit de 1960 inclòs en el seu llibre *La juventud europea y otros ensayos*, Barcelona. Seix Barral, 1968, p. 69.

En la línia del corrent feminista possibilista i no trencador, Farré i Escofet impulsà estudis professionalitzadors femenins, uns estudis que havien de contribuir a l'enaltiment de la dona i la seva professionalització, car tenir autonomia econòmica és la base per dotar la dona d'autonomia personal.

Com hem vist en aquesta mateixa publicació, Farré impulsà el 1956 l'Escola de Jardineres Educadores, que fou tot un referent de la renovació pedagògica catalana en plena dictadura franquista i un dels primers abordatges per fomentar una educació infantil de qualitat, visualitzant el seu reconeixement com una important etapa educativa i de valoració professional dels seus educadors. Tot plegat passava en els anys de la recuperació econòmica i industrial que s'estava produint a Catalunya i que desencadenà un ràpid creixement demogràfic, sobretot a partir de l'any cinquanta, fruit de la immigració a gran escala de persones d'altres contrades d'Espanya a la recerca de treball, i en un moment en el qual entre les classes mitjanes del país es produïa la incorporació de la dona al món del treball.

Formar educadores per a la petita infància era una aposta important per mirar de fomentar la creació de llars d'infants i escoles bressol. Ja que, perquè la dona accedís a l'àmbit professional i laboral, es feia indispensable l'existència de centres educatius de qualitat que tinguessin cura de la petita infància i l'eduquessin, tant per a les dones de classe mitjana que decidien trencar el model familiar patriarcal com per a les treballadores immigrades que poblaven els suburbis de la perifèria de les ciutats industrials. Per a aquestes darreres era un servei indispensable per poder treballar i contribuir a sostenir l'economia familiar. Molt sovint, en aquests barris, veïns voluntaris construïren literalment petites escoles per als seus infants petits.²³

Així, el creixement demogràfic portà a una proliferació de guarderies i parvularis per acollir una població infantil que cada vegada era més nombrosa. Es plantejà, per primer cop a Catalunya i a Espanya, donar resposta a la necessitat de formar específicament educadores infantils.

L'obra d'ensenyaments formals s'agrupà, el 1952, en la Institució Cultural del CIC. Des d'on es crearen, entre altres ensenyaments, l'Escola de Secretariat de Direcció i la de Guia de turisme (1953), l'Escola de Disseny Elisava (1960), els Estudis Pedagògics (1962), l'Escola de Periodisme (1964) o l'Escola Thau (1963). Durant aquests anys, l'entitat havia perdut la «F» de femenina per obrir-se a la coeducació.

La pedagogia de Maria Rosa Farré, com assenyala Francesc Torralba, està formada per la crida d'E. Mounier a fer una educació personalista, la forma d'encarar

23. Com la que fou edificada, en els anys seixanta, al barri de Cirera de Mataró pels mateixos veïns i joves escoltes amb el treball de les seves mans.

la vida de J. Cardijn des del «veure, jutjar i actuar» i la doctrina teològica i social de Joan XXIII.²⁴

LLENGUA I ESCOLA, L'IMPULS OBSTINAT DE JOAN TRIADÚ

Una de les personalitats més rellevants i combatives de la resistència cultural i educativa durant el franquisme fou Joan Triadú (1921-2010). També la seva obra pedagògica és un dels elements més visibles del sector que, especialment en la darrera etapa del franquisme, conformà una de les branques del moviment de renovació pedagògica ben diferenciada de les propostes i els posicionaments del sector liderat per l'Escola de Mestres Rosa Sensat.

Agustí Pons ha definit la vida de Triadú, amb raó, com un *impuls obstinat*²⁵ treballant per a la resistència cultural en els temps difícils de franquisme des de l'activisme cultural i cívic. Un Triadú que era hel·lenista i anglicista, poeta, escriptor, crític literari de referència, però, per sobre de totes les facetes, un mestre i professor compromès amb la defensa de la llibertat i la dignitat de la persona humana i de la llengua i la cultura catalanes.

Un impuls obstinat que gota a gota va anar posant els fonaments i els mitjans per a la recuperació de la llengua i l'escola catalanes malgrat la voluntat de la dictadura de fer-les desaparèixer. El 1939 no sols s'havia perdut una guerra. Com ens explica Triadú, «amb ella, tota una cultura, tal com l'havien perfeta [els noucentistes] i tal com un poble l'havia donada per vàlida, i la llengua que n'havia esdevingut l'enunciat irreversible, se n'anaven a l'exili, eren reduïdes al silenci i tractades com a rees del delictes d'existir».²⁶ Així, amb els més destacats intel·lectuals i pedagogs a l'exili exterior o interior, Triadú es plantejà reconstruir Catalunya amb la llengua i l'escola com a eines més eficients, les quals no són un binomi, sinó una unitat, car la recuperació de la llengua no serà possible sense la recuperació de l'escola.²⁷

Fill d'una família treballadora, estudià a l'Institut Ausiàs March. També aquests són anys de densa autoformació a través de la lectura, de Maragall i Eugeni d'Ors a Rousseau i Voltaire, de Goethe i Pi i Margall a Gorki.

Triadú s'enamorà de la tasca de ser mestre quan era un adolescent i fou enviat, com altres estudiants en plena Guerra Civil, a l'Escola Ferrer i Guàrdia de Granollers. El 1938 escrigué al seu diari: «Quan soc a l'escola treballant, a dins de classe,

24. TORRALBA, Francesc, *Entre la fe i la cultura: Memòria i pensament de Maria Rosa Farré i Escofet*, Lleida, Pagès, 2003.

25. PONS, Agustí, *Joan Triadú, l'impuls obstinat*, Barcelona, Barcino, 1993.

26. TRIADÚ, Joan, *Una cultura sense llibertat*, Barcelona, Aymà, 1978, p. 9.

27. PONS, Agustí, *op. cit.*, p. 17.

soc feliç. Sembla que una professió així ha d'omplir tota una vida al qui la sàpiga estimar», ja que fer de mestre és engrescar a aprendre i donar vida al grup i a cadascun dels infants. «Però per poder fer tot això, al mestre li cal una condició: estimar l'escola i estimar els infants».²⁸

Acabada la guerra hagué d'examinar-se de nou del batxillerat per haver-lo obtingut el 1938 i que, per tant, fou declarat no vàlid per les autoritats franquistes.²⁹ El curs 1939-1940 inicià els estudis a la Universitat de Barcelona, on s'especialitzà en filologia clàssica, i continuà nodrint-se intensament amb les lectures. Assistí als llavors il·legals Estudis Universitaris Catalans i fou fundador entre altres, el 1946, de la revista clandestina *Ariel*, que volia mostrar el manteniment de la cultura catalana. Fou lector de català a la Universitat de Liverpool (1948-1950), fet que li permeté conèixer la cultura i la societat de la Gran Bretanya. Allà travà amistat amb exiliats destacats, com Josep Maria Batista i Roca o Josep Trueta. De retorn, tot i els anys de plom que imposà el feixisme, decidí dedicar-se a lluitar per preservar la identitat personal i col·lectiva dels catalans.

Aquesta empresa de redreçament nacional la vehiculà en dos principals fronts. El primer d'aquests era salvar la llengua i la cultura catalanes del «genocidi cultural» desplegat pels franquistes. En la línia d'instar a continuar l'obra de redreçament, exigència i qualitat dels noucentistes, com a docent i com a crític feu percebre la nostra literatura com una manifestació rellevant de la cultura literària europea. Com ell deia, si la seva professió era l'ensenyament, la seva afició i dedicació era la literatura.

El segon front Triadú el desplega a través de l'educació. Sota el franquisme la renovació pedagògica i la continuïtat de l'aprenentatge del català s'hagueren de refugiar en la iniciativa privada. El 1961, Triadú i Font impulsà l'ensenyament del català, exclòs de la vida pública i l'escola, a través d'una constel·lació d'entitats locals. Fou un dels impulsors d'Òmnium Cultura, una de les entitats claus per mantenir la cultura i l'ensenyament del català sota el franquisme. Sent secretari tècnic de l'entitat, entre 1962 i 1986, acollí al palau Dalmau, seu de l'entitat, les activitats i les instal·lacions de l'Institut d'Estudis Catalans contribuint així al seu sosteniment. Ensenms també albergà i donà continuïtat als Estudis Universitaris Catalans. L'endemà de la fundació d'Òmnium Cultural es subscribia un acord amb la Secció Filològica de l'IEC i es creava la Junta Assessora per als Estudis de Català, que presidí Joan Triadú, des d'on es garantia la qualitat de l'ensenyament del català amb la formació del professorat voluntari. Així mateix, s'organitzà l'ensenyament en diferents graus i certificats. Dins d'Òmnium impulsà la Delegació

28. TRIADÚ, Joan, *Dies de memòria 1938-1940. Diari d'un mestre adolescent*, Barcelona, Proa, 2001.

29. PONS, Agustí, *op. cit.*, p. 61.

d'Ensenyament del Català, que després s'anomenà Delegació d'Ensenyament Català, ja que l'objectiu era assolir una escola catalana en llengua i continguts.

De ben jove, a l'Institut Ausiàs March i de la mà del seu condeixeble i sempre més amic Jaume Bayó i Samsó, havia descobert durant la Guerra Civil el profund sentit humanístic, social i d'equitat que té el veritable cristianisme,³⁰ sobre el qual plantejà una pedagogia rescatadora de la persona que ja és dins de cadascun de nosaltres. L'escola «ha de servir perquè de l'infant i de l'adolescent sorgeixi l'home nou i desplaci l'home vell que tots portem pel camí». Enfront dels totalitarismes d'esquerra o de dreta, defensà servir la consciència crítica de l'educand com a llavor i garantia per esdevenir una persona lliure i un ciutadà crític i compromès amb la seva societat.

Un problema que especialment preocupà el pedagog de Ribes de Fresser fou com conformar una escola catalana en el marc de la dictadura. Ja hem vist com, després d'un període d'activa i bona col·laboració des d'Òmnium Cultural, Joan Triadú mantingué importants diferències amb l'Escola de Mestres Rosa Sensat pel model d'escola. Triadú s'oposà vivament al plantejament bilingüista de l'escola que impulsà l'entitat d'ençà de la Llei d'educació de 1970 per acollir l'alumnat fill dels immigrants vinguts de contrades castellanoparlants. L'objectiu era fer competents en ambdues llengües l'alumnat al final de l'escolaritat obligatòria. En aquest context, Joan Triadú defensà que l'escola catalana només havia de produir-se en català com passaria en un país normal. Aquest posicionament apareixia com una opció radical en aquell context social. El temps acabà fent veure que, a més de ser didàcticament complicat, el camí bilingüista portava al fet que pocs alumnes castellanoparlants esdevenien prou competents en les dues llengües. Com he assenyalat anteriorment, crec que l'èxit i l'acceptació del que anomenem un xic impròpiament la immersió lingüística ha estat possible per la interacció entre els dos models que, amb el temps, ha afavorit l'assimilació social del model immersiu.

Anys després, la Segona Restauració borbònica portà, no sense problemes, la democràcia a l'Estat espanyol. Sorgí una anomenada «guerra escolar» sobre el model d'escola que s'havia de dissenyar. Enfront dels que defensaven la prevalença o l'exclusivitat de l'escola pública, Triadú sostenia que, per garantir la llibertat d'ensenyament i el dret dels pares a decidir el caire i l'orientació ideològica que han de rebre els seus fills, el sistema escolar ha de tenir una pluralitat d'escoles. Per defensar aquests principis va ser un dels fundadors, l'any 1975, del Consell Català d'Ensenyament,³¹ una entitat que es dissolgué en esdevenir Jordi Pujol, que n'era

30. TRIADÚ, Joan, *Memòries d'un segle d'or*, Barcelona, Proa, 2008, p. 339 i 342-343.

31. Vegeu «Consell Català d'Ensenyament. Enunciació de principis», *Perspectiva Escolar*, núm. 8 (1976), p. 105-107.

membre, president de la restaurada Generalitat, ja que l'esperit i els plantejaments del Consell eren recollits per la nova administració educativa catalana.

Però, per Joan Triadú, uns dels més greus problemes estructurals del país era la manca de visió d'Estat pel que fa a l'educació.³² Això ja havia passat el 1932 i es repetiria amb l'Estatut de 1979 i el següent. Per Triadú, que Catalunya disposi d'un sistema educatiu propi és una qüestió d'interès nacional, ja que, seguint Durkheim, en un poble com el català, històricament format per onades d'immigració, l'educació formal assegura la transmissió cultural com a element d'unió, identitat i cohesió social, atès que la cultura i l'escola no formen part de la societat, sinó que són la mateixa societat.

Per Triadú l'escola i l'educació han de contribuir al fet que la societat catalana desenvolupi tota la seva capacitat de reacció. És a dir, cal fer una escola alliberadora com a fórmula segura de transformar la societat, de fer veritable política fent pedagogia. Calia anar fent passes concretes en aquesta direcció. Vegem-ne algunes accions concretes.

Com és conegut, una de les preocupacions del moviment renovador era aixecar una formació dels docents amb harmonia amb les escoles renovades i ben diferent de la que es donava a les escoles normals o en la pedagogia universitària. El 1962, des de la Institució Cultural del Centre d'Influència Catòlica (CICF)³³ que dirigia, Triadú impulsà la breu experiència del Centre d'Estudis Pedagògics, on cercà millorar la qualitat dels mestres en exercici des de l'òptica de la pedagogia renovada. Seguia així l'estela dels Cursos de Pedagogia que Alexandre Galí de forma privada havia donat entre 1959 i 1963. Eren tot un precedent del que vindria: les Sessions de Pedagogia i, el 1965, la fundació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat.

Una altra de les accions concretes de Triadú fou la creació, el 1963, de l'escola Thau, que esdevindria tot un referent educatiu. Ben conscient de ser ben lluny del que s'aspirava, de moment Thau era un petit pas vers «la catalanització del sistema educatiu». L'escola fou dirigida inicialment per Jordi Cots.³⁴

També, com ja s'ha assenyalat, una altra acció fou l'organització des d'Òmnium Cultural de la Delegació d'Ensenyament del Català, des d'on impulsà l'expansió de l'aprenentatge de la llengua, a més de la creació de material didàctic adequat als diferents contextos.

32. Vegeu TRIADÚ, Joan; PEDRÓ, Francesc (cur.), *Per a un sistema d'ensenyament nacional català: bases, problemes i tendències*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1997.

33. Aquesta Institució Cultural formava part del Centre d'Influència Catòlica Femenina que anys més tard va suprimir l'adjectiu *Femenina* en fer-se més general el seu abast. Havia estat fundat, el 1952, per la pedagoga Maria Rosa Ferrer i Escofet per introduir la dona en els nous corrents socials i culturals.

34. COTS, Jordi, «Una escola per bastir una nova societat» a GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (coord.), *Joan Triadú i Font. Sessió en memòria*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2020, p. 58-65.

Així mateix, Triadú realitzà des de la premsa no sols una tasca de prescripció literària, sinó també un destacable rol d'educació social.

El pensament i l'orientació que guià l'acció pedagògica de Joan Triadú i Font el podem palpar especialment a través de tres llibres seus.

El primer és *Dies de memòria. 1938-1940*,³⁵ on narra la seva experiència de mestre adolescent, la qual fonamentaria la seva contribució educativa posterior, inspirada de ben a prop per la pedagogia i l'obra de cultura d'Alexandre Galí.

Potser la seva obra pedagògicament cabdal és *Textos i pretextos de pedagogia*,³⁶ un llibre on assenyalava la tradició pedagògica en què ell es reconeix i el model educatiu i de persona que defensa. Allà examina una garba de destacades qüestions tot remarcant les «dues maneres» ben oposades d'entendre el segon moviment de renovació pedagògica sorgit durant el franquisme. Hi denuncia la injustícia del desequilibri social i la incultura, i es planteja mostrar als mestres on som, qui som i què passa.

A *Memòries d'un segle d'or*,³⁷ un llibre escrit des de la maduresa de la senectut, Triadú hi adverteix, tot i les dictadures, com el segle xx va ser a Catalunya un segle d'or, ja que mai s'havien dedicat tants esforços al seu redreçament cultural i social,³⁸ on l'educació i l'escola són factors rellevants. Es defineix com un optimista preocupat i, per això, es mostra crític amb el conformisme en pedagogia, i defensa ser inconformista en la cultura.

Triadú veu en l'escola i l'educació un lloc on la societat catalana pot desenvolupar tota la seva capacitat de reacció, tant per combatre la dictadura com per fonamentar una futura democràcia en ciutadans actius, solidaris i amb criteri. Per Joan Triadú, cultura i pedagogia estan intensament relacionades, a la manera dels vasos comunicants. A través de la cultura es crea un diàleg amb el món, es poleix la persona que som i obtenim elements crítics per salvar prejudicis i emancipar-nos com a persones. Per tant, ser mestre és, també, tenir set d'aprendre, de saber. Deia que res no dona més confiança als alumnes que veure com també aprèn el mestre que els ensenya a aprendre.³⁹

Seguint Carles Riba, Triadú defensava que «ser mestre és ser aquell que ens allibera, tornant-nos a la realitat de nosaltres mateixos i de les coses».⁴⁰

35. TRIADÚ, Joan, *Dies de memòria 1938-1940: diari d'un mestre adolescent*, Barcelona, Proa, 2001.

36. TRIADÚ, Joan, *Textos i pretextos de pedagogia. 1938-2008*, Vic, Eumo, 2009.

37. TRIADÚ, Joan, *Memòries d'un segle d'or*, Barcelona, Proa, 2008.

38. TRIADÚ, Joan, *Memòries...*, p. 380-381.

39. TRIADÚ, Joan, *Textos i pretextos de pedagogia. 1938-2008*, Vic, Eumo, 2009, p. 112.

40. TRIADÚ, Joan, «Carles Riba, educador», a GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (cur.), *Comunicacions dels membres de la Secció de Filosofia i Ciències Socials*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1997, p. 92.

CARACTERÍSTIQUES DEL SEGON MOVIMENT DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Tot i les diferències entre les dues branques del moviment de renovació pedagògica, compartien, si no tots, molts elements comuns que dotaven el moviment d'eficàcia positiva en la construcció d'una educació alternativa a les propostes del règim franquista o de les escoles de congregacions religioses.

L'historiador Jordi Monés i Pujol-Busquets ha definit aquestes característiques comunes en els següents trets:

- Haver trencat amb el model d'escola autoritària enmig d'un ambient social i polític repressiu. Aplicant els postulats de l'Escola Activa amb metodologies que afavorien la individualització de l'aprenentatge i l'educació social.
- Plantejar, especialment d'ençà dels anys seixanta, una escola en coeducació malgrat la prohibició legal de fer-ho.
- Introduir nous enfocaments i concepcions com ara la gramàtica estructural, la matemàtica nova, l'educació sexual i la nova visió de geografia i altres ciències socials.
- La utilització en el camp educatiu i organitzatiu de mètodes cooperatius i de gestió mancomunada no sempre reeixits.
- Haver implicat les famílies en una participació activa en la tasca educativa de les escoles i en el mateix moviment de renovació. També, en molts casos, en la gestió dels centres educatius.
- La introducció dins l'escola de l'assessorament psicològic i l'observació psicològica d'infants i adolescents,
- La inculcació entre els docents de la necessitat de la formació permanent a través de la millora del nivell professional i l'assistència a cursos i escoles de perfeccionament.
- Constituir el gruix del magisteri i el professorat renovador com un destacat grup de resistència cultural i cívica durant el franquisme, tant de forma individual com col·lectiva.
- Finalment, i de forma destacada, la introducció del català i la cultura catalana a l'escola durant el franquisme. De primer, de forma tímida, i gradualment, caminant vers l'escola catalana «malgrat que coexisteixin en algunes escoles criteris d'escola bilingüe o que, com a mínim, no havien assumit els plantejaments d'escola catalana amb totes les seves conseqüències sociològiques i socioculturals».⁴¹

Aquestes notes, ultra les de caràcter més escolar, en bona part eren compartides per les accions educatives renovadores que es produïen també en els camps de

41. MONÉS, Jordi, *L'escola sota el franquisme*, Barcelona, Edicions 62 / Rosa Sensat, 1981, p. 246-247.

l'escoltisme, de les colònies i de l'educació en el lleure. Sense poder oblidar que, tanmateix, totes les escoles plegades del moviment renovador formaven solament uns pocs i discrets punts en el mapa escolar general entre 1958 i 1975 malgrat la seva rellevància qualitativa.

REVISTES PROFESSIONALS I RENOVACIÓ EDUCATIVA

Les instàncies educatives del franquisme elaboraren moltes i diverses revistes professionals per difondre les línies educatives del règim. Potser una de les socialment més difoses fou *Vida Escolar* (1959-1984), impulsada pel Centro de Documentación y Orientación Didáctica para el Perfeccionamiento Técnico de la Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación Nacional i que rebien totes les escoles. Fou una mostra de la voluntat de superar els plantejaments de la primera etapa educativa del franquisme de l'autarquia, amb propostes com les «unitats didàctiques».⁴²

Evidentment, des dels àmbits del moviment de renovació pedagògica era difícil comptar amb una eina divulgadora com era una revista, ateses no sols les dificultats organitzatives, sinó també la censura a què era sotmesa tota publicació de qualsevol caire. Malgrat això, la primera revista independent pedagògica i en català durant el franquisme és una publicació d'Òmnium Cultural. La revista, impulsada per Joan Triadú, apareix el 1961, quan l'entitat ha estat clausurada per l'administració franquista. És inicialment un aplec de cartes adreçades al professorat de català per tal d'esquivar la censura, i un àmbit de formació i intercanvi d'experiències. Anys més tard seria el mitjà de comunicació de la comissió d'ensenyament d'Òmnium Cultural. El 1971 portà per nom *Butlletí interior dels Seminaris d'Ensenyament de Català*, i amb els anys es titularia *Escola Catalana*.

En els anys finals del franquisme, en un moment en què semblen obrir-se els nous temps, apareixen noves revistes professionals que visualitzen i reflexionen sobre la realitat educativa, sobre el segon moviment de renovació pedagògica i també sobre la societat que l'envolta. Aquesta societat educativament té al davant, a més de la defensa del català a l'escola, qüestions com la greu manca de places escolars que demana l'expansió demogràfica, amb l'especial oblit de l'educació infantil, la poca qualitat de moltes escoles públiques i confessionals, la sortida dual de l'EGB o la problemàtica no ben resolta del Batxillerat Unificat Polivalent, sense oblidar la situació de la universitat.

42. COLOM, Antoni J., «Ideologia i educació en el procés articulant entre el franquisme i la democràcia», *Educació i Història*, núm. 18 (2018), p. 25.

En aquest context sorgiran algunes revistes independents que donaran suports pràctics i elements de reflexió, intercanvi d'experiències i alternatives renovadores, i que també atendran la problemàtica professional dels educadors.

L'any 1974 apareixia *Perspectiva Escolar*, impulsada per Rosa Sensat com a portaveu de l'entitat i espai de reflexió i intercanvi entre mestres. Significativament, el seu número zero era dedicat a la formació del magisteri. La revista es declarava continuadora de la llarga nissaga de revistes educatives del primer terç del segle xx i amb la voluntat de «recuperar el temps perdut», amb la intenció de ser una eina útil de debat, reflexió i formació per als educadors i un mitjà de difusió de la innovació educativa al país.

El gener de l'any següent veurà la llum *Cuadernos de Pedagogía*, creada a Barcelona i pilotada per Jaume Carbonell i Fabricio Caivano. En el seu primer número assenyala que s'adreça a «hacer públicas las ambiciones de renovación escolar y, por tanto, social; a dar a conocer las reflexiones e inquietudes de todos los profesionales de la enseñanza, a reunir ese disperso pensar individual, o de núcleos más o menos amplios, para que se reencuentren en un espacio común y se transformen en un hacer colectivo».⁴³ Una tasca que la convertí en una de les revistes de referència entre amplis sectors compromesos amb la renovació pedagògica a tot l'Estat espanyol.⁴⁴

43. «Presentación», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 1 (gener 1974).

44. GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ, «Nuestras vidas con *Cuadernos de Pedagogía*», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 433 (2013), p. 80-84.

Les noves demandes educatives en una societat que es transforma socialment i econòmicament. El cas de Balears

BERNAT SUREDA

LA DEMANDA DE MÉS I DE MILLOR EDUCACIÓ

En la segona meitat del decenni dels cinquanta la societat de les Balears comença a experimentar transformacions importants produïdes per la progressiva introducció del turisme de masses. La consolidació d'unes classes mitjanes i l'increment de la població emigrada foren algunes conseqüències del canvi econòmic. Paral·lelament, apareixeran noves necessitats formatives i sensibilitats socials i culturals que impulsaran canvis en el panorama educatiu. No es demana tan sols més formació, sinó també una formació diferent que respongui a les noves necessitats econòmiques i a la formació d'una mà d'obra més especialitzada. Com ja va indicar Bartomeu Barceló:

L'any 1951 Espanya sortí del seu aïllament polític. Això i el procés de recuperació econòmica de l'Europa de la postguerra facilita la recuperació de la demanda turística que es consolida amb el Pla d'Estabilització de 1959. Si el 1950 arribaren 98.000 turistes, dels quals el 22,18 % eren estrangers, el 1952 ho feren 134.490, dels quals el 53,63 % procedien de fora d'Espanya, i el 1959 eren 321.000 els arribats, dels quals el 79,76 % eren estrangers. El 1950 hi havia a les Balears, i pràcticament tots estaven a Mallorca, 174 establiments hotelers, amb 4.054 llits, que el 1961 arribaren a ser 710 hotels, amb 27.772 llits.¹

Com continua assenyalant B. Barceló, el període que va del 1960 a 1973 preveu un creixement espectacular de l'oferta i la demanda turística. La manca de mà d'obra per cobrir els nous llocs al sector no es cobreix de forma suficient amb el

1. BARCELÓ I PONS, B., «Història del turisme a Mallorca», *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 50 (2000), p. 42.

desplaçament cap al sector serveis de persones ocupades anteriorment en el sector primari, i la demanda obrí les portes a l'emigració.

La demanda més gran de formació i el creixement demogràfic afavorit per l'emigració provocava un fort increment de necessitats escolars que el sector públic no cobria.

En la dècada del seixanta la preeminència de l'ensenyament privat que ja venia d'èpoques anteriors encara es va enfortir. Com ha indicat Pere Fullana,² el panorama educatiu illenc estava dominat pels centres religiosos associats a una marca de prestigi com els col·legis de Montisyon, Sant Francesc i La Salle, i per a les noies, a més del prestigiós col·legi de la Puresa fundat el 1809, el de les Agustines de l'Empar, Teresianes, el Sagrat Cor i les Dominiques del Pont d'Inca. Eren centres d'una gran fama entre les famílies tradicionals de bona posició. El franquisme també va delegar les seves responsabilitats educatives en escoles parroquials que existien a diversos pobles de les Illes. Per afavorir l'actuació educativa confessional, el 1948 es creà l'Escola de Magisteri de l'Església, de la qual es faran càrrec les religioses de la Puresa.

La difusió d'aquests centres religiosos en l'ensenyament secundari es va veure afavorida per la nul·la intervenció pública en aquest nivell, que arriba fins i tot, durant la guerra, a suprimir els instituts elementals creats per la República als pobles mallorquins d'Inca i Felanitx. El de Felanitx es tornarà a crear el 1950 com a Institut Laboral juntament amb el de Ciutadella, creat el 1953.³ L'ensenyament públic secundari es va reduir durant molts anys als instituts de Palma —masculí i femení— i els de Maó i Eivissa.

A principis dels anys seixanta, quan el nombre de centres públics no s'havia incrementat més que amb la creació dels instituts laborals de Palma, Inca i Felanitx, existien, tan sols a Mallorca, trenta centres que impartien ensenyament secundari dependents de congregacions religioses.

Una llei de 14 d'abril de 1962 encarrega al govern la regulació d'estudis nocturns i seccions filials als Instituts Nacionals d'Ensenyament Mitjà en règim de col·laboració entre l'Estat i les institucions eclesiàstiques, del Movimiento i corporacions locals, així com per establir noves formes i modalitats de centres docents i d'estudis per a l'extensió de l'ensenyament mitjà (BOE 16/04/1962). Un decret de 17 de gener de 1963 establia la regulació definitiva de les seccions filials i els instituts nocturns. Aquests centres es creaven per afavorir la «penetració i transformació a les zones extremes de les capitals [les seccions filials], i els estudis nocturns

2. FULLANA, P., *Luis Vives, 50 años de tradición e innovación*, Palma, Col·legi Luis Vives, 2010, p. 15-17.

3. AULÍ, A.; CARBONELL, J.; SERRA, J., *La formació professional a les Balears (1930-1970)*, Palma, AMEIB; 2011, p. 263-270.

com a via per dur l'Ensenyament Mitjà a la població treballadora» (BOE 26/01/1963).

Acollint-se a aquesta normativa, el 1962 el mateix Ministeri d'Educació promourà la creació, a la parròquia de Sant Josep Obrer de Palma, d'una secció delegada masculina de l'Institut Ramon Llull dependent del bisbat que s'ampliarà amb una de femenina el 1964. Acollint-se a aquesta normativa, el 1962 ja va començar a funcionar la primera secció filial masculina de l'Institut San José Obrer de Batxillerat Elemental, batxillerats tècnics i batxillerats superiors nocturns, i el 1964 es promou també la creació d'una secció filial femenina. El curs 1966-1967 el ministeri va donar l'autorització per cursar els estudis de batxillerat superior femení. Es va haver de fer trampes, ja que l'autorització establia que havien de ser estudis nocturns i els alumnes havien d'estar treballant i assegurats, cosa que no era el cas dels alumnes que cursaven els estudis al centre. L'any 1972 l'oferta escolar s'amplia amb la creació d'una escola professional, que va impartir les branques administrativa, d'electrònica i de delineació de primer i segon grau. A les seccions delegades es cursaven estudis oficials amb la mateixa validesa que als instituts, i podien ser de titularitat privada —com en aquest cas—, però el director havia de ser un professor numerari d'institut. En el cas de Sant Josep Obrer, es va encarregar de la gestió del centre el rector de la parròquia, mossèn Sebastià Arrom, que aconseguiria recursos del Ministeri d'Educació per construir un nou edifici modern i perfectament equipat i ampliat més tard també a la formació professional.⁴ La direcció va recaure en el doctor Guillel Rosselló Bordoy.

Nous centres amb models educatius renovadors

El col·legi Sant Josep Obrer constituïa una oferta educativa dependent del bisbat i diferent de la tradicional dels centres educatius dels quals eren titulars els ordes i les congregacions. Es va constituir com a extensió d'una parròquia creada en un barri obrer edificat per donar resposta bàsicament a les necessitats d'habitatge de la població emigrada, encara que molts alumnes dels centres procedien de famílies de la classe mitjana dels barris propers. L'estreta relació del centre amb la parròquia, uns espais que en els anys seixanta eren centres de socialització protegits dels rígids controls del règim franquista, afavoria l'existència d'una xarxa d'activitats formatives constituïda per equips esportius, escoltisme, grups de teatre, cinefòrum i activitats musicals, entre d'altres. El model educatiu del centre

4. COMAS-RUBÍ, F.; SUREDA GARCIA, B., «Album photographique scolaire, histoire et configuration de l'identité des établissements scolaires: le cas du collège Sant Josep Obrer de Palma», *Encounters in Theory and History of Education*, 17 (2016), p. 119-140. També, ARROM COLL, S., *Sant Josep Obrer (1951-1997), 46 anys d'il·lusions i de treballs*, Palma, Fundació Col·legi Sant Josep Obrer - Corpus Christi, 2004.

incloïa activitats poc habituals als centres educatius dels anys seixanta, com pràctiques de laboratori, excursions, viatges i camps de treball d'arqueologia, assistència dels representants d'alumnes a les sessions d'avaluació o classes de català.

Una altra mostra de l'increment i el canvi en la demanda d'escolarització la representa la creació com a iniciativa empresarial del Col·legi Lluís Vives de Palma. El Col·legi Lluís Vives, creat per l'empresari Salvador Salas Garau el 1959, estava pensat —com diu Pere Fullana, que ha estudiat àmpliament el tema— per dirigents d'una nova societat diferent i alternativa a la tradicional que emergia amb força.⁵

Salvador Salas, al mateix temps que participava d'altres iniciatives empresarials, gestionà personalment el centre durant setze anys (1959-1975). Salas era un home de conviccions democràtiques properes als sectors de la democràcia cristiana més crítics amb el franquisme. Com afirma P. Fullana, en els molts de viatges que realitzava a l'estranger mantenia contactes amb col·lectius demòcrates europeus. Va donar suport a Joan Casals i Fèlix Pons Marquès durant el denominat «Contuberni» de Múnic (1962) i els va ajudar arran del confinament que al retorn d'aquella reunió patiren per part del règim. El model educatiu del centre que va crear es fonamenta en una cultura liberal, democràtica i d'inspiració catòlica. El col·legi volia presentar una marca de modernitat. Una innovació amb la qual es va pretendre diferenciar en els inicis fou la instal·lació d'un circuit tancat de televisió. En una època en què la televisió era encara poc habitual a les cases, la utilització d'aquest instrument com a recurs didàctic i d'aprenentatge va tenir un gran impacte.⁶ El Col·legi Lluís Vives introduí també ben aviat l'anglès, quan en aquells anys els plans d'estudis només preveïen el francès com a segon idioma. També s'hi feien classes de català. Salvador Salas va condicionar també el centre per fer-lo servir a l'estiu com a residència per a turisme juvenil, una activitat que també es va fer uns anys a Sant Josep Obrer.

Un altre centre que va mostrar la voluntat d'oferir un model educatiu nou va ser el Col·legi Pius XII. El 1962, els pares carmelites vinguts de Catalunya s'instal·len al col·legi Ramiro de Maeztu de Palma, se'n fan càrrec i li canvien el nom al de Pius XII. Els frares carmelites van ser presents al Col·legi des de l'any 1962 fins a l'any 1973. Durant aquesta dècada, una de les persones que varen influir en l'orientació educativa del centre fou mossèn Ramón Oró Gallart. Oró, que coneixia les experiències educatives renovadores de Catalunya, juntament amb altres

5. FULLANA, P., *Luis Vives, 50 años de tradición e innovación*, op. cit.

6. FULLANA PUIGSERVER, P.; BARCELÓ BAUZÀ, G., «Un proyecto tecnológico escolar innovador en Mallorca: el circuito de televisión del Colegio Luis Vives (1967-1970)», a SANCHIDRIAN BLANCO, C. (coord.), *La modernización de la enseñanza tras la Ley General de Educación: contextos y experiencias*, València, Tirant Humanidades, 2022, p. 399-410.

professors va imprimir al centre un estil renovador. Al centre es feien classes de català i actuacions de cantants de la Nova Cançó, i tenia un grup d'escoltes. Ramon Oró va ser un dels organitzadors de la primera escola d'estiu que es va fer a Mallorca el 1968; també va tenir una activa participació en l'escoltisme, del qual va ser consiliari del guiatge. Aquest mateix any Ramon Oró va participar en una trobada a s'Arracó, localitat del municipi mallorquí d'Andratx, amb personalitats diverses com el valencià Joan Fuster, el menorquí Andreu Murillo o els mallorquins Gregori Mir, Francesc Moll i Climent Garau i els catalans Miquel Coll i Alentorn i Solé Sabarís, entre altres, en un intent primerenc d'articular un futur per als Països Catalans.⁷

Un sistema educatiu encara molt deficient

La demanda augmentava i l'oferta educativa també requeria més inversions i propostes més adequades i en consonància amb els temps nous que se suposava que estaven començant. Per fer front a les greus carències d'escoles i d'edificis adequats per als centres escolars, el 22 de desembre de 1953, amb Joaquín Ruiz-Giménez Cortés ocupant el Ministeri d'Educació Nacional, es va aprovar la Llei sobre construccions escolars que, tal com s'indicava en el pròleg, pretenia donar-hi resposta:

La necesidad de abordar eficazmente el grave problema de la insuficiencia de edificios escolares aconseja desplegar una decidida política que, por una parte, dote de medios económicos en proporción bastante para la realización de planes graduados de construcciones sucesivas, inmediatamente realizables en cada periodo y, por otra, proporcione organismos de gestión eficiente y rápida.⁸

D'acord amb aquesta llei que descentralitzava en part les actuacions a nivell provincial, i amb la col·laboració d'ajuntaments i altres institucions públiques privades i eclesiàstiques, es feren diverses construccions escolars als pobles de les illes a partir de 1956 entre nous edificis escolars, increments de seccions i alguns menjadors i habitatges per a mestres. Com afirmen Jaume Oliver i Domènec Mateu, que varen estudiar el tema, les construccions escolars d'aquesta època no tenien res a veure amb els edificis d'estil regionalista edificats en les primeres dècades del segle xx i durant la República. Seguien uns models unificats per a tot l'Estat amb algunes variacions entre les zones càlides i fredes, i no tenien cap personalitat. Seguien el model d'una aula per cada mestre, sense cap dependència

7. MARTÍ, N., «Andreu Murillo i Joan Fuster en el «contuberni de s'Arracó», *El Temps*, 14 de novembre de 2022, p. 59-62.

8. BOE, 24 de desembre de 1953, p. 7570.

més.⁹ De totes maneres, les mesures insuficients de l'Estat per corregir el dèficit d'escoles i edificis eren totalment insuficients i quedaven superades pels increments de població i els importants moviments migratoris que es produïen.

Un altre nivell educatiu que va veure incrementada la demanda va ser el de preescolar. La iniciativa privada, especialment la confessional, va donar resposta a aquesta necessitat d'atendre els més petits que l'Estat pràcticament oblidava, i que eren cada vegada més importants a causa dels canvis en els models familiars i la incorporació de la dona al món del treball.

Pel que fa a la formació professional, cal dir que en els primers anys del franquisme la funció fonamental de la formació professional va ser el control dels treballadors i l'eliminació de qualsevol vestigi de pensament reivindicatiu que havia caracteritzat el moviment obrer. En aquest sentit, és significatiu que, a l'aula de dibuix de la que era Escola Elemental de Treball de Palma, durant el període franquista hi hagués una inscripció prou representativa: *Ni obrerismo destructor ni capitalismo explotador. Sólo España*. Una llegenda que resumeix prou bé les idees que es volien inculcar.¹⁰ El franquisme va suprimir o remodelar sota nous principis la xarxa d'Escoles d'Art i Oficis o Escoles del Treball creades durant la República i les va posar sota el control de la Falange. Durant els primers anys del franquisme, la formació professional a les Balears va tenir un baix grau de desenvolupament i tan sols són fets significatius la creació el 1950 a Felanitx i el 1953 a Ciutadella dels centres de formació tècnica als quals ja he fet referència.

A principis dels anys seixanta, i malgrat l'impacte de les noves necessitats econòmiques, no es produeixen canvis importants. Els ensenyaments de formació professional segueixen molt lligats als models industrials i, malgrat algunes manifestacions que reconeixen la importància del turisme, la formació en aquest sector va ser molt minsa. A part d'alguns intents anteriors no es crearen estudis d'hotelleria a Palma fins al curs 1964-1965, quan va aparèixer com a especialitat al Taller Escola Sindical Verge de Lluc de Palma.¹¹ Fins a la creació de l'escola professional de Sant Josep Obrer el 1972, la iniciativa privada i especialment religiosa, que havia tingut interès pel tema de la formació professional en altres llocs de l'Estat, no va intervenir a Balears en aquests estudis. Tan sols va atendre la iniciació professional dels acollits a centres de menors tutelats per l'Església.

9. OLIVER, J.; MATEU, D., «Les construccions escolars a les Illes en el segle xx», a *II Jornades d'Història de l'educació en els Països Catalans. Comunicacions*, Palma, Departament de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Palma de Mallorca, 1978, p. 118-123.

10. AULÍ, A.; CARBONELL, J.; SERRA, J., *La formació professional a les Balears (1930-1970)*, Palma, AMEIB, 2011.

11. *Son Pacs 1949-1999. De Taller-Escola Sindical a Institut d'Educació Secundària*, Palma, Conselleria de Cultura, Educació i Esports, 1999, p. 54.

Per aquests anys les greus deficiències escolars pel que fa a l'oferta pública, als edificis, als mètodes, a la formació dels professors i a la inadequació dels continguts comencen a ser considerades per alguns sectors del mateix règim i del món empresarial com un perill que amenaçava el ràpid procés de creixement econòmic que es vivia en aquells anys. La necessitat de corregir aquestes carències i realitzar una reforma en profunditat era compartida per organismes internacionals com l'OCDE, el Banc Mundial i la UNESCO, dels quals depenien importants ajudes econòmiques.

La demanda de més atenció pública per a l'educació

A Balears, diversos sectors comencen a posar en evidència les carències educatives i les seves conseqüències econòmiques i socials. A final d'octubre de 1959 la inspectora en cap d'educació de Balears Consuelo Moreno Tortajada presenta un informe titulat *Breve estudio sobre el analfabetismo en la provincia*, del qual Sebastià Serra diu que és «el primer informe que coneixem des d'un punt de vista social, des dels inicis del franquisme, encara que el diagnòstic que hom fa és incomplet en bastants aspectes».¹² L'informe assenyala com a causes de l'analfabetisme la població disseminada al camp i la contínua emigració provocada pel creixement turístic.

A Palma, on la població creix d'una forma molt ràpida, el 1967 l'inspector en cap Gabriel Salom denunciava que a la ciutat hi havia 1.500 menors sense escolaritzar. L'any següent, l'Ajuntament va aprovar un pla general de construccions escolars que pretenia dotar d'edificis dignes les escoles de la ciutat. En el pla es reconeixia un dèficit de 3.273 places d'ensenyament primari.¹³ El 1969, el Patronato de Promociones Cívico-Docentes, una entitat vinculada a l'Associació d'Industrials de Mallorca que s'havia creat el 1964, projectà un ambiciós centre docent que anomenaren Centro Educativo la Victoria.¹⁴ Aquesta proposta, feta al ministeri per Ramón Esteban Fabra, líder d'aquell grup d'industrials i president del patronat esmentat, va estimular el Ministeri, que a partir de 1966 havia passat de ser d'Educación Nacional a Educación y Ciencia, a crear a finals de 1969 una Comisión de Estudio de la Planificación de la Educación en las Baleares que, presidida pel governador civil Victor Hellín Sol, estava formada per 45 persones

12. SERRA BUSQUETS, S., *Projectes modernitzadors a Mallorca*, Palma, El Far de les Crestes, 2003, p. 146.

13. PIÑA HOMS, Roman, *La Universidad Balear, entre la realidad y el mito*, Palma, Ediciones Cort, 1973, p. 34.

14. «Fundación del patronato "La Victoria" de promociones Cívico-Docentes», *Última Hora*, 10 d'abril de 1969.

representants de les institucions públiques provincials i locals de centres docents i altres entitats. Per a la realització del treball previ es va crear un equip dirigit per Joaquín Tena Artigas, del MEC, i amb un director local que va ser Bartomeu Barceló Pons, doctor en Geografia i que seria un dels primers professors dels estudis de Filosofia i Lletres de la delegació de la Universitat de Barcelona que es crearien a Palma el 1967. També formaran part de l'equip altres especialistes com Paulí Buchens i Adrover, especialista en estadística, Alfredo Gómez Barnusell, mestre i llicenciat en Psicologia, o l'economista Victor Garau Jaulin, entre d'altres. Aquesta comissió, que va fer recomanacions sobre els distints nivells educatius, proposava la creació d'una universitat amb una Facultat de Filosofia i Lletres, amb seccions de Filologia Hispànica, Geografia i Pedagogia, una Facultat de Ciències, amb les especialitats de Biologia, Geologia i Exactes, i una altra facultat o escola per designar (Dret i Medicina eren les que tenien més demanda). Es proposaven també tres escoles tècniques (Enginyers industrials, Arquitectura i Agricultura) i les dues escoles universitàries existents: Comerç i Magisteri. Es proposava també adscriure a la futura universitat la Càtedra Ramon Llull creada a l'Estudi General Lul·lià i la creació d'un Institut de Ciències de l'Educació.¹⁵

Pel que fa als estudis superiors, també es posa de manifest l'escassa atenció del sector públic i la incidència d'iniciatives privades per cobrir les carències més relacionades amb el creixement econòmic i el canvi social. El 1951 es va crear a Palma l'Estudi General Lul·lià per impulsar la cultura a Mallorca i restaurar els estudis universitaris. Durant alguns anys s'hi realitzaren cursos de Dret i de Filosofia i Lletres (1951-1957), que varen ser suprimits per raons econòmiques. L'any 1959 es va crear la Càtedra Ramon Llull, adscrita a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, que promovia cursos de doctorat. De 1967 a 1973, l'Estudi General Lul·lià va acollir una delegació de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, que amb caràcter oficial feia els cursos comuns corresponents al primer cicle, inclosa l'especialitat de Pedagogia. El 1972 es va crear el Patronat Econòmic d'Estudis Universitaris i Superiors, el qual, juntament amb la Universitat de Barcelona i la Universitat Autònoma de Barcelona, va impulsar el desenvolupament dels centres existents i la creació d'altres de nous. El 1971 l'Escola de Comerç es va integrar en els estudis universitaris com a Escola Universitària d'Estudis Empresarials. El 1972 es varen crear l'Escola Universitària de Formació del Professorat d'Educació General Bàsica i les facultats de Ciències i de Dret; l'any 1973 les va seguir la de Filosofia i Lletres. Des de finals dels seixanta, un conjunt d'institucions i de sectors socials es mobilitzaren

15. BARCELÓ, B., «La planificació de l'educació a Balears en 1970», *II Jornades d'Història de l'educació en els Països Catalans. Comunicacions*, Palma, Departament de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Palma de Mallorca, 1978, p. 20-25.

reclamant la creació d'un centre universitari autònom a les illes Balears que integrés els estudis que ja es feien dependents de les universitats catalanes.¹⁶ Un procés que es clouria el 1978 amb la fundació de la Universitat de Palma de Mallorca, que donaria lloc a l'actual Universitat de les Illes Balears. L'Estudi General Lul·lià també va acollir l'Escola de Turisme Balears, creada el 1965 per iniciativa privada per donar resposta a les demandes formatives que creava el desenvolupament turístic. El mateix any, també per iniciativa privada, es va crear una escola de turisme a Eivissa.

Amb el desenvolupament econòmic i l'emigració creixien també els problemes i les tensions socials. La necessitat de donar una formació cada vegada més exigent als professionals dels serveis socials fou la causa per la qual el bisbe Enciso fundà el 1959 l'Escola d'Assistents Socials, seguint els models europeus, i en la línia de les altres escoles espanyoles de l'Església. L'escola oficialitzava cursos de formació en aquest camp que ja es feien. Al principi, i durant algunes dècades, també es va instal·lar als locals de l'Estudi General. Actualment, el seu arxiu es conserva a l'Arxiu històric de la Universitat de les Illes Balears.

El febrer de 1969 el MEC publicà el *Libro Blanco de la Educación*, on per primera vegada després de trenta anys de dictadura els responsables educatius reconeixen les carències que patia el sistema educatiu espanyol i les greus discriminacions socials que introduïa. El 1970 les Corts aprovaren la Llei general d'educació. Malgrat ser promulgada en un clima de manca de llibertats, i amb molt poca participació dels sectors afectats i que patí seriosos problemes de finançament, la Llei de 1970 suposa un pas molt important en la modernització educativa. També inaugurava una nova etapa en el model d'escolarització en el qual l'Estat assumia la seva responsabilitat educativa, abandonant el principi de subsidiarietat que havia mantingut des del final de la guerra.

L'aplicació de la Llei general d'educació provoca un increment progressiu de l'oferta pública, però a Balears no serà suficient per superar el predomini de l'escola privada. El curs 1976-1977 l'ensenyament privat representa a Balears encara un 80 % a Preescolar i un 52,2 % a EGB, malgrat que a partir d'aquest curs, restablerta la democràcia i amb l'aprovació de les mesures de finançament de l'ensenyament incloses en els anomenats Pactes de la Moncloa, l'escolarització pública comença a incrementar el seu pes. Per tenir dades comparatives, es pot dir que en el conjunt de l'Estat l'escolarització privada —preescolar i EGB—, aquest mateix any, representava el 41,78 %.

16. PIÑA HOMS, R., *La Universidad Balear. Entre la realidad y el mito*, Palma, Edicions Cort, 1973.

Les alternatives renovadores de la societat civil

Enfront de la política educativa oficial, alguns nuclis de la societat civil i sectors docents començaran a plantejar alternatives renovadores. Com es tracta més àmpliament en un altre article d'aquest llibre, el 1956 Eladi Homs, fill del pedagog català Eladi Homs i Oller, que havia conegut el moviment escolta català abans de la guerra i que en aquells anys es trobava a Mallorca, va crear el primer grup escolta de la postguerra. Quatre anys més tard, Maria Ferret, esposa d'Eladi Homs, creava una secció d'escoltisme femení. Sota la protecció de les organitzacions catòliques, l'escoltisme mallorquí va conèixer una important difusió durant els anys seixanta i principis del setanta, oferint propostes d'educació del temps de lleure d'inspiració cristiana i basades en valors democràtics i en la descoberta del territori, la llengua i la cultura del país. L'estreta relació que mantingueren els grups escoltes mallorquins amb altres de Catalunya, i fins i tot d'altres països europeus, propicià també el coneixement de noves idees pedagògiques que també tindrien repercussió en l'educació escolar.

A principis del seixanta havien començat de forma extraoficial algunes classes de català en alguns centres educatius, com les que feien Aina Moll a l'Institut Joan Alcover de Palma ja el 1960, Miquel Julia i Gabriel Barceló al Col·legi Municipal Ramon Llull de Manacor, iniciats el 1961, Pere Riutort a l'escolania de Lluc o alguns seminaristes al Col·legi Sant Josep Obrer de Palma també per aquells anys.

El 1962 es crea l'Obra Cultural Balear (OCB), amb objectius similars als que tenia l'Òmnium Cultural de Catalunya. A partir de la seva creació, l'OCB va jugar un paper important en l'ensenyament de la llengua i en la difusió de la cultura catalana, i tindria molta incidència en el món escolar. Un any després de la seva creació, l'OCB va organitzar a l'Estudi General Lul·lià els exàmens finals del primer curs de català que l'entitat havia organitzat i dels quals fou nomenat director F. de B. Moll. Els cursos s'havien fet al mateix Estudi General i Moll n'havia fet al Seminari Diocesà i al Col·legi de Sant Francesc, i altres professors tenien alumnes en altres centres d'ensenyança. Com recorda Moll en les seves memòries, el premiats en aquells exàmens amb un excel·lent foren sis seminaristes, i afegeix que l'èxit s'explica a causa del fet que els seminaristes eren més disciplinats, tenien menys distraccions que altres estudiants i, sobretot, sabien llatí.¹⁷ Moll va ser nomenat director dels cursos de català de l'Obra Cultural Balear, que prest assoliren una estructura organitzada en distints nivells.

Des del primer curs, el 1963, les classes de català també s'impartien en diferents centres d'ensenyament mitjà com al Col·legi Ramon Llull d'Inca, a l'Associació d'Antics Alumnes del Col·legi dels Sagrats Cors de Sóller i, a Palma, al Col·legi

17. MOLL, F. de B., *Els altres quaranta anys (1935-1974)*, Mallorca, Editorial Moll, 1975, p. 218.

Ramiro de Maeztu i al Seminari Conciliar.¹⁸ La revista *Lluc*, continuadora de la que publicaven els Missioners dels Sagrats Cors amb el nom de *Lluch* des de 1921 i que ja incloïa articles en català, a partir de 1963 s'edita íntegrament en aquesta llengua. A partir de 1968 s'orienta definitivament com a revista de cultura i hi sovintegen els col·laboradors lligats a la recuperació de la llengua. En iniciar-se l'any 1971 s'hi incorpora com a patrocinadora l'Obra Cultural Balear.¹⁹ Al llarg d'aquesta etapa de finals del franquisme, la revista *Lluc* dedica cada vegada més atenció a la problemàtica escolar, i educativa en general, de les Illes.

El 1964, mossèn Miquel Julia Prohens organitza també un curs de «llengua mallorquina» al Saló Fènix de Manacor que tindrà continuïtat amb altres cursos, i que serà el precedent de l'Escola Municipal de Mallorquí de Manacor, creada el 1973 amb l'assessorament de l'OCB.²⁰

Com va demostrar en la seva tesi Daniel Sáez,²¹ perquè tinguessin èxit i continuïtat algunes de les actuacions i les experiències més rellevants en els inicis de la recuperació de la llengua a l'escola va ser necessària la complicitat i l'ajuda de persones que formaven part del sistema i de les institucions franquistes. Josep Gassiot i Llorens,²² inspector provincial d'ensenyament mitjà del Districte Universitari de

18. SALOM ABELLÁN, E., «L'Obra Cultural Balear i l'educació: els primers cursos de llengua i literatura catalana organitzats per l'entitat (1962-1969)», *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, núm. 24 (2013), p. 193-212.

19. GELABERT, L.; MOTILLA, X., «Imatge, formació religiosa i educació a la revista il·lustrada *Lluc* (1921-1973)», *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, núm. 24 (2014), p. 103-134.

20. BARCELÓ BOVER, G., *L'Escola Municipal de Mallorquí de l'Ajuntament de Manacor. Els precedents i els 10 primers anys*, Felanitx, Gràfiques Llopis, 2014.

21. SÁEZ, D., *L'escola municipal de mallorquí i la recuperació del paper educatiu i social de la llengua catalana a Mallorca*. Tesi doctoral, Universitat de les Illes Balears, 2014.

22. Josep Gassiot i Llorens va néixer l'any 1910 a Sant Feliu de Guíxols, en una família benestant i catòlica. Es va llicenciar en Ciències Químiques a l'Institut Químic de Sarrià, i va iniciar la trajectòria docent l'any 1932 a l'Acadèmia Torres i Bages de Barcelona. Entre 1931 i 1936 treballà com a secretari-redactor de la secció de ciències a l'Institut d'Estudis Catalans (IEC). Són anys de proximitat amb personatges rellevants de la cultura catalana, en els quals té l'oportunitat de conèixer Pompeu Fabra i Francesc de Borja Moll, que en més d'una ocasió havia visitat Barcelona i l'IEC amb motiu de l'Obra del DCVB. Però la primera influència sobre la idea de la nació catalana i els valors catalanistes li venen del pas per l'escoltisme de Batista i Roca i mossèn Antoni Batlle, amb els quals va compartir moltes tardes, moltes excursions i el gust pel contacte amb la natura. Podem dir que el lligam amb el món escolta el mantindrà tota la vida, no des d'una militància activa, sinó més aviat en relació amb l'ideari pedagògic. Una dada: tots els seus fills passaran per l'escoltisme catòlic. La defensa de les seves idees i la fe cristiana durant la guerra li costa l'exili el 1937 fins l'any 1939, acabada la guerra. El 1940 obté la càtedra de professor de segona ensenyança, que ocupa durant dos anys a Mèrida i Múrcia (1940-1942) fins que és destinat a Girona (1942), on passarà la part més important de la vida docent. El 1956 es produeix una renovació dels càrrecs en els serveis d'inspecció d'ensenyament i Josep Gassiot, possiblement afavorit per la influència del mateix ministre d'Educació, a qui coneixia anteriorment, és cridat a Barcelona per entrar en el cos d'Inspecció del Districte Universitari de Catalunya i Balears i fer el seguiment de l'ensenyament mitjà, lloc que mantindrà fins a la jubilació el 1980. L'any 1968, el comitè organitzador del

Catalunya i Balears, que tolerava i protegia les experiències d'ensenyament en català, o Gerard Maria Thomas, subcap del Movimiento de 1947 a 1951, que va donar suport a la creació de l'Estudi General Lul·lià —com s'ha dit, instaurat el 1951— col·laborant amb intel·lectuals com Francesc de B. Moll i d'altres, o Pere Galmés, batle de Manacor a partir de 1969, que va presidir el consistori que donà el vistiplau a projectes com l'Escola Municipal de Mallorca (1973), representen les contradiccions dels qui formaren part de les estructures de control de la dictadura, però utilitzaren també la seva posició per afavorir els canvis i les transformacions que algunes persones impulsaven des de la societat civil.

El 1968, a la revista *Lluc*, Francesc de Borja Moll, en un article titulat «Resum de l'actualitat cultural en vernacle a les Balears», afirma que els anys 1967 i 1968 s'havien donat lliçons elementals de llengua catalana —de la nostra llengua, diu ell— a l'Estudi General Lul·lià, al Seminari Diocesà, als seminaris de la Porciúncula i de Lluc, als dos Instituts Nacionals d'Ensenyança Mitjana de Palma, a cinc grans col·legis d'aquesta ciutat i a centres oficials i privats d'ensenyança d'Inca, Manacor, Artà, Sa Pobla, Sóller, Felanitx, Pollença, Campos, Llucmajor, Campanet, Búger i Maó.

També s'havien donat cursos de grau mitjà a l'Estudi General Lul·lià de grau professoral enfocats especialment per a mestres nacionals. En els exàmens que s'havien fet l'anterior mes de juny de 1968 s'havien expedit vint-i-sis títols de professor elemental de català entre els qui havien assistit al curs de l'Estudi General. Moll informa també que feia devers un any havia estat enviada al ministre d'Educació i Ciència una instància en què es demana la implantació de l'ensenyança del català a les escoles del magisteri, als instituts i els col·legis d'ensenyança mitjana i a les escoles primàries. La instància anava firmada pel rector de l'Estudi General Lul·lià, pel rector de l'Escola Lul·lista Mallorquina, pel president de la Societat Arqueològica Lul·liana, pel de l'Obra Cultural Balear i pels directors dels col·legis Lluís Vives i Pius XII, de la Ciutat de Mallorca. La instància no havia rebut resposta. Molt important considera Moll la creació de la càtedra de llengua catalana a la Facultat de Filosofia i Lletres restaurada pel mateix Estudi General Lul·lià com a filial de la Universitat de Barcelona. Es felicita que d'aquesta forma la llengua

centenari del naixement de Pompeu Fabra el convida als actes oficials, mantén contactes, col·labora amb la Junta Assessoradora per a l'Ensenyament del Català i estableix certa relació amb Òmnium Cultural, sobretot a través de la revista *Cavall Fort*, on publica durant un temps fins que ho deixa de fer per desacord amb la direcció editorial. SÁEZ, D., *L'escola municipal de mallorquí i la recuperació del paper educatiu i social de la llengua catalana a Mallorca*, op. cit., p. 115-120; Gabriel BARCELÓ BOVER, a *L'Escola Municipal de Mallorca de l'Ajuntament de Manacor. Els precedents i els 10 primers anys*, op. cit., p. 34-36, descriu com, devers el 1963, va ser enxampat per l'inspector Josep Gassiot fent classes de català a una hora que tocava fer dibuix tècnic al col·legi municipal Ramon Llull de Manacor i com, lluny de censurar aquest fet, va manifestar el seu suport i encoratjar el director i Barceló a continuar amb aquelles experiències.

catalana tingués entrada en l'ensenyament superior de manera oficial i, afirma Moll, «amb l'encert del títol de “llengua catalana”, que ve a tancar la boca i tal vegada a obrir els ulls dels inefables illencs que fins ara repetien la ingènua, per no dir analfabeta, fórmula de “Parlam mallorquí, però no català”».²³

La realització dels primers cursos de català posà en evidència la manca de textos per a l'ensenyament de la llengua. Per cobrir aquest buit l'OCB publicà el 1964 una selecció de poemes de Maria Antònia Salvà «per a lectura, dictat, i recitació en el curs elemental de llengua i cultura», a cura de Francesc de B. Moll.²⁴

Els contactes entre alguns grups de mestres de Mallorca i Menorca amb la Institució Rosa Sensat de Catalunya, que s'intensificaren amb l'assistència de mestres mallorquins i menorquins a les dues primeres Escoles d'Estiu de Barcelona els anys 1966 i 1967, propiciaren la realització de la primera Escola d'Estiu a Palma el 1968. Entre els organitzadors d'aquesta primera Escola d'Estiu hi figuren persones com Rosa Amengual, M. Antònia Pujol, Ramon Prats, Ramon Oró, Mateu González i Jaume Bonet, molts d'ells lligats també a l'escoltisme i al Col·legi Pius XII. Amb l'assessorament de l'Associació de Mestres Rossa Sensat i amb una participació especialment activa de Marta Mata, la primera Escola d'Estiu de Mallorca arreplega als locals del Col·legi Lluís Vives un bon grapat de mestres i altres professionals de l'ensenyament. D'acord amb el testimoni de Ramon Oró, es va fer al Lluís Vives i no al Pius XII a perquè el Lluís Vives i el seu director eren poc sospitosos entre les autoritats de la dictadura. Les Escoles d'Estiu, que en aquesta primera etapa continuaren ininterrompudament fins a 1971, foren l'experiència més important de formació de mestres que es produïa a Mallorca des d'abans de la guerra.²⁵ Aquests aplecs de mestres i altres educadors esdevenien un espai que contrastava amb la rutina, el conservadorisme i la manca de llibertats que caracteritzava l'ensenyament i la societat de l'època. El català era la llengua habitual de les activitats i es tractaven temes que eren poc freqüents a les escoles de magisteri, i que incloïen informació sobre mètodes i tècniques renovadores i la inclusió de continguts referits a la història i a la cultura catalana i a l'entorn geogràfic i social més proper. A més, els encontres possibilitaven que els mestres

23. MOLL, F. DE B., «Resum de l'actualitat cultural en vernacle a les Balears», *Lluc*, núm. 573 (desembre de 1968), p. 19-20.

24. SALVÀ, M. A., *Selecció de poemes par a lectura, dictat i recitació en el curs elemental de llengua i cultura*, pròleg de F. B. Moll, Palma, OCB, 1964.

25. BASSA, R., «Les Escoles d'Estiu a Mallorca (1968-1977)», *Comunicacions de les II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans*, Palma, Departament de Pedagogia de la Universitat de les Illes Balears, 1978, p. 112-117; BASSA, R., «Un moviment de renovació pedagògica: les Escoles d'Estiu a Mallorca (1968-1996)», *L'Arc: quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears*, núm. 5 (1998), p. 50-56; BASSA, R.; OLIVER, M. F., *Les Escoles d'Estiu a Mallorca (1968-1996)*, Palma, Ferran Sintès Editor, 1997.

poguessin tractar en llibertat els problemes educatius i professionals propiciant la posada en comú d'idees crítiques amb els models educatius del franquisme i amb les carències que es patien. En aquesta primera etapa les Escoles d'Estiu de Mallorca varen dur el nom de la poetessa i professora mallorquina Cèlia Viñas (1915-1954), molt amiga de Marta Mata i filla del que va ser catedràtic de Pedagogia de l'Escola Normal a l'època republicana, Gabriel Viñas, que va ser depurat i expulsat de la càtedra, acusat entre altres coses d'explicar als seus alumnes les idees de Rousseau.²⁶

Les trobades estiuenques propiciaren també l'organització d'encontres durant l'hivern que serviren per ampliar la formació i intercanviar informació sobre les experiències de renovació a les escoles. Entre 1972 i 1974 es va interrompre la realització de les Escoles d'Estiu, possiblement, entre altres motius, a causa del fet que l'aplicació de la reforma educativa de 1970 imposava als mestres cursos oficials d'actualització per adequar-se a les exigències i les noves orientacions.

El 1968, al mateix temps que s'iniciaven les Escoles d'Estiu, l'Obra Social de la Caixa de Balears reprenia la tradició iniciada abans de la guerra organitzant colònies d'estiu per a nins i nines a la residència de Can Tàpera de Mallorca. Aquestes colònies, encarregades a monitors que en la majoria dels casos provenien de l'escoltisme, suposaven una alternativa a les activitats de temps lliure organitzades per les organitzacions juvenils oficials. Les colònies d'estiu que es varen organitzar aquells anys constituïren una nova forma d'educació del lleure menys regulada que l'escoltisme i amb possibilitat de més abast social. Per aquella època es feia evident la necessitat d'una educació del lleure que, encara que exigís menys compromís, pogués ser més massiva i arribés a sectors socials i col·lectius diferents dels que tradicionalment havia mobilitzat l'escoltisme. Aquestes colònies foren les primeres passes en el desenvolupament de tot el moviment de grups d'esplai que proliferarien posteriorment. Els anys següents foren diverses les institucions que organitzaren colònies d'estiu. A més de la Caixa, feren colònies la companyia elèctrica GESA, la Comissió d'Infància i Adolescència del Bisbat de Mallorca i el Grup Jovent de Pollença; a Menorca, el Centre d'Acció Catòlica de Maó, i a Eivissa, Càritas Diocesana, entre altres grups i associacions.²⁷

26. JANER MANILA, G., «L'Escola Normal de la postguerra», *L'Arc: quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears*, vol. 5 (1998), p. 33-37.

27. SUREDA GARCIA, B.; COMAS RUBÍ, F., «La transición en los modelos de la pedagogía del ocio a finales del franquismo a través de fuentes fotográficas: las colonias de verano de Can Tàpera en Baleares», *Revista Lusófona de Educação*, núm. 25 (2013), p. 159-176.

A finals dels seixanta i primers setanta alguns mestres públics intentaren, amb poques ajudes, transformar la pràctica de les seves escoles. Un exemple d'aquestes experiències la tenim en l'aplicació del mètode Freinet que va fer el mestre Jaume Albertí a la seva escola unitària de Deià des del curs 1972-1973. Les activitats d'Albertí contribuïren a difondre entre els mestres mallorquins els mètodes i les idees d'aquest pedagog francès, que ja era conegut a les illes a l'època de la Segona República i que representava no tan sols el compromís amb la pedagogia activa sinó també amb una educació compromesa socialment.²⁸

El 1974 es crea el Secretariat Pedagògic de l'Obra Cultural Balear, que es mostra especialment actiu organitzant cursos i seminaris de formació per a mestres i participant en trobades estatals de grups de renovació educativa. El 1975 el Secretariat Pedagògic es fa càrrec de reprendre l'organització de l'Escola d'Estiu, en la qual col·laboren també l'Escola de Magisteri i el Col·legi de Llicenciats. En aquests anys sovintegen les declaracions de col·lectius diversos a favor d'un canvi educatiu i de la democratització de l'ensenyament.

L'aprovació de la Llei general d'educació de 1970 incloïa algunes referències molt generals a l'atenció de les peculiaritats regionals i a l'ensenyament de les llengües natives. Aquestes possibilitats, malgrat que no va tenir un desenvolupament concret fins el 1975, obriren la porta a una tolerància més gran cap a les activitats d'ensenyament del català als centres escolars, incrementaren el nombre de professors que es preocuparen per la seva formació en llengua catalana i incitaren al debat amb relació als temes de la didàctica de la llengua. Els anys posteriors a l'aprovació de la llei es va incrementar el nombre de centres escolars públics i privats que de forma oberta introduïren el català com a assignatura optativa. A Menorca es creà, l'agost de 1973, una delegació de l'Obra Cultural Balear que entre altres activitats organitzà cursos de català per als mestres.

El juliol de 1975 es publicava un decret regulant la incorporació de les llengües no oficials en el currículum de preescolar i d'Educació General Bàsica. Aquest decret, aparegut pocs mesos abans de la mort del dictador general Franco, i que no aportava gaire cosa més que aixecar la prohibició d'ensenyar el català a les escoles, acabava amb més de dos segles d'exclusió oficial de la nostra llengua als centres d'ensenyament, que a les Balears ni tan sols havia tingut l'excepció que a Catalunya suposà el decret de bilingüisme de la Segona República. La nova norma va permetre legalitzar les activitats de l'Escola Mata de Jonc de Palma, creada en un règim de cooperativa i primera que, des del curs 1974-1975, impartí tot l'ensenyament exclusivament en català.

28. ALBERTÍ, J., *Expressió escrita i creativitat infantil. Una experiència escolar a Mallorca*, Palma, Ed. Cort, 1979.

Malgrat tot, testimonis d'una escola encara molt conservadora

L'atenció a aquestes mostres de canvi, del fet que algunes coses es movien i evolucionaven, no ens ha de fer perdre de vista que en aquests anys la quotidianitat de l'escola era encara, en molts de casos, d'un tradicionalisme que poc havia evolucionat. Com a exemple podem presentar el testimoni d'una persona que va ser alumne d'un col·legi públic d'una barriada de Palma a principis dels anys setanta:

Me gustaría poder narrar cómo era el día a día en aquel colegio de mi infancia en el año en que se hizo la foto.²⁹ Son recuerdos, seguramente matizados por el tiempo y quizás algo fuera de contexto, pero son hechos reales, que quedaron en mi memoria y que marcaron mi educación escolar. Cada mañana formábamos en el patio del colegio, como si de una compañía de legionarios se tratara, con órdenes que daban los maestros de «cubrirse», «derecha», «izquierda», «firmes», hasta conseguir unas muy bien alineadas filas de niños (las niñas no estaban allí, sino al otro lado del muro que dividía la escuela en dos) aterrados de frío y escuchando las canciones que sonaban por los altavoces. *Cara al Sol, Isabel y Fernando* y otras magníficas obras musicales debían ser cantadas por nosotros bajo la vigilante mirada de los maestros mientras se izaba la bandera española (la del águila, claro). Después venían las clases, siempre en la misma aula del curso que tocara, con un maestro aburrido que fumaba todo el día y cuya clase consistía, generalmente, en decir «Abrir el libro (el único libro) por la página...», y así pasaba media clase, la otra media hacía preguntas aleatorias sobre lo que se suponía habíamos leído y ponía alguna nota si lo hacías bien y, en el caso de que se hiciera muy mal, algún golpe con la regla.

Aquesta combinació entre introducció de novetats i adaptacions a les noves necessitats econòmiques amb elements tradicionals la trobem en un altre testimoni referit a finals dels anys seixanta, en una escola femenina:

De l'any 1958 fins al 1967 vaig anar a l'escola de La Presentació que estava al carrer de Monti-Sion de Ciutat. Era una escola de monges, concretament de les Germanes Missioneres dels Sagrats Cors de Jesús i de Maria. [...] L'educació que vaig rebre era totalment religiosa per damunt de qualsevol altra cosa, només de nines, ja que els nins hi anaven domés fins els 7 anys. Per suposat havíem de dur uniforme, en teníem 3, el d'estiu, el d'hivern i el de gala, a part també d'un *babero*. Tot i això varen ser unes monges molt innovadores, ja que varen implantar un nou batxiller, una mescla de batxillerat i formació professional, ja que a part de les assignatures normals, diguem, matemàtiques,

29. El testimoni és d'Àngel García Sanz i forma part dels materials que vaig replegar per a l'exposició «Imatges i records. L'escola que vàrem viure a les darreres dècades del Franquisme», un taller de memòria de l'assignatura L'educació al segle XXI. Universitat Oberta de Majors (UOM) Universitat de les Illes Balears Curs 2021-2022. El text fa referència a una fotografia escolar que complementava el text.

llenguatge, física i química etc., també ens ensenyaven mecanografia i comptabilitat, s'anomenava «Bachillerato Laboral Administrativo». Per contra de les meves amigues que anaven a l'escola pública, mai vàrem cantar el «Cara al Sol», no ens varen xerrar mai de política, ara això sí, resar i molt, i quan hi havia alguna celebració havíem d'anar a Missa i combregar, en dejú del dia abans a costa de caure acubada, moltes vegades.³⁰

Un altre testimoni també ben interessant per conèixer l'escola de finals del franquisme és el que ens aporta Miquel Puigserver Galmés sobre una escola pública de Palma:

De l'escola Graduada, em ve a la memòria d'una infància feliç, el meu mestre va ser Don Antoni Martorell, un gran educador, ens tractava com a fills i ens ensenyava a llegir, escriure, sumar i restar. Durant l'hora del pati, moltes vegades jugàvem amb una baldufa o al «pilla, pillà». Dins la classe, hi havia un retrat del «Generalísimo» Franco, el primer que fèiem en entrar a l'aula, era resar el Parnostre. L'idioma que utilitzava el mestre per ensenyar era el castellà, de l'escola de les monges crec que usàvem el mallorquí, ja que érem petits i encara no escrivíem.

No me'n record del nom de cap llibre que havíem fet servir en aquests anys, el que em record és que hi havia una Bíblia i de tant en tant es llegia. Al matí ens donaven de berenar, un mestre en una olla gran al pati posava aigua i una pols blanca que ens deia que era llet. De la Graduada, no se m'oblida que l'aula del primer pis, la mestra donya Joana tenia un piano, moltes vegades l'escoltàvem, no podíem pujar a tocar-ho, ja que era per la classe dels nins més petits. La meva padrina aquells anys era la netejadora de l'escola, la meva mare de vegades l'ajudava, com anava amb ella, em pujava a la classe del piano i tocava les tecles, eren ocasions divertides i alegres. Un moment que no se m'oblida és que un any a l'escola Graduada vaig tenir un mestre nou, vingut de la península, anomenat Don Mariano, era molt diferent del nostre mestre Don Antoni. Aquest Don Mariano, de tant en tant ens pegava amb una regla a la mà, no crec que fos per portar-nos malament, sinó perquè ens obligava a aprendre a base de copets si no sabíem el que ens ensenyava. Ens feia fer dibuixos, això m'agradava, m'anava bé a fer-los, ell, després posava el nostre nom, no ens deixava posar-ho nosaltres ja que deia que ell tenia una lletra llegible, la ràbia que em donava, no era per no escriure el meu nom, el disgust era perquè ell escrivia el meu cognom Puigserver amb una c, em deia que el meu cognom s'escriu Puigserver. Sort que només el vaig tenir un any i vaig tornar a la classe amb el meu gran mestre Don Antoni Martorell. Van passar els anys, i arribar l'edat de canviar de col·legi i començar el batxiller. Van ser uns feliços anys de la meua etapa infantil.³¹

30. Testimoni de Bienvenida Aguió Aguiló. *Ibidem*.

31. *Ibidem*.

Com es pot veure, una modernització molts cops més tècnica que ideològica, una forta presència encara de la religió catòlica i d'elements simbòlics del règim franquista, especialment a l'escola pública, ensenyaments tradicionals i pervivència dels càstigs físics, marginació del català i imposició del castellà eren característiques d'aquella escola que alguns maldaven per modernitzar i transformar.

Dels primers cursos de català a la Llei general d'educació (1960-1970)

DAVID PUJOL

En els anys finals del franquisme, el 1973, Joan Reglà constata que, «pese a las circunstancias adversas, el *fet català* vive y se muestra operativo en la medida de sus posibilidades a nivel de nuestro tiempo. [...] Como historiador me permitiría recomendar unas interpretaciones comprensivas: el reto de nuestro tiempo exige actitudes positivas, de afirmación de cara al futuro, sin melancolías historicistas, tan arraigadas en todo el ámbito peninsular y según las cuales cualquier tiempo pasado fue mejor». Aquesta admonició del catedràtic de la Universitat de València en els darrers anys de la dictadura, adreçada a la intel·lectualitat espanyola, cal inscriure-la dins l'emergència d'una voluntat comprensiva de la pluralitat cultural de l'Estat.¹ Aquella pervivència era fruit de com des de 1960 la societat civil va aconseguir, en el domini lingüístic, mantenir vius importants exponents de cultura catalana. Tot i la voluntat de genocidi cultural i de persecució contra la llengua i la cultura per part del franquisme,² s'encetava lentament un temps d'afirmació i de visibilitat enfront de la política del franquisme i les seves conseqüències sociolingüístiques i escolars. Un combat desigual entre la substitució lingüística i cultural i la voluntat de mantenir la cultura pròpia des de la resistència cultural i l'ensenyament. Una resposta iniciada des dels anys cinquanta en el context del gran impacte migratori que rebé el Principat. Sense oblidar que no s'aturaren pas les accions

1. Amb iniciatives com ara els «Coloquios Cataluña-Castilla» encetats el 1964. Vegeu AMAT I FUSTÉ, Jordi, *Els «Coloquios Cataluña-Castilla» (1964-1971). Debat sobre el model territorial de l'Espanya democràtica*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2010.

2. Sobre aquesta qüestió vegeu BENET, Josep, *Catalunya sota el règim franquista: informe sobre la repressió de la llengua i la cultura de Catalunya pel règim del general Franco*, París, Edicions Catalanes, 1973; FERRER I GIRONÈS, Francesc, *La persecució política de la llengua catalana*, Barcelona, Edicions 62, 1985 (4a ed.); SOLÉ I SABATÉ, Josep M.; VILLARROYA, Joan, *Cronologia de repressió de llengua i cultura catalanes, 1936-1975*, Barcelona, Curial, 1994.

de repressió del règim, com ara la clausura d'Òmnium Cultural, fundat el 1961, per la brigada politicosocial de la policia el desembre de 1963 durant quatre anys. Aquesta entitat, superant les formes anteriors de mecenatge semiclandestí, assolí una fórmula eficient que permetia estimular i subvencionar la cultura catalana així com l'ensenyament del català, un fet copsat com una amenaça des de l'ideari uniformista de la dictadura. En aquest rebrotar de la cultura i l'escola catalana emergiren iniciatives per editar llibres o la campanya de «La llengua d'un poble» de 1968, i un any després es materialitzà la publicació de la Gran Enciclopèdia Catalana.

Sobre l'eficiència de l'acció de les escoles renovades en el manteniment de la llengua catalana trobem indicadors com el reportat per Maria Teresa Codina, segons el qual el 1960, segons una enquesta feta per l'Instituto Nacional del Libro Español (INLE) a uns setze mil escolars de Barcelona, només un 2 % dels alumnes feien referència a algun llibre publicat en català. En canvi, la mateixa enquesta feta a les primeres escoles renovadores elevava la xifra a un 15 %.³

Però també la sensibilitat creixent vers la recuperació de la llengua pròpia es reflecteix en fets com els que aporta Josep M. Colomer en el seu treball, publicat en dos volums, sobre els estudiants de Barcelona sota el franquisme. Colomer explica que en el curs 1960-1961 hi hagué una campanya a favor de la creació de càtedres de llengua i cultura catalanes: «La conscienciació sobre l'opressió nacional de Catalunya i la necessitat d'exigir l'ús de la llengua catalana a l'ensenyament fou especialment generalitzada quan arribaren a la universitat els ecos de la campanya contra Galinsoga i les notícies sobre els fets del Palau de la Música i el consell de guerra a Jordi Pujol».⁴ La primera conquesta d'aquestes reivindicacions fou l'organització, el gener de 1961, de cursets de llengua catalana a les facultats de Lletres i d'Econòmiques —més tard es repetiren a d'altres facultats—, a càrrec d'Antoni Comas i Jordi Vila, amb un caràcter voluntari. Precisament l'any 1965 Antoni Comas guanyà la càtedra de Llengua i Literatura Catalanes, fet que representà, per primera vegada després de la guerra, el reconeixement oficial acadèmic dels estudis de Filologia Catalana. També cal dir, com apunta Carles-Jordi Guardiola, que el VII Congrés Internacional de Lingüística Romànica, celebrat a Barcelona el 1953 —l'any que Gabriel Ferrater va dir que *Madame se meurt*, referint-se a la cultura catalana—,⁵ representa un pas important en el reconeixement públic del català de 1939 ençà. Era la primera vegada que se celebrava una reunió d'aquest tipus a l'Estat espanyol, i la tria del lloc i del tema («Estudi del domini lingüístic

3. CODINA, M. Teresa, «La llengua, les llengües», a CANALS, M. A. et al., *La Renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*, op. cit., p. 155.

4. COLOMER, Josep M., *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, Barcelona, Curial, 1978, volum 1, p. 161.

5. Citat per PRATS, Modest a *El futur de la llengua catalana*, Barcelona, Empúries, 1995, p. 26.

del català») van ser importants per fer conèixer la realitat catalana als congressistes.⁶ D'altra banda, la Campanya del Diccionari (1949-1962), que es va portar a terme per tal de promoure el *Diccionari Català-Valencià-Balear* d'Antoni Maria Alcover i Francesc de Borja Moll, va ser la primera campanya per la llengua realitzada arreu dels Països Catalans.⁷

EL MANIFEST DELS CENT

El Manifest dels Cent va ser una carta de l'any 1960⁸ adreçada a tots els professors i a totes les persones interessades en la difusió de la cultura —titulada «Per la llengua catalana»—, que es va publicar en un full volander i en algunes revistes de l'exili.⁹ La tria del número 100 no va ser arbitrària, sinó que la xifra feia referència al Consell de Cent barceloní, la institució municipal suprimida per Felip V. El valor que va tenir aquest document, tal com explica Rudolf Ortega, és que la reivindicació de l'idioma va fer un salt des de les ombres de l'anonimat fins a la manifestació d'adhesió pública.

Després de diversos pamflets derivats del cas Galinsoga a partir de juny de 1959, agafa forma la idea de vehicular la demanda de millores per al català, especialment a l'ensenyament, amb la signatura de membres destacats de la intel·lectualitat i la cultura catalanes. El primer pas serà un text molt breu, de març de 1960, gestat al curs de Psicologia Política impartit per Carles Muñoz Espinalt, a partir d'un esborrany de Joan Triadú i del mateix Muñoz, amb l'objectiu d'assolir fins a cent signatures, per a les quals va caldre demanar-ne més per compensar les negatives d'alguns intel·lectuals, recelosos de les conseqüències que podia tenir un tipus d'activisme que resultava del tot nou.¹⁰

La primera reacció del règim va ser la d'emprendre represàlies: el policia Antonio Juan Creix, cap de la Brigada de Investigación Social, va interrogar alguns dels

6. Vegeu BADIA I MARGARIT, Antoni M., *Llengua i cultura als Països Catalans*, Barcelona, Edicions 62, 1979, p. 179-190.

7. GUARDIOLA, Carles-Jordi, *Per la llengua. Llengua i cultura als Països Catalans, 1939-1977*, Barcelona, La Magrana, 1980, p. 35-36.

8. Recordem que és el moment del conegut com a Afer Galinsoga, provocat per Luis M. de Galinsoga, en aquells moments director de *La Vanguardia Española*, quan va proclamar en públic la frase «Tots els catalans són una merda» simplement perquè el mossèn de la parròquia de Sant Ildefons de Barcelona feia el sermó de la missa en català. La campanya popular, en la qual va tenir un paper important Jordi Pujol, va aconseguir la seva destitució. Sobre aquest tema vegeu, per exemple, FABRE, Jaume; HUERTAS, Josep M.; RIBAS, Antoni, *Vint anys de resistència catalana (1939-1959)*, Barcelona, La Magrana, 1978, p. 237-253.

9. Dues d'aquestes revistes són *Endavant* a França i *Horitzons* a Mèxic.

10. ORTEGA, Rudolf, *En defensa de la llengua. Discursos, manifestos i textos decisius en la història del català*, Barcelona, Angle Editorial, 2016, p. 205.

signants. Rudolf Ortega explica que aquest finalment va manifestar: «Esta batalla la han ganado ustedes, la próxima la ganaré yo».¹¹

LA JAEC I LA COMISSIÓ DELEGADA D'ENSENYAMENT D'ÒMNium

Els anys seixanta es va fer palès que la cultura podia servir com una mena d'al·caprem democràtic per intentar canviar el gris panorama del moment.¹² En aquest sentit, durant l'any 1961 van tenir lloc dos fets importants que fa que puguem parlar d'una nova etapa, en el camp de la llengua, dins el franquisme: d'una banda, la fundació d'Òmnium Cultural —l'11 de juliol de 1961— i, de l'altra, la creació, l'endemà mateix 12 de juliol, de la Junta Assessora per als Estudis de Català (JAEC), dins la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans. També és l'any en què van aparèixer el *Diccionari castellà-català, català-castellà* de Santiago Albertí i les publicacions *Cavall Fort* i *Oriflama*. Feia dos anys de l'aparició de la nova revista *Serra d'Or* editada per l'Abadia de Montserrat.¹³ D'altra banda, com explica Francesc Vallverdú, aquesta etapa que estem historiant s'inicia amb la famosa «liberalització» de Fraga Iribarne, que coincideix amb la creixença del turisme, els *planes de desarrollo* i l'ascensió dels tecnòcrates de l'Opus Dei al poder: «En general, l'Administració es manté immobilitzada respecte al català, però en l'administració local i provincial es nota una certa “penetració” d'aquesta llengua (alguns actes culturals, certes subvencions per al foment de la cultura catalana, etc.). De tota manera, es tracta d'accions molt puntuals i poc significatives».¹⁴

L'any 1962 va néixer el segell editorial Edicions 62 i el 1963 hi va haver la primera gran campanya popular a favor de l'ús social de la llengua. Tal com explica Rudolf Ortega, aprofitant que existia el dret de petició —que permetia adreçar-se als poders públics sense que pogués derivar-se'n cap «perjudici»—, es va engegar una campanya de recollida d'instàncies adreçada al vicepresident del govern en què es va reivindicar l'ensenyament de la llengua i el seu ús públic. El text següent

11. Ibídem, p. 206.

12. És interessant, en relació amb aquesta idea, el llibre de Josep M. Huertas, Jaume Fabre i Guillem Huertas *La Catalunya dels seixanta*, Barcelona, Angle, 2006.

13. Sota la protecció de l'abat Escarré i promoguda per un grup d'universitaris nasqué, el 1959, *Serra d'Or* (segona època), fruit de la fusió de *Germinabit* (circular dels antics escolans) amb *Serra d'Or* (circular dels treballadors del santuari). Es convertí en la primera revista de difusió general editada en català després de la Guerra Civil. Era la revista d'alta divulgació i d'informació general de referència per al món cultural i intel·lectual sota el franquisme dins els marges d'activisme cultural que permetia la censura del règim. Vegeu «Serra d'Or repassa la història recent catalana per mitjà d'una exposició», *Butlletí de l'Institut d'Estudis Catalans* (desembre 2005) En línia: <https://www.iec.cat/butlleti/75/cronica/arxius_adjunts/Exposici%F3Serrad'OrNPmail.pdf>.

14. VALLVERDÚ, Francesc, «L'extensió social del català durant mig segle (1939-1989)», a *Processos de normalització lingüística: l'extensió d'ús social i la normativització*, p. 17.

és l'encapçalament que esperonava la recollida de signatures: «L'escaiença del cinquantenari de la instauració de les Normes Ortogràfiques de la llengua catalana justificaria tota una sèrie d'actes commemoratius i d'homenatge. Creiem, però, que el millor acte a realitzar és el d'adreçar-nos als organismes competents per tal de sol·licitar per a la nostra llengua, d'acord amb els procediments legals vigents, la plenitud d'uns drets elementals sense els quals sentim amenaçada no tan sols la seva expansió ans també la seva mateixa existència. [...]». La petició a què es refereixen els signants demana: a) l'ensenyament en llengua catalana a tots els centres públics i privats d'ensenyament primari, i l'assignatura de la pròpia llengua als centres d'ensenyament secundari i superior; b) la publicació de premsa en català i l'ús normal d'aquest idioma a les emissores radiofòniques, al cinema i en els altres mitjans de difusió; i c) la normal existència i funcionament, en llengua catalana, de les corporacions i les entitats de tot ordre que així ho desitgin.¹⁵

La fundació d'Òmnium Cultural —i seguim, en el que explicarem a partir d'ara, sobretot Josep Faulí i Joaquim Arenas— representarà un pas endavant significatiu perquè, de fet, la dedicació a la llengua catalana definirà la mateixa existència de l'entitat. Per això mateix és simptomàtic que una de les primeres accions d'Òmnium fos la creació de la Comissió Delegada d'Ensenyament, el 1962, que va assumir l'organització i la subvenció dels cursos de preparació per a professors de català. La primera junta va ser presidida per Francesc Recasens, acompanyat dels vocals Jaume Carner, Tomàs Garcés, Ermengol Passola, Frederic Rahola i Joan Triadú. Precisament aquest últim, juntament amb Eduard Artells, en aquesta època va publicar a l'Editorial Barcino *Lectures escollides*, inici d'una sèrie d'edicions al servei de l'ensenyament de la llengua.

De 1963 a 1968 aquesta comissió va fer funcionar un Seminari de Millorament que tenia un servei de consulta a distància a disposició dels professors, elaborava fulls informatius, organitzava conferències i sessions de treball sobre temes lingüístics, disposava d'una biblioteca especialitzada, etc.

Òmnium Cultural, doncs, va suposar una nova etapa per a la qüestió del català, com explica Joan Triadú en les seves memòries. Joan B. Cendrós, diu Triadú, volia «omnitzar» tot el que feia referència a l'ensenyament del català i la seva expansió, en les seves diverses formes. «En el meu cas, va tractar-se d'un veritable fitxatge. Em va oferir un horari, una secretària i un sou, per tal com el català era prioritari per a l'entitat.»¹⁶ El 1968 —l'Any Fabra— Triadú va proposar a la junta d'Òmnium l'organització de la Delegació d'Ensenyament del Català, que més endavant es va dir Delegació d'Ensenyament Català (DEC). «Entre les activitats de la DEC,

15. ORTEGA, Rudolf, *En defensa de la llengua. Discursos, manifestos i textos decisius en la història del català*, op. cit., p. 209-212. Lluís Carulla va ser un dels primers signants d'aquest manifest.

16. TRIADÚ, Joan, *Memòries d'un segle d'or*, Barcelona, Proa, 2008, p. 120.

figuraven uns seminaris de millorament per als professors, els quals va encetar el professor Miquel i Planas. Amb una dedicació realment inigualable, va tirar endavant en forma de ciclostil un petit butlletí que recollia els resultats de la tasca feta, propostes del que es podia fer i referències de la història literària i cultural del país. Amb el temps, d'aquí va sortir *Escola Catalana*.¹⁷ L'any 1969, en una felicitació de Nadal redactada per Joan Triadú, s'explicitaven els objectius i les activitats de la nova delegació: la formació dels professors de català per a l'accés al certificat de la JAEC, l'organització de l'Escola de Català, l'organització de tota mena de cursos —per correspondència, orals per a no catalanoparlants, per a tots els graus de l'ensenyament, d'alfabetització en llocs de feina...— i un servei permanent d'informació cultural.

Un exemple dels cursos per correspondència el tenim en el cas de Salvador Sunyer i Aimeric (Salt, 1924-2017), en un perfil que li va dedicar Lluís Freixas:

Aquesta etapa d'aprenentatge autodidacte culmina amb la seva formació com a mestre de català. L'any 1963, a través de la revista *Serra d'Or*, s'assabenta de la convocatòria d'uns cursos per a professors de llengua catalana que es podien seguir per correspondència. Un cop acabat el curs, comença a fer classes al domicili particular «per entrenar-nos» —afirma— amb dos o tres alumnes coneguts del poble. Va ser l'inici d'una activitat pedagògica titànica: cursos per correspondència, a casa, al Seminari Conciliar, a la Cambra de Comerç o en espais precaris cedits per associacions i municipis, i sovint d'amagatotis. Miquel Berga ho diu amb una claredat insuperable i ressons de Churchill: «Poques vegades un home sol ha fet tant per la llengua de molts. Poques vegades un autodidacte ha instruït amb autoritat tanta gent amb estudis».¹⁸

Salvador Sunyer també va fer classes de català, amb caràcter voluntari, a la Normal de Girona: segons Josep Clara, aquestes classes van començar el 4 de novembre de 1968.¹⁹

Parlem ara de la Junta Assessora per als Estudis de Català (JAEC). Com explica Joaquim Arenas en diversos treballs, l'increment constant dels cursos de català palesava la necessitat de donar garantia de qualitat a les classes i, en conseqüència, de tenir professors preparats. Amb aquesta voluntat es va crear la JAEC. «La tasca de la JAEC —explica Arenas— restà sempre vinculada a Òmnium Cultural, de manera especial des de 1963 que l'entitat va disposar de locals propis i la

17. *Ibidem*, p. 127-128.

18. FREIXAS, Lluís, «Salvador Sunyer i Aimeric. Mestre, polític, escriptor, ciutadà i pare de família», *Revista de Girona*, núm. 284 (maig-juny 2014), p. 76-77. També és interessant: CALLÍS, Josep (coord.), *Salvador Sunyer i Aimeric. Aproximació biogràfica*, Barcelona, Rosa Sensat, 2005.

19. CLARA, Josep, «Sota el règim franquista (1939-1971)», a *La Normal de Girona. 150 anys d'història (1844-1994)*, Girona, Ajuntament de Girona, 1995, p. 140.

Junta s'hi traslladà. La simbiosi entre les dues institucions feu possibles accions posteriors de gran incidència. Cal remarcar l'alternança de necessitat en el sentit que, com més classes de català es promocionaven i més cursos es necessitaven, eren més els professors dels quals calia disposar.»²⁰

El primer examen per a professors de Barcelona convocat per la JAEC va tenir lloc, segons Albert Jané, el 7 de gener de 1962, al local del Cercle Sardanista de la plaça del Pi. La Junta Assessora arribà a titular dos mil professors i gràcies a la seva acció constant, en el moment en què es restablí la Generalitat de Catalunya, es va poder comptar amb professionals formats per incorporar el català a l'escola. Els certificats a la JAEC es van convalidar i van tenir reconeixement oficial.

El 22 de novembre de 1962 les Joventuts del Front Nacional de Catalunya van enviar una carta oberta a Manuel Fraga, acabat de nomenar ministre d'Informació i Turisme, on li explicaven l'aspiració dels catalans de veure autoritzat l'ensenyament del català a les escoles. La carta fou contestada molt negativament, amb arguments absurds, per Ignasi Agustí —escriptor català passat al bàndol franquista— des d'*El Español*, publicació oficiosa del ministeri. La resposta d'Agustí va provocar una campanya contra ell i la represa de la campanya de 1960, aquesta vegada amb dos objectius: escoles i premsa en català.

La Campanya ha de tenir tantes direccions i manifestacions com es pugui. A títol de suggeriment us indiquem les següents accions possibles, totes elles dins la més estricta legalitat: sol·licitar dels Ministeris corresponents, mitjançant peticions particulars i col·lectives, que s'atenguin les nostres demandes; sol·licitar dels directors dels col·legis dels vostres fills l'organització de classes de català; recollir signatures en els vostres llocs de treball, entre els professionals del vostre ram, entre els vostres amics i entre els socis de les entitats que freqüenteu; organitzar actes que exaltin la llengua i la cultura catalanes; comprar llibres catalans; parlar sempre i a tot arreu en català; fer els anuncis a la premsa en català.²¹

En l'escrit s'hi va adjuntar un altre full amb el text següent: «Campanya en defensa de la llengua catalana. El català és l'única llengua del món que no és ensenyada a les escoles del país on es parla. Aquesta situació és un atemptat contra els més elementals drets de la persona humana. Això ha de canviar! Parleu sempre en

20. ARENAS, Joaquim, «Per la llengua i per l'escola», a *Òmnium Cultural (1961-1986)*, Barcelona, Òmnium Cultural, 1986, p. 59.

21. Full ciclostilat *Campanya per la llibertat de la llengua i cultura catalanes*. Extret de CREXELL, Joan, *Català a l'escola. Les campanyes populars sota el franquisme*, Barcelona, Edicions de la Magrana, 1998, p. 51-52.

català. Exigiu l'ensenyament del català a les escoles. Exigiu la publicació de premsa diària en català».

Gràcies a Genís Sinca coneixem una carta que Salvador Espriu va enviar a Joan B. Cendrós, datada el 25 de setembre de 1963, que és il·lustrativa del neguit que tenia el poeta —i no era pas l'únic— per ampliar l'abast de la tasca que s'estava fent en aquests anys:

Moltes gràcies per la tramesa de l'informe sobre l'ensenyament del català. Per l'amor de Déu, facin el que puguin per intensificar i aprofundir aqueixa tasca, car és qüestió de vida o mort. No podrien sortir més diners, molts més diners d'alguna mena de «quinieles» de futbol, apostes mútues, rifes de cecs, o quelcom per l'estil? [...] S'hauria de trobar un sistema que permetés de contribuir-hi tothom sense esforç, amb l'estímul d'un guany i sense que hom s'adoni de la finalitat que es persegueix. I que es pogués així manipular diners llargs per catalanitzar i nacionalitzar del tot el nostre poble.²²

Aquest mateix any 1963 va ser l'any de la primera gran campanya popular a favor de l'ús social de la llengua, amb la participació de personatges importants de la cultura i del món empresarial. Segons Rudolf Ortega, aprofitant la figura del dret de petició, es va engegar una campanya de recollida d'instàncies adreçada a Agustín Muñoz Grandes, vicepresident del govern, en què es reivindicava l'ensenyament del català. S'aconseguien unes deu mil instàncies. Joan Crexell explica que

el ressò d'aquesta campanya fou molt ampli, tot i que, recordem-ho, es va fer «porta a porta», sense cap mena de publicitat. Segons ha escrit el doctor Colomines, «una mobilització de deu mil persones l'any 1963-1964, quan per primer cop hom s'enfrontava amb noms i cognoms i amb totes les dades possibles d'identificació, superava tot el que fins aquell moment s'havia pogut aconseguir. El nombre, la diversitat i, sobretot, la qualitat dels signants del manifest inicial ajudaren molt a la difusió. S'estengué per tota la geografia de Catalunya i de tots els indrets arribaren peticions.

També en van parlar les ràdios estrangeres i, sobretot, la premsa de diversos països.²³

L'any 1964, a Montblanc, l'alcalde Josep Gomis va decidir retolar de nou el nom dels carrers de la vila en català. Quan va ser cridat pel governador civil de Tarragona, ell va posar el càrrec a la seva disposició, però no hi va haver cap

22. SINCA, Genís, *El cavaller Floïd. Biografia de Joan B. Cendrós*, Barcelona, Proa, 2016, p. 309-310.

23. CREXELL, Joan, *Català a l'escola...*, op. cit., p. 75.

conseqüència immediata. És una dada, aportada per Josep M. Solé i Joan Villarroya,²⁴ que no té a veure amb el context escolar del qual estem parlant, però que ens il·lustra l'obertura que s'anava produint a poc a poc en aquesta època. També, en aquest mateix sentit, el 1964 és l'any del manifest —fallit— dels intel·lectuals espanyols, rescatat recentment per Jordi Amat, en el qual afirmaven que no era incompatible l'existència de la llengua oficial castellana amb l'ensenyament i l'ús, com a instrument de cultura, d'altres llengües espanyoles:

Pero, para que pueda darse una coexistencia fraterna y fructífera, y no entorpecedora, es preciso que la lengua catalana sea enseñada científicamente, sin trabas ni imposiciones, al lado de la castellana, de acuerdo con el criterio que defiende la UNESCO para la defensa de las lenguas minoritarias en el Estado. Es preciso evitar la situación que se produjo en las zonas del Estado en las que conviven la lengua oficial y otra, en que muchas personas no se expresan correctamente en ninguna de ambas lenguas, por ser constantemente víctimas del calco lingüístico. Es preciso detener la depauperación de ambos idiomas, que a ambos perjudica. Para conseguirlo es preciso que los españoles de habla materna distinta a la castellana conozcan bien los dos idiomas, y sepan utilizarlos correctamente, y esto sólo puede conseguirse mediante la enseñanza de ambos en la escuela.²⁵

El 1964 Edicions 62 va publicar *Els altres catalans* de Francesc Candel, una obra de referència.

El 1965 va començar el que, amb el temps, es convertiria en el *Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC* i, més tard, en la revista *Escola Catalana*. Joaquim Arenas ho explica d'aquesta manera: «L'estiu de 1965, el Seminari de Millorament havia iniciat, bé que modestament, una publicació per als professors —tres fulls en forma de carta. Eren temes lingüístics i notes informatives. Aquestes, diguem-ne circulars, les encapçala el Centre d'Estudis Francesc Eiximenis i no s'esmenta ni la Comissió Delegada ni Òmnium Cultural, ja que aquest Centre de caire religiós, en els temps de la clausura governativa d'Òmnium (desembre de 1963), havia acollit sortosament la Comissió Delegada i el Seminari de Millorament». Aquest mateix any va aparèixer *Beceroles. Comencem a llegir* d'Àngels Garriga, el primer llibre de text en català després de la Guerra Civil, publicat per Teide.²⁶

24. SOLÉ, Josep M.; VILLARROYA, Joan, *Cronologia de la repressió de la llengua i la cultura catalanes (1936-1975)*, Barcelona, Curial, 1994, p. 204.

25. ORTEGA, Rudolf, *En defensa de la llengua. Discursos, manifestos i textos decisius en la història del català*, op. cit., p. 221-224.

26. El 2015 l'editorial Teide en va fer una edició facsímil, amb un pròleg del president de la Generalitat Artur Mas.

El 1966 —l'any de la Caputxinada— va néixer *Tele|estel*, la primera publicació en català des de la Guerra Civil que no estava emparada per l'Església catòlica, i es va publicar el llibre escolar *Faristol. Llenguatge i gramàtica*, que va tenir una gran difusió.²⁷ També es va reprendre l'Escola d'Estiu de Barcelona —organitzada per l'Escola de Mestres Rosa Sensat, creada un any abans—²⁸ recuperant una tradició que s'havia estroncat amb la Guerra Civil. Tota la difusió es va fer en català, i «s'advertí a tothom que ens escrivia o parlava en castellà que les classes es desenrotllarien en català, com es feu. A ningú no semblà que això fos un obstacle —de fet per als professors tots i per a la majoria d'alumnes era una considerable *ventatge*— i de fet hi hagué a cada curset uns cinc o sis castellanoparlants que foren ben atesos cada vegada que demanaven algun aclariment». Al final de la memòria d'aquesta Escola d'Estiu hi podem llegir que «en conjunt sembla poder-se pensar que aquesta Escola d'Estiu de 1966, a més del seu valor en si, és una autèntica promesa de moviment dins de l'Escola Catalana que tots desitgem».²⁹ Lluís López del Castillo diu que de 1966 a 1974 Rosa Sensat va formar quatre mil professors en llengua i cultura catalanes.³⁰

L'any 1966 la revista *Serra d'Or* va donar a conèixer —en dos articles— els resultats d'una enquesta sobre l'ensenyament, del Secretariat d'Acció Catòlica de Promoció Social, que havia recollit 7.448 respostes (3.664 a Barcelona i 3.784 a la resta de Catalunya). Davant la pregunta «¿Esteu d'acord amb l'actual situació d'absència total de la llengua catalana a l'escola?», un 84 % hi va respondre negativament. De tota manera, un 57 % d'aquests demanava només classes de català, mentre que un 30 % volia una escola catalana amb classes de castellà. En preguntar sobre si les classes de català havien de ser voluntàries o obligatòries, la meitat dels enquestats considerava que havien de ser voluntàries, i l'altra meitat, obligatòries. De tota manera, tal com diu l'autor d'aquests dos reportatges, «la part de l'enquesta per on traspua tota la vibració humana de la comunitat es troba en els comentaris que fan els diferents consultats». S'ha d'ensenyar el català a les escoles «perquè som catalans», «perquè excloure'l de les escoles van contra el dret natural», «per amor a la tradició», «perquè la pèrdua de la llengua és pèrdua de tradició, ordre i progrés»... Finalment, hi ha l'opinió d'alguns sectors de la immigració: «Es necesario para colocarse», «es un requisito indispensable para colocaciones», «por si va a alguna tienda y le hablan en catalán», «porque vivo en Cataluña y quiero que mis

27. El text era de Lluís López del Castillo, amb il·lustracions de Pilarín Bayés, sota la direcció de Josep Tremoleda.

28. Vegeu MONÉS, Jordi, *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, op. cit.

29. Arxiu Montserrat Tarradellas i Macià. Monestir de Poblet.

30. LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís, «L'ensenyament del català al Principat de Catalunya», dins *Bilingüisme i educació (2n Seminari)*, p. 90-91. Segons testimoni oral de Joaquim Arenas, el certificat d'aptitud que van rebre aquests mestres, però, no fou convalidat posteriorment per la Generalitat.

hijos conozcan el catalán», «para conservar la lengua y entenderse mejor con los catalanes», etc.³¹

L'any 1967 el Ministeri d'Educació i Ciència va crear una comissió per tal d'estudiar la incorporació de les llengües catalana, basca i gallega en el respectiu currículum escolar. La seva funció era «estudiar todos los antecedentes para a) acopiar información sobre el estado actual de la enseñanza de las lenguas regionales; b) clasificar y evaluar las obras relativas a dichas enseñanzas para cada nivel educativo y tipo de centro; c) proponer las instrucciones generales que habrán de aplicarse a las regiones bilingües del territorio nacional; d) presentar su estudio en el plazo señalado [abans del 31 de desembre de 1969], incluyendo propuesta de las disposiciones legales que convenga sean dictadas para asegurar el cumplimiento de las funciones antedichas».

Segons Joan Crexell, l'informe que va lliurar aquesta comissió és força sorprenent, ja que fou redactat amb una cruesa mai vista. Hi podem llegir que «en España no hay regiones bilingües naturalmente, lo que pasa es que regiones monolingües, como consecuencia de la Guerra de Sucesión (años 1707 y siguientes), se les privó por el derecho de conquista de la oficialidad de su lengua en la Administración, además de privarles de sus propios fueros según reza el Decreto de Nueva Planta». Per tot plegat, es demanava de considerar totes les llengües parlades a l'Estat com a espanyoles i que, per tant, fossin oficials en els seus respectius territoris històrics. També es demanava que l'ensenyament s'impartís «en la lengua española del lugar donde radique el centro de enseñanza». Com és de suposar, diu Crexell, cap punt d'aquest *Informe* no va ser recollit per la nova Llei d'educació.³²

El president de la Diputació Provincial de Barcelona, el marquès de Castellfloreite, en una sessió plenària d'aquesta institució, el setembre de 1966, també va parlar a favor de l'ensenyament del català: «Ninguna institución, ninguna tradición, ningún tesoro moral vernáculo, puede encontrar en la Diputación una oposición, ni un freno, ni una restricción, ni un entorpecimiento. Sería absurdo pensar que la Diputación va a estar de espaldas al afecto popular de nuestra provincia. Nosotros estamos en una línea de protección clara a estos conceptos». En el ple del 31 de gener de 1967 va ser aprovada per unanimitat una proposta del president de la Diputació a favor de l'ensenyament limitat del català en l'àmbit provincial barceloní.³³

31. GARCIA I GRAU, Joan, «Una encuesta sobre l'ensenyament-1», *Serra d'Or*, núm. 5 (maig 1966), p. 24-26, i «Una encuesta sobre l'ensenyament. Hom vol català a l'escola», *Serra d'Or*, núm. 6, (juny 1966), p. 22-24.

32. CREXELL, Joan, *Català a l'escola*, op. cit., p. 135-136.

33. CREXELL, Joan, ibídem, p. 94-98.

La decisió de la Diputació de Barcelona va provocar que diverses persones reclamessin acords semblants a les seves respectives diputacions. Joan Crexell diu que l'actuació no va ser coordinada, sinó que cada grup va actuar pel seu compte. A Tarragona, que van ser els primers a moure's, pel febrer, 34 persones es van adreçar al president Federico Gerona demanant-li que actués com a Barcelona. La Diputació concedí una subvenció de 250.000 pessetes a distribuir entre Tarragona, Reus, Valls i Tortosa. A Lleida, el mestre Ramon Barrull i Flix va convidar altres ensenyants a enviar instàncies a la Delegación Administrativa de Enseñanza Primaria, sol·licitant l'ensenyament del català a les escoles. No hi va haver resposta. Les instàncies es van traslladar a la Diputació, que el 28 d'abril de 1968 va emetre un dictamen on s'explicava que aquesta institució provincial ja havia creat una càtedra de Cultura Catalana i que aniria ampliant l'ensenyament del català en la mesura que les possibilitats econòmiques ho permetessin. A Girona es va constituir una comissió, amb Francesc Ferrer i Gironès, Antoni Domènech, Josep Jornet, Feliu Matamala i Salvador Sunyer, que va dur a terme una recollida de signatures. La Diputació va organitzar un curs de català per a adults a la Casa de Cultura de Girona, en el qual es van inscriure més de 150 alumnes. El grup promotor també va potenciar la redacció d'articles a la premsa i va organitzar un cicle de conferències dedicades a la Pedagogia Activa, amb la participació de Marta Mata, Pere Darder, Ramon Canals, Octavi Fullat i Ramon Fuster.

ALGUNS TESTIMONIS D'EXPERIÈNCIES D'ENSENYAMENT DEL CATALÀ

En el recull que el diari *Ara* va impulsar —«Explica'ns la teva història: com vas aprendre català quan no s'ensenyava a l'escola?»—, i del qual ja hem parlat en el capítol anterior, hi ha alguns testimonis que ens parlen d'experiències d'ensenyament del català en alguns centres educatius, també en aquesta època que estem relatant.

Amèrica Planas, per exemple, ens parla del parvulari Forestier de Montjuïc, «una escola magnífica, amb unes mestres humanes i intel·lectualment meravelloses. Tot i ser castigades diverses vegades, ens parlaven català i ens ensenyaven cultura catalana. Ningú que hi hagi anat les oblidarà».

Rafel Balada, d'Amposta, estudiava el batxiller superior a Valls en un internat, l'any 1965: «Els alumnes vam demanar d'aprendre a escriure la llengua que parlàvem fora de l'horari escolar i el director ens ho va prohibir. Aleshores una professora, Josefina Cardó, es va oferir a ensenyar-nos-la a casa seva, de franc, aprofitant el temps que teníem per sortir a passejar».

Ignasi Hosta Pascual explica que l'any 1966, quan tenia 10 anys, un professor de la Salle Gràcia feia classes de català mig d'amagat als locals de la parròquia dels

Josepets: «Recordo que ho va ofertar només a uns pocs alumnes. Seria curiós conèixer el criteri de selecció que seguia. El llibre de referència era l'entranyable *Faristol*. Caldria un homenatge a aquest llibre referent per a tants nois i noies quan a l'escola el català senzillament no existia, excepte a l'hora del pati».

Una senyora, que signa només amb el nom Magdalena, explica que el 1967, a Granollers, anava a casa d'un senyor que ensenyava català d'amagat a les golfes de la seva merceria. També diu que en aquestes classes es feia servir el llibre *Signe*.³⁴

Oriol Calvo, nascut el 1960, explica que, quan tenia deu anys, a l'escola d'Argentona hi havia un mestre —Carles Riera— que els feia classes de català, tot i estar totalment prohibit: «Amb ell vaig aprendre les primeres normes de gramàtica catalana. Després, a l'institut Satorras de Mataró, amb 15 anys, el senyor Clariana ens feia classes extraescolars en català, totalment de franc».

Mercè Carrio Potrony va entrar en contacte amb el català escrit a través de la Biblioteca Popular de Navàs: «El professor era mossèn Climent Forner, poeta i gran amant de la llengua. Suposo que el curs es va fer per l'amor a la llengua i al país del mossèn i de la bibliotecària, que també era mestra d'escola, la M. Àngels. Em sembla que en aquell moment en Franco encara no havia mort».

D'altra banda, Manuel Cuyàs, en un article a *El Punt Avui*, recordava l'Escola Pia Santa Anna de Mataró, segons ell el primer centre de Catalunya que va introduir classes de català en horari lectiu, en els anys seixanta.³⁵ I per acabar, Quim Gibert, en el llibre *Qui estima la llengua, la fa servir*, explica la seva experiència de l'any 1974, que demostra que l'assignatura de llengua catalana era el que se'n deia popularment una «maria»:

Quan cursava 7è d'EGB, un senyor jubilat ens ensenyava voluntàriament català en hores lectives (l'any 1974 aquelles classes eren tolerades). I si fa no fa va passar el mateix: a la mandra general per l'estudi, s'hi sumava un esforç suplementari del qual no hi havia dubte que llavors se'n podia prescindir. Tant era així, que aquelles lliçons ningú no se les prenia seriosament de tan testimonials i irrellevants com eren. Entre el poc ofici del mestre voluntari i uns alumnes amb ganes de gresca a tothora, a mig curs la direcció del col·legi va determinar suprimir la matèria. Havíem aconseguit amargar la bona voluntat d'aquell bon mestre. Ningú no va trobar a faltar mai més el català.³⁶

34. JANÉ, Albert (amb la col·laboració de Josep IBÀÑEZ, Enric GUAL i M. Eugènia DALMAU), *Signe. Normes pràctiques de gramàtica catalana*. Aquest llibre, publicat a Barcelona per Edigraf el 1962, es feia servir en el curset elemental de català per correspondència del Secretariat de l'Obra del Diccionari.

35. CUYÀS, Manuel, «Dies de tot», *El Punt Avui*, 27 de setembre de 2017.

36. GIBERT, Quim, *Qui estima la llengua, la fa servir. Els catalans i l'ús del català*, Barcelona, Barcano-va, 2013, p. 17.

LA CAMPANYA «CATALÀ A L'ESCOLA» DE 1969

El 1969 —data de creació de la Universitat Catalana d'Estiu de Prada de Conflent— és l'any de la segona campanya «Català a l'escola», d'ampli abast ciutadà, que pretenia aprofitar els treballs de redacció de la nova Llei general d'educació per aconseguir fer entrar el català en el currículum. També és l'any que l'Estat espanyol va acceptar la «Convenció relativa a la lluita contra les discriminacions en l'esfera de l'ensenyament», que havia estat adoptada el 14 de desembre de 1960 per la Conferència General de l'Organització de les Nacions Unides, l'Educació, la Ciència i la Cultura, i que reconeixia, en el seu article cinquè, el dret de les minories nacionals a utilitzar i ensenyar la llengua pròpia.³⁷

Joan Crexell dona a conèixer una enquesta sobre l'ensenyament del català a Barcelona ciutat i el curs 1969-1970 només el 24 % dels alumnes n'aprenien.³⁸ Donem la veu a Josep Benet, pal de paller del grup impulsor: «A finals de l'any 1969 un grup de persones proposà que, amb motiu de la discussió d'un projecte de Llei general d'educació que havia de tenir lloc a les Corts franquistes, es promogués una gran campanya pública a favor de la inclusió de l'ensenyament de la llengua catalana als centres docents oficials i privats en l'esmentat projecte de Llei».³⁹ Segons Benet, Òmnium Cultural acollí la proposta amb entusiasme i va oferir els mitjans necessaris per dur-la a terme.

El mes de desembre va publicar-se a la premsa la crida de la campanya, amb un text que va rebre una allau de suports d'arreu del país i de tots els àmbits:

Numerosas personas se han dirigido a nosotros [Òmnium Cultural] manifestándonos su deseo de que hagamos llegar, con la mayor voluntad de diálogo, nuestra voz al Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia, en solicitud de que en el proyecto de Ley General de Educación, próximo a aprobarse, la enseñanza de la lengua catalana en su área lingüística encuentre un cauce adecuado, en todos los niveles educativos, de acuerdo con la encíclica *Pacem in Terris*, las recomendaciones de la UNESCO sobre la enseñanza de las lenguas vernáculas y las peticiones presentadas, en su día, por el Institut d'Estudis Catalans y las Reales Academias de Buenas Letras, Medicina, Ciencias y Farmacias de Barcelona. [...] Por ello, tenemos el honor de invitar a todas las corporaciones y entidades de Cataluña a unirse y participar en esta gestión en favor de la enseñanza normal de la lengua catalana.⁴⁰

37. BOE núm. 262, 1 de novembre de 1969, p. 17070-17072. Aquesta convenció va entrar en vigor a l'Estat espanyol el 20 de novembre de 1969, quasi nou anys després de la seva aprovació.

38. CREXELL, Joan, *op. cit.*, p. 218.

39. BENET, Josep, «Campanya "Català a l'Escola"», dins *Òmnium Cultural, 1961-1986*, Barcelona, Òmnium Cultural, 1986, p. 69.

40. ORTEGA, Rudolf, *op. cit.*, p. 226-227. Signen aquesta crida Pau Riera i Sala, president d'Òmnium Cultural; Ramon Fuster Rabés, degà del Col·legi de Llicenciats en Lletres i en Ciències; Josep Ventosa i

Més de dues mil cinc-cents corporacions i entitats de Catalunya s'hi van adherir per escrit, a banda de milers de persones a títol individual.⁴¹ I la campanya es va intensificar encara més a partir de primers d'abril de 1970, quan a les Corts franquistes començà la discussió del projecte de llei d'educació. Josep Benet explica⁴² que el procurador familiar per Lleida, Joaquim Viola i Sauret, havia presentat una esmena proposant introduir un text tan moderat com el següent, a l'article primer de la Llei: «4. La incorporación de las peculiaridades regionales, especialmente de las lenguas propias vernáculas, que enriquece la unidad...». El portaveu de la ponència d'Educació de les Corts, el falangista Adolfo Muñoz Alonso, s'oposà enèrgicament a l'esmena esmentada perquè intentava introduir les anomenades *lenguas vernáculas*, amb aquests mots: «Mucho cuidado con creer que la lengua es solo vehículo de expresión; también es un medio de acceso al alma, y por ahí hay también un acceso al virus del alma. Y me parece que no es cosa de conceder favores a los que utilizarán la lengua para combatir la unidad de España». L'esmena del senyor Viola no triomfà. Les paraules de Muñoz Alonso, sense voler, van popularitzar encara més la campanya i fins i tot van aparèixer adhesius amb frases com la següent: «Compte: soc un virus».

La campanya «Català a l'escola» va provocar, de manera directa o indirecta, alguns comentaris de premsa i va rebre el suport de la Conferència Episcopal de la Tarraconense. L'arquebisbe de Barcelona, Marcelo González, i el bisbe de Girona, Narcís Jubany, van visitar el ministre José Luis Villar Palasí per fer-li conèixer l'acord. També calia aconseguir suport des de la capital de l'Estat, la qual cosa es va aconseguir. José María Pemán, membre de la Real Academia Española, va acceptar d'escriure un article a favor de la llengua catalana, que fou publicat al diari ABC el diumenge 19 d'abril de 1970 i reproduït a la premsa diària de Catalunya i de la resta de l'Estat. Es titulava «El catalán: un vaso de agua clara»: «En esta ocasión me encuentro —¡otra vez!— el problema del idioma catalán revivido con ocasión de la enseñanza en las escuelas. Pienso que el primer es este de calificarlo como “problema”. En este caso, como en otros muchos, el problema es el modo de manipular una cosa que en sí misma no lo es. El catalán, en sí, no es un problema: es una evidencia. Lo que ocurre es que las evidencias cobran fisonomía contorsionada de problema cuando son manejadas por los políticos, ¡que

Palanca, president del Centre Excursionista de Catalunya; Joan Vallbé i Creus, degà del Col·legi d'Enginyers Industrials; Ferran Muñoz i Sanllehy, president de l'Orfeó Gracienc; Ignasi de Gispert i Jordà, degà del Col·legi d'Advocats; Xavier Subias i Fages, degà del Col·legi d'Arquitectes de Catalunya i Balears, i Joan A. Maragall i Noble, president de l'Orfeó Català.

41. La Normal de Girona, per exemple, s'hi va adherir a petició de l'alumnat.

42. BENET, Josep, «Campanya “Català a l'Escola”», a *Òmnium Cultural*, 1961-1986, p. 70.

esos sí que son problema!». ⁴³ Pemán també fa referència a les paraules de Muñoz Alonso: «Ahora el tema echa chispas, porque en las Cortes, con ocasión de discutirse la Ley de Enseñanza se ha dicho que se tuviera cuidado con el catalán que podía ser portador de virus políticos. Es otra vez la suspicacia renacida». ⁴⁴ Finalment, acaba l'article dient que «el catalán no es un hecho que se «conlleve» o al que se resigna uno. Es un hecho, no pasivo, sino activo, que significa enriquecimiento y aumento para España. Transparente el contenido y el cristalino continente, nada hay en este tema que sea resignación o componenda. Hablar o leer o aprender el catalán es un hecho simplicísimo. Se trata de beber un vaso de agua clara». ⁴⁵

Sis anys més tard, Josep Andreu i Abelló va publicar un article a *El País* on recordava aquesta campanya del català a l'escola i explicava que va ser ell qui va demanar l'article a José María Pemán:

[...] fui invitado a una reunión en el domicilio de la persona que dirigía la campaña, Josep Benet, y allí encontré otras personas que intervenían en la misma, entra las que recuerdo Albert Manent, Jordi Pujol y Salvador Casanovas. Benet, después de explicar la marcha favorable de la campaña, expuso los problemas que se planteaban y manifestó que era necesario que alguna personalidad de la intelectualidad española, de Madrid, levantara la voz en favor de la lengua catalana. Concretamente me pidió que me trasladara a Madrid para conseguir que José María Pemán publicara un artículo en el *ABC*. ⁴⁶

LA LLEI GENERAL D'EDUCACIÓ DE 1970

La Llei 4/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa, promoguda pel ministre Villar Palasí, no recollia les aspiracions del poble, però acabava amb la prohibició total de l'ensenyament de la llengua catalana a les escoles i obria algunes possibilitats d'actuació. ⁴⁷ En concret, l'article 14 deia que «la educación pre-escolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluso, en su caso, de la lengua nativa» i, pel que fa a l'Educació General Bàsica el

43. PEMÁN, José María, «El catalán: un vaso de agua clara», *ABC*, 19 d'abril de 1970, p. 3.

44. *Ibidem*.

45. *Ibidem*.

46. ANDREU, Josep, «1970: la campaña en defensa del catalán», *El País*, 16 de juny de 1976. Josep Andreu no coneixia personalment José María Pemán: «Por ello, en Madrid me dirigí a mi amigo José María de Areilza. El conde de Motrico hacía poco tiempo que, en un viaje a Barcelona, había celebrado diversas entrevistas con varios dirigentes de las organizaciones democráticas catalanas de la clandestinidad y había demostrado sumo interés y comprensión hacia las reivindicaciones básicas catalanas. José María de Areilza había dejado en Cataluña el recuerdo de un hombre abierto y liberal. El conde de Motrico comprendió inmediatamente la importancia de mi misión y me ofreció su ayuda».

47. Hi ha una anàlisi d'aquesta llei a MONÉS, Jordi, *L'escola a Catalunya durant el franquisme*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 97-143.

17 deia que «las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa». Jordi Monés fa notar que substituïa el terme *llengua vernacla* pel de *llengua materna*, un avenç teòric d'una certa importància. També explica que en les orientacions pedagògiques per a la segona etapa de l'EGB s'especificava amb més precisió la posició governamental en relació amb les llengües no castellanes de l'Estat: «En el caso de que el niño no sepa castellano conocerá que se parte de la propia lengua nativa para iniciarle en la lectura y escritura de la lengua nacional. Tránsito gradual que le permitirá conjuntamente expresarse por escrito en ambas lenguas».⁴⁸ Enric Larreula explica que cap d'aquestes disposicions legals no tenien cap mena de valor pràctic en elles mateixes perquè van ser redactades oficialment amb la voluntat expressa de no ser aplicades, ja que mai no s'hi va dedicar ni cap estudi seriós ni s'hi va invertir cap pressupost per part del Ministeri: «Més aviat es tractava de sortides de compromís davant la creixent contestació i exigència per part de la societat. Però van propiciar que l'any 1971, al si de la DEC d'Òmnium Cultural, un grup de professors pensés que havia arribat l'hora de fer les gestions necessàries per aconseguir introduir el català a les escoles dins l'horari normal de classe».⁴⁹ Segons les dades que aporta Josep Faulí, un any després de promulgar-se aquesta llei d'educació la DEC controlava les classes de català a setanta centres escolars, amb un total de deu mil alumnes, repartits en 350 cursos, la qual cosa representava unes 3.000 hores mensuals de classe.⁵⁰

48. MONÉS, Jordi, *L'escola a Catalunya durant el franquisme*, op. cit., p. 344.

49. LARREULA, Enric, *La llengua dibuixada*, p. 20-21.

50. FAULÍ, Josep, op. cit., p. 65.

Migracions i escola

XAVIER BESALÚ

MIGRACIONS

Les migracions, des de fa molts anys, han format part de la història dels països de parla catalana.¹ Al Principat, durant les dècades dels anys cinquanta i seixanta del segle passat, es viu una autèntica onada migratòria, que ja s'havia iniciat en la dècada dels quaranta, encara que oficialment els moviments migratoris estiguessin prohibits a Espanya. Es tracta fonamentalment de treballadors procedents del sud d'Espanya, que ocuparan, en un primer moment, llocs de treball de baixa qualificació. Les Illes Balears i el País Valencià havien estat tradicionalment terres d'emigració, i això és així ben bé fins a la dècada dels seixanta. En el cas de les Illes, serà la indústria turística la que ho canviarà tot en dues direccions diferents, amb l'arribada de treballadors procedents de la península, per una banda, i de rendistes i jubilats, per l'altra. Aquestes migracions residencials no laborals s'acabaran de consolidar en la dècada següent. Pel que fa al País Valencià, durant la dècada dels cinquanta i seixanta encara es dona una migració significativa cap a l'Algèria francesa (fins a la seva independència) i cap a l'Europa Central; però en la dècada dels seixanta ja és ben visible l'arribada de migrants procedents dels territoris limítrofs (Aragó, la Manxa, Múrcia), de manera que el saldo migratori ja és favorable en més de dues-centes mil persones; les migracions residencials no laborals, de tant relleu avui al País Valencià, no arribaran fins més tard. A la vista d'aquestes dades, centrarem la nostra aproximació sobre migracions i escola durant el segon franquisme en el Principat.

1. DOMINGO A.; VIDAL, E., «Migracions i llengua als territoris de parla catalana. Una perspectiva demogràfica», *L'Avenç*, Barcelona, núm. 373 (2011), p. 32-44.

Els saldos migratoris d'aquests anys corresponents a Catalunya són els següents:

- De 1951 a 1955: 199.877 persones
- De 1956 a 1960: 239.997 persones
- De 1961 a 1965: 354.162 persones
- De 1966 a 1970: 366.280 persones

Si ens fixem en les regions d'origen d'aquestes persones, el 50 % provenien d'Andalusia (sobretot de Jaén, Granada i Còrdova), el 9,8 % d'Extremadura, el 8,3 % de Castella-la Manxa, el 7,7 % d'Aragó, el 7,6 % de Castella-Lleó i el 16 % restant d'altres regions espanyoles.

La destinació principal era gairebé sempre la ciutat de Barcelona.² L'àrea de primera acollida solia ser Ciutat Vella (de rellogats, en pensions), tot i que a poc a poc s'anirien traslladant cap als barris que aleshores eren perifèrics (Sant Andreu, Horta, Poblenou) o bé s'instal·larien en els nombrosos punts de barraquisme, que no paraven de créixer: Montjuïc, Somorrostro, Camp de la Bóta, el Bogatell, el Carmel, la Perona, el Guinardó, Can Caralleu, Can Tunis..., que entre tots van arribar a tenir entre quinze i vint mil barraques. A mitjan anys seixanta, aquesta immigració es comença a traslladar als nous polígons de l'entorn metropolità, barris que neixen com vertaders guetos, sense serveis i amb una urbanització deficient, que costarà Déu i ajuda reconvertir i condicionar per fer-los de bon viure: Ciutat Meridiana (Barcelona), Sant Ildefons (Cornellà de Llobregat), Sant Roc (Badalona), Sant Cosme (el Prat de Llobregat), Singuerlín (Santa Coloma de Gramenet), Bellvitge i Can Serra (l'Hospitalet de Llobregat), Cinco Rosas i Ciutat Cooperativa (Sant Boi de Llobregat), la Mina (Sant Adrià de Besòs)..., o de ciutats properes, singularment Sabadell i Terrassa. També va prenent forma l'autoconstrucció en zones com Torre Baró, Roquetes o Trinitat Vella.

L'immigrant que arribava a Catalunya era, per damunt de qualsevol altra consideració, pobre; venia a Catalunya buscant feina per tal de millorar la seva existència i la dels seus fills. Pel que fa al cas dels andalusos, tal com explica Marín,³ l'emigració era l'única sortida que molts van trobar, una autèntica fugida, per combatre la fam i la falta de feina, la repressió política, que feia la vida impossible als qui s'havien significat en el bàndol republicà, i la falta d'expectatives. La ciutat de Barcelona, a més de feina, els oferia la possibilitat de l'anonimat i fins i tot de teixir relacions socials amb altres familiars i veïns procedents dels mateixos

2. TATJER, M., «L'ampliació del camp migratori barceloní», *L'Avenç*, Barcelona, núm. 277 (2003), p. 32-38.

3. MARÍN, M., «La novena provincia. La emigración de andaluces a Cataluña», *Andalucía en la historia* (Sevilla), núm. 28 (2010), p. 10-11.

entorns, lluny del patró i de la guàrdia civil. En general, els desplaçaments es canalitzaven a través de l'ajut solidari dels familiars i amics que ja havien emigrat abans. De fet, hi havia molts barris i ciutats en què els residents procedien en percentatges molt significatius del mateix poble o comarca, de manera que era relativament fàcil reconstruir els vincles afectius i socials. Això no treu, però, que aquests emigrants es van trobar sense lloc on viure i amb uns salaris miserables. Un cop es tenia feina, l'habitatge es convertia en el principal problema, sobretot perquè dificultava enormement el reagrupament familiar; d'aquí l'auge incontenible del barraquisme.

La immigració va suposar una revitalització demogràfica extraordinària i va canviar substancialment la distribució de la població: el pes de Barcelona s'incrementà notablement dins de Catalunya, igualment que el dels municipis del seu entorn.

En iniciar-se la dècada dels cinquanta, ja en plena guerra freda, el règim es reubica:⁴ era clar que l'autarquia econòmica no donava més de si i, en aquest sentit, s'eliminen les cartilles de racionament el 1952; el 1953 se signen el concordat amb el Vaticà i els acords militars amb els Estats Units; el 1955 Espanya és admesa a l'ONU, i el 1958, a l'FMI i a l'OCDE; i el 1959 s'aprova el Pla d'Estabilització.

Pel que fa a l'economia, es viu una revitalització del sector tèxtil, però el sector entorn del qual pivotarà el creixement econòmic de Catalunya i que absorbirà en gran part els treballadors procedents de la resta d'Espanya serà el del metall (automoció, electrificació, electrodomèstics, etc.), amb la SEAT, des de l'any 1951, i Motor Ibérica, des de 1954, com a arrossegadores. Cal fer esment també de l'auge del sector químic i de la construcció. Per tot plegat, es pot dir que l'economia catalana va experimentar un creixement econòmic espectacular al llarg de la dècada dels seixanta, cosa que va revertir en una millora generalitzada de les condicions de vida i de treball de la classe treballadora i de les classes mitjanes.

Pel que fa a l'habitatge, la política començarà a canviar a finals dels cinquanta amb la creació del Ministerio de la Vivienda per la pressió de les migracions internes que, provinents la majoria d'entorns rurals, s'integraran a una cultura plenament urbana i industrial. Ara, es construirà sense cap mena de planificació prèvia i sobretot es construirà malament: en zones inadequades, malmetent paisatges que calia preservar, sense cap mena d'urbanització i de serveis (per descomptat, també sense escoles), amb materials de pèssima qualitat que no tardaran a evidenciar les seves deficiències, aïllats i mal comunicats...

4. MARÍN, M., *Història del franquisme a Catalunya*, Lleida, Pagès/Eumo, 2006.

EDUCACIÓ

En les dècades dels cinquanta i seixanta del segle passat, l'educació catalana s'emmarca de ple en les coordenades que havia fixat el règim franquista. D'una banda, l'Estat assumeix un paper subsidiari, perquè la responsabilitat d'educar els infants i els joves s'atribueix en primer terme a les famílies, però molt especialment a les organitzacions amb prou capacitat i legitimitat per fer-se'n càrrec, que en la pràctica vol dir els ordes religiosos dedicats a l'ensenyament. De fet, la llei d'ensenyament primari, de 1945, diu textualment que «es reconeix a l'Església el dret que de manera preeminent li correspon per a l'educació i la potestat que l'habilita per fundar escoles de qualsevol grau». L'ensenyament públic passa a tenir una funció essencialment benèfica: les escoles públiques estan destinades tan solament als pobres, tal com ho va verbalitzar un dirigent del Règim:⁵ «A les escoles nacionals només s'han d'acceptar els infants fills de pares pobres que no poden pagar el col·legi als seus fills. Els fills dels pares que poden pagar-los els estudis que vagin als col·legis de pagament».

La traducció pràctica d'aquest principi és que l'Estat es despreocupa en gran manera de l'educació, de manera que el dèficit de places escolars durant aquests anys, tant a primària com a secundària, serà endèmic, i que l'Església catòlica i les seves institucions i els seus centres seran vistos com els més adients, els més ben preparats, els que compten amb més bones instal·lacions, per educar infants i joves, especialment a través de l'ensenyament mitjà. Un dèficit que es farà escandalós a les zones més despoblades, però sobretot als nous barris suburbials que acolliran la població immigrada i a les ciutats de l'entorn metropolità.

Per altra banda, tota l'educació, tant la pública com la privada, ha de ser confessionalment catòlica, en un sentit triple:⁶ l'ensenyament, el currículum, haurà d'avenir-se en tot i per tot amb la moral i el dogma catòlics i els centres hauran de fomentar les pràctiques devotes instaurades per l'Església: el mes de Maria, la confessió periòdica, etc.; l'ensenyament de la religió catòlica com a assignatura avaluable en tots els cursos i etapes escolars; i el dret de l'Església a inspeccionar tots els centres. Catòlica i nacionalsindicalista. D'això últim, de la transmissió d'aquest nacionalisme espanyol essencialista i excloent, i de valors com ara l'obediència, el sacrifici, la desqualificació de la democràcia i la modernitat, i la supremacia de la força per damunt de la raó, que impregnava tota l'escola franquista, se n'ocupaven específicament la Falange i la Sección Femenina, encarregades de l'educació física i de la formació política, dita de «l'esperit nacional».

5. CAÑELLAS, C.; TORAN, R., *Escolaritzar Barcelona. L'ensenyament públic a la ciutat 1900-1979*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 2020.

6. DE PUELLES, Manuel, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980.

Aquests anys, el batxillerat, considerat exclusivament com el nivell preparatori per accedir a la universitat, que ha de formar les elits i les classes dirigents, és l'eix central del sistema educatiu. La Llei d'ordenació de l'ensenyament mitjà, de 1953, estableix un examen d'ingrés als 10 anys i 6 cursos de batxillerat, dividit en dos trams: l'elemental (4 cursos) i el superior (2 cursos), amb una revàlida després de cada tram, i el preuniversitari, seguit d'una prova de maduresa final. L'any 1955, la Llei de formació professional crea les escoles de preaprenentatge (2 anys amb el certificat d'escolaritat), les d'aprenentatge (3 anys) i les de *maestría* (2 o 4 anys, per obtenir el títol d'oficial o de mestre). L'ensenyament primari també es divideix en dues etapes: una de general per a tothom (dels 6 als 10 anys) i una altra d'especial (dels 10 als 12 anys, que l'any 1964 s'ampliarà fins als 14 anys) per als qui no farien el batxillerat. En tot cas, si l'ensenyament primari estava deixat de la mà de Déu, la formació professional era tanmateix una alternativa poc prestigiada i poc estimulada, considerada de segona categoria. Algunes dades:⁷ el curs 1952-1953 l'escolarització dels infants catalans en l'educació primària era inferior al 90 %, però a la ciutat de Barcelona era només del 60,7 %.

La dècada dels seixanta es caracteritza per un fort increment del batxillerat elemental, que havia quadruplicat el nombre d'alumnes; amb l'incipient creixement econòmic, les classes mitjana i treballadora havien fet seva la creença que els títols acadèmics eren el camí més directe cap a l'ascens social. Igualment, s'havia iniciat un lleu increment del nombre d'instituts públics, però on s'apleguen els nous estudiants és sobretot en les nombroses seccions delegades (centres més petits, amb professors numeraris de l'escalafó oficial), col·legis lliures adoptats (en col·laboració amb els ajuntaments) i seccions filials (on l'entitat col·laboradora, generalment un orde religiós, posava l'edifici i seleccionava el professorat, mentre que el ministeri pagava les despeses i designava un director, professor numerari d'institut), que ofereixen la possibilitat de cursar aquest batxillerat elemental especialment a les zones on no hi havia institut, ciutats mitjanes i barris de nova creació. En canvi, el batxillerat superior experimenta un creixement molt més moderat, de manera que es pot dir que continua tenint un caràcter selectiu i restringit. El curs 1965-1966, pel que fa a secundària al conjunt de l'Estat, les dades són prou eloqüents: només un 21,5 % dels alumnes estaven matriculats en centres oficials, un 43,9 % en centres privats i un 34,5 % cursaven els estudis per lliure.

El 1968 és nomenat ministre d'Educació i Ciència José Luís Villar Palasí i ben aviat s'arriba a la convicció que cal reformar de dalt a baix tot el sistema educatiu per posar-lo al dia i fer-lo homologable al de la resta de països europeus. Aquesta

7. MORENTE, F., «Entre sotanes i camises blaves: educació i socialització política dels joves en el franquisme», a FONT, J. (dir.), *Història i memòria: el franquisme i els seus efectes als Països Catalans*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2007, p. 133-152.

necessitat serà posada en evidència en el *Libro Blanco de la Educación*, publicat el 1969, que en la seva primera part fa una crítica dura i argumentada a l'estructura educativa del moment. A tall d'exemple, aquesta seria una de les afirmacions que hi apareixen: «De cada 100 alumnes que van iniciar l'ensenyament primari el 1951, només 27 van començar l'ensenyament mitjà; van aprovar la revàlida del batxillerat elemental 18 i la del superior 10; 5 van aprovar el curs preuniversitari i 3 van culminar els estudis universitaris el 1967». També assenyala el dèficit de places escolars, que xifra en 414.124 per a la població de 6 a 14 anys; o que, en l'ensenyament mitjà, el 34 % de l'alumnat no fa els seus estudis en instituts oficials o centres homologats, sinó en règim de lliures, cosa que significa que la seva preparació està dirigida fonamentalment a la preparació dels exàmens...

ESCOLES

En aquesta època, podem classificar les escoles en tres grans categories: les escoles públiques, que depenien de l'Estat i eren anomenades *nacionals*, les escoles privades religioses, les escoles privades renovadores i les acadèmies.

Ja ha quedat dit que les escoles *nacionals* tenien una funció subsidiària i s'adreçaven, almenys a les ciutats, a les famílies que no podien o no volien pagar per escolaritzar els seus fills. La cosa era diferent als pobles i les ciutats petites, on l'oferta privada era inexistent o escassa. Als nous barris suburbials de Barcelona i a les ciutats de l'àrea metropolitana, nascuts sense cap mena de servei, la construcció dels equipaments escolars es va fer amb retard i gairebé sempre per darrere de l'oferta privada, molt més àgil en alguns casos i molt més atenta a les necessitats de la població en d'altres. Després de la victòria franquista, de l'exili i del dur procés de depuració dels mestres públics, i sota el control estricte de l'Església i de la Falange, les escoles *nacionals* eren uns espais dominats per la por, l'adoctrinament i la disciplina. Els nens i les nenes, llevat de casos molt específics, havien d'anar a escoles separades i el castellà era la llengua exclusiva de tota l'activitat escolar; sense amb prou feines cap activitat complementària, ni sortides, ni excursions, i l'ús habitual de les enciclopèdies com a llibre de text únic, i dels quaderns de cal·ligrafia, de càlcul, etc. Alguns mestres, quan detectaven alumnes amb capacitat i possibilitat de seguir estudis, els oferien classes de comerç o de preparació per als exàmens de batxillerat en format d'alumnes lliures. Al mateix temps, per tal de complementar la migradesa dels seus salaris i per, d'alguna manera, equiparar els horaris amb els de les escoles privades, hi havia també les permanències, generalment de 5 a 6 de la tarda, una mena de classes de repàs o per fer els deures sota la supervisió dels mestres, que s'havien de pagar.

Pel que fa a les escoles privades religioses, convé diferenciar les que estaven regentades per una congregació religiosa i les parroquials, normalment nascudes

de la iniciativa d'un capellà per tal de fer front a les greus mancances de places escolars en el seu àmbit pastoral.

Les escoles religioses pertanyents als ordes religiosos masculins o femenins dedicats a l'ensenyament eren, sense cap mena de dubte, les que tenien més prestigi entre la població. Eren escoles de pagament i escolaritzaven majoritàriament les classes mitjanes i altes de les ciutats (amb algunes excepcions significatives), tot i que sempre solien reservar un petit nombre de places per a alumnes becats o fàmuls. Un dels punts forts d'aquestes escoles eren els seus edificis: situats, en alguns casos, al centre de les ciutats i, en d'altres, en llocs propers a la natura, solien ser grans, ben equipats i amplis, i transmetien una imatge de fortalesa i excel·lència que no passava gens desapercebuda. Una altra característica d'aquest tipus de centres era que garantien la continuïtat en la direcció i el funcionament del centre, en mans de membres de les congregacions respectives, i sovint també la continuïtat entre l'educació primària i el batxillerat sense haver de canviar de centre. A més, feien bandera del clima de serietat i disciplina que hi regnava, d'unes metodologies tradicionals, perfectament contrastades, majoritàriament hereves de la *ratio studiorum* jesuítica, basades en la memorització, l'emulació, els quadres d'honor, els premis i els càstigs..., de les pràctiques religioses i, sovint, de la potenciació de l'esport, aprofitant les possibilitats de les seves instal·lacions. Estem parlant dels jesuïtes, dels maristes, dels salesians, dels escolapis i les escolàpies, de les dominiques, de les vedrunes, del Cor de Maria, de La Salle i de tants altres... Tot i que tenien una altra funció i tarannà, no seria forassenyat incloure entre els centres religiosos els diversos seminaris de les diòcesis catalanes.

Les escoles parroquials, en canvi, tenien tot un altre caire. Solien ser escoles petites, ubicades en instal·lacions precàries; res a veure amb els col·legis anteriors. El titular solia ser el rector de la parròquia, tot i que gairebé sempre el director solia ser un mestre de la seva confiança. Tot i comptar amb ajuts econòmics, tant del bisbat com del ministeri, sempre van tenir problemes de subsistència per motius econòmics. Havien nascut de la solidaritat, de les ganes de resoldre les greus mancances de les administracions públiques, i aquest esperit impregnava tant la mentalitat dels mestres que hi treballaven com la seva manera de fer. Per això, no és gens estrany que moltes d'aquestes escoles parroquials fessin bandera de la renovació pedagògica i de la sensibilitat social. A la ciutat de Barcelona en nasqueren un munt, d'escoles parroquials, més de trenta: a Hostafrancs, a Ciutat Vella, a la Verneda, a Verdum, a la Guineueta, a Roquetes... Probablement, la més coneguda sigui Ton i Guida, però també podem esmentar l'escola Benjamí, la Ginesta, Pla de Fornells, Santa Engràcia, etcètera.

Malgrat el pes del nacionalcatolicisme, ben aviat sorgiren algunes escoles privades que miraren de servir la flama pedagògica republicana i practicaren la pedagogia activa, la col·laboració amb les famílies, la formació de vertaders equips

docents i fins i tot el respecte per la llengua catalana. La majoria estaven ubicades a la part alta de Barcelona, i eren escoles petites i lluny de l'abast de les famílies amb pocs recursos econòmics. Parlem de l'Institut Tècnic Eulàlia, del col·legi Isabel de Villena, de les escoles Virtèlia, Nausica, Betània, Andersen, Laietània, Sant Gregori, Santa Anna, Talitha, Costa i Llobera, Decroly, Gitanjali, Thau, de l'Escola de Jardineres del CICF (Centre d'Influència Catòlica Femenina)... Aquest moviment de fons cristal·litzaria en la fundació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat el 1965, i dos anys després més de cinquanta escoles renovadores aprovarien els Principis de Coordinació Escolar, on es fa una relectura dels principis del moviment de l'Escola Nova, adaptats a les circumstàncies sociopolítiques del moment.

Finalment, ens hem de referir a les acadèmies, escoles privades promogudes en general per un mestre o una família de mestres, i que aquests anys van tenir un paper i una importància remarcables. De fet, van fer una tasca de suplència, donades les grans mancances d'oferta pública de places escolars, sobretot als barris de nova creació, però el seu objectiu era eminentment lucratiu. Moltes d'aquestes acadèmies funcionaven en baixos d'edificis, en locals comercials o en pisos, amb poca il·luminació i una ventilació deficient, sovint sense espai per als esbarjos, i solien començar amb només una o dues unitats (una per a nens i una altra per a nenes), tot i que sovint, a la vista de la demanda, van anar ampliant la seva oferta. Entre les primeres cal fer esment de l'Acadèmia Avellaneda, a Prosperitat, i l'Acadèmia 23 d'abril, a Verдум, però en la dècada dels seixanta se n'obriren moltíssimes. Els mestres solien ser els titulars, o familiars seus i, d'entre ells, alguns eren professionals que havien estat depurats pel franquisme. A partir de la nova Llei d'educació de 1970 moltes van anar desapareixent, tant perquè incomplien els requisits mínims per funcionar legalment com per l'ampliació de l'oferta pública. En tot cas, cal dir que les diferències de tota mena, de qualitat, d'instal·lacions i d'orientació, eren grans en aquest món de les acadèmies.

BARCELONA

R. Solà⁸ ha estudiat a fons l'escolarització a Nou Barris (Barcelona) durant el franquisme. Explica que en la dècada dels cinquanta es van construir a Nou Barris les Cases del Governador, a Verдум; el polígon de l'Institut Municipal de l'Habitatge, a Trinitat Nova; els de l'Obra Sindical del Hogar, a Verдум, Roquetes i Trinitat Nova; el del Patronat Municipal de l'Habitatge, a Trinitat Nova. Tot plegat, prop de 6.000 pisos, molts d'ells de només 30-40 metres quadrats, per a uns

8. SOLÀ, R., *L'ensenyament 1933-1990 a Nou Barris (Verдум, Prosperitat, Roquetes, Trinitat Nova, Guineueta)*, Barcelona, Arxiu Històric de Roquetes - Nou Barris, 2017.

25.000 residents. Es podria dir que, en pocs anys, va néixer un barri de nova planta, Trinitat Nova, sense cap mena de serveis, ni d'infraestructures, habitat majoritàriament per famílies immigrades, moltes d'elles barraquistes. La manca d'escoles era un problema tan greu que fins i tot les autoritats franquistes van prendre consciència de la seva necessitat. Tant és així, que el 1951 es crea el Patronat Escolar dels Suburbis, es parla de la necessitat de construir fins a 40 grups escolars a les barriades barcelonines i, a partir de 1956, es construeixen diversos pavellons prefabricats provisionals en aquestes zones (al Polvorí, Verdum, Baró de Viver i Trinitat). Segons dades de l'Ajuntament de Barcelona,⁹ de 1957, Barcelona tenia un dèficit d'unes 30.000 places escolars d'educació primària; els 147.124 que sí que estaven escolaritzats, ho estaven en un 76,1 % en escoles privades i només un 23,9 % en escoles municipals o nacionals.

En començar la dècada, a Nou Barris només hi havia el Grup Escolar Roquetes i l'Escola Parroquial de Santa Engràcia, a part d'unes poques acadèmies que funcionaven en cases particulars. Més endavant s'inauguraran, a Roquetes, el Grup Escolar Agustina de Aragón i el Grup Escolar Sant Antoni Maria Claret; i a Trinitat Nova, l'escola Sant Josep Oriol, en pavellons prefabricats, i el Grup Escolar Sant Jordi. A la vista de les ingents necessitats, també la iniciativa eclesiàstica es va veure impel·lida a crear escoles a la zona: l'escola Luz Casanova, de les Dames Apostòliques, l'escola professional Taller de Natzaret i la llar d'infants Els Enanitos, a Verdum; el col·legi Casa de la Santa Creu, de les Germanes Hospitalàries de la Santa Creu, a la Guineueta; i un nombre indeterminat i creixent d'acadèmies privades.

En la dècada dels seixanta se segueixen construint nous polígons d'habitatges a Nou Barris, sobretot a la Guineueta i a Trinitat Nova. L'Estat hi edifica noves escoles, a instància municipal: el Grup Escolar Onésimo Redondo, a Roquetes; el Grup Escolar Ramiro Ledesma Ramos, a Trinitat Nova; el Grup Escolar Francisco Franco, a la Guineueta, i el Grup Escolar Tibidabo, a Prosperitat. També hi arriben nous centres de titularitat religiosa: el col·legi Sant Josep Obrer, de les monges concepcionistes, i l'escola parroquial Benjamí, a Trinitat Nova; l'escola parroquial Ginesta i el col·legi Claudina Thevenet, de les monges de Jesús i Maria, a la Guineueta; l'escola Pla de Fornells, a Roquetes; una escola de Formació Professional i l'escola Ton i Guida (pròpiament privada, però aixoplugada per la parròquia), a Verdum; i el Centre Escolar Valldaura, de les Filles del Cor de Maria, a Prosperitat. I fins a 16 acadèmies privades s'hi van obrir al llarg de la dècada. Però aquests anys no s'hi va construir ni un sol institut de secundària públic.

9. CAÑELLAS, C.; TORAN, R., *Escarlitzar Barcelona. L'ensenyament públic a la ciutat 1900-1979*, op. cit.

La mateixa R. Solà¹⁰ recull, en el seu llibre, alguns testimonis d'alumnes d'aquella època. Una alumna d'una escola nacional de Trinitat Vella, any 1955:

Un col·legi catòlic, de religió. A l'entrar a classe es resava i, quan sortíem, ens formaven i cantàvem el *Cara al sol*. Ens donaven llet amb pols i un trosset de formatge. També recordo que ens vacunaven. Amb un llibre ho teníem tot. Jugàvem a la plaça o al carrer. Recordo que els professors eren molt seriosos i molt rectes. Ens castigaven de genolls i cara a la paret. A vegades ens humiliaven posant-nos orelles de burro i també ens pegaven amb un pal pla a les mans.

Mariano Gómez, alumne d'una escola nacional de la Guineueta, any 1966:

Vaig iniciar l'escola als barracons i vaig inaugurar el nou edifici. L'escola era mixta, però hi havia una ala per als nois i una altra per a les noies. Si et quedaves a repàs es pagava la permanència. Els dilluns ens posaven la musiqueta de l'himne nacional, braços enlaire, salutació, ben formats i a cantar el *Cara al Sol*. Teníem profes específics de religió, *formación del espíritu nacional* i gimnàstica, les 3 maries. Hi havia uns 40 alumnes per aula, la classe ben plena. Teníem deures, que els corregia el profe i ens els retornava, i segons com anàvem sèiem més o menys endavant de la classe. Pel que fa als càstigs, ens pegaven amb la regla o quedar-se una hora més tard. Molta disciplina, el que deia el profe era paraula sagrada. Ambient d'ordre i respecte.

Paula Azpeleta, alumna dels anys seixanta, ens parla de la seva escola nacional (Roquetes):

Jo, acabada d'arribar del poble amb 11 anys, vaig entrar a l'escola i tot era nou per a mi. Recordo molt bé la gran il·lusió que vaig tenir quan vaig anar d'excursió per primera vegada a la vida. Vam anar a la Fira de Mostres. Teníem l'enciclopèdia Álvarez, on hi era tot. Fèiem comptes, dictat, cal·ligrafia, cosíem, fèiem dibuix, no pas del natural, sempre copiant. En tinc un record molt agradable.

Carmen Zarzuela va anar a una escola religiosa de la Guineueta, a finals dels anys seixanta:

Es feia el Mes de Maria, cantàvem les cançons religioses, es deia l'oració cada matí en començar el dia. Teníem una altra pràctica religiosa que era voluntària, anar a missa, anar a confessar i combregar. Fèiem totes les etapes

10. SOLÀ, R., *L'ensenyament 1933-1990 a Nou Barris (Verdum, Prosperitat, Roquetes, Trinitat Nova, Guineueta)*, Barcelona, Arxiu Històric de Roquetes-Nou Barris, 2017.

litúrgiques, Nadal, Quaresma, la Cendra. Ara, el *novamás* era la festa de la patrona. Aquell dia no hi havia classe. Les monges donaven molta disciplina, molta, molta. Tan petites i totalment uniformades, des de la cinta del cabell fins a les sabates.

Pepito Salas va ser alumne d'una acadèmia els anys seixanta (Prosperitat):

En vaig sortir ben preparat. Hi havia un gran sentit de l'ordre, de la disciplina i de l'aprofitament. Ho tenien ben muntat. Portàvem aquella bata de col·legi com tots. Teníem deures, encara que no massa, perquè treballàvem a la classe. El càstig més gran que recordo va ser escriure 1.000 vegades «em portaré bé a classe». El director, que era també l'amo, es posava a la porta, tant a l'entrada com a la sortida. Ens saludava, però era una manera de controlar-nos i de controlar el fer de l'escola.

A primers anys seixanta es van edificar diversos polígons d'habitatges a la Verneda, a l'antic terme de Sant Martí de Provençals. A diferència d'altres zones de la ciutat, els blocs i els habitatges eren de qualitat diversa i la propaganda del règim emfasitzava que aquest nou barri naixia ben urbanitzat i amb serveis públics, entre ells dos instituts, un per a noies i un altre per a nois: l'Infanta Isabel d'Aragó i el Joan d'Àustria, que començarien a rebre estudiants, tot i que encara estaven en obres, el curs 1962-1963. C. Cañellas i R. Toran inclouen en el seu llibre¹¹ alguns relats d'alumnes d'aquests dos centres. E. D. (Sevilla, nascut l'any 1953):

Vam arribar a Barcelona el 1955. Jo vivia en una porteria perquè, quan vam venir de Sevilla, el meu avi i la meua tia vivien en una porteria i allà vam anar tots. Som tres germans i tots tres vam estudiar el batxillerat amb beques als instituts de la Verneda. El meu pare deia que nosaltres hàviem de tenir estudis per poder viure i no dependre de ningú en el cas de les noies. De la meua escala, no va estudiar ningú. A l'institut hi havia disciplina, però crec que en aquella època ja ens anava bé. A mi l'uniforme em semblava bé, érem totes iguals, fins que va desaparèixer. Quan entràvem en el *hall*, el pare Serra ens feia resar, però no era una cosa substancial en el centre. L'institut va ser una obertura de la ment, de veure coses diferents, de veure que el món és molt divers.

M. (Conca, 1951):

La meua mare era d'un poblet de Conca. A Madrid va conèixer el meu pare. El meu pare era d'un poble de Valladolid. Passada la guerra va haver de

11. CAÑELLAS, C.; TORAN, R., *Escolaritzar Barcelona. L'ensenyament públic a la ciutat 1900-1979*, op. cit.

fer el servei militar i, en acabar, es va fer policia. Al meu pare el van traslladar a Barcelona el 1957. Als deu anys vaig elegir continuar comerç, taquigrafia, mecanografia. Però l'any 1965, unes quantes companyes i jo decidim fer batxillerat a l'institut Infanta Isabel, que era l'únic lloc on quedaven places públiques. De les famílies del meu entorn, tots els pares esperaven que els fills arribessin als catorze anys per posar-los a treballar. Els meus pares varen preferir que estudiéssim. Un institut molt ben equipat. Esperàvem a l'entrada de l'edifici fins a les nou i aleshores pujàvem les escales fins a les classes. Un gran pati, on donava la sala de gimnàstica; un laboratori que ens fascinava; una gran aula de dibuix; una sala d'actes on s'inaugurava el curs i on se celebraven alguns actes; una biblioteca molt assortida de llibres. L'institut em va acollir sense problemes, va reforçar la meva personalitat i va afavorir les meves inquietuds.

F. C. (Baza, Granada, 1953):

Vaig venir a Catalunya de petit, amb nou anys. Quan la meva família va canviar de domicili, al barri del Besós, ja vaig entrar al Joan d'Àustria. Anàvem a classe caminant. Érem pocs, molt pocs; crec que vaig ser, si no el primer, el segon del barri que va anar a l'institut. Vaig estudiar amb beques i m'ajudava amb classes particulars a nens petits. A l'institut el professorat era molt bo, d'idees bastant progressistes per l'època. La base de tota la meva cultura ha estat sens dubte un bon batxillerat.

P. D. U. (Barcelona, 1952):

La meva mare era de Madrid; servint, conegué el meu pare. Ell era d'Almadén (Ciudad Real). Vivíem al barri de la Trinitat Nova, blocs d'habitatges per a immigrants. En un habitatge de menys de 60 m², hi vivíem els meus avis materns, la meva tieta, pare i mare i nosaltres cinc germans. Sempre vaig anar a escola lluny. Acadèmia Avellaneda, privat, pel batxillerat elemental; batxillerat a l'institut Joan d'Àustria a la Verneda. En anar a l'institut, no vaig trobar una especial diferència al barri de la Verneda, també d'immigrants. L'institut ens va ajudar a fer-nos com a bones persones.

R. V. C. (Herrera de Pisuerga, Palència, 1953):

Vivíem a la Verneda des de 1960. No tenien pensat, ni de bon tros, que jo estudiés batxillerat. Va ser la proposta del mestre i la casualitat que fessin l'institut poc abans de tenir l'edat per a l'ingrés. La Verneda era el meu barri, força marginal en aquells temps. La llengua exclusiva de comunicació era el castellà. Pràcticament no se sentia parlar català ni al barri ni a l'institut, en aquells temps. L'ensenyament era força autoritari. El nivell d'exigència, diria que alt. Fèiem sortides de tant en tant. Jo estava content en general.

Val la pena fer una menció específica a l'escola Ton i Guida,¹² del barri de Verdum, per la seva singularitat. Va néixer l'any 1962 a iniciativa de M. Antònia Canals, mestra fins aleshores de l'escola Talitha, a Sarrià, i que la va dirigir fins al 1979. Comença essent un parvulari i progressivament es convertirà en una escola primària completa. Des del primer moment, fa una aposta decidida per la pedagogia activa, per l'educació integral dels infants i la coeducació, i per la integració a Catalunya dels fills de famílies immigrades, que constituïen el seu alumnat majoritari. Tot primer va funcionar en un barracó, cedit pel rector de la parròquia; després va anar ocupant diversos locals de la zona, fins que a mitjan 1969 estrenen un edifici nou. Aquella integració s'endegava a través de diverses activitats que feien conèixer als alumnes les festivitats i les celebracions catalanes: la Mercè, la Castanyada, Nadal, Ram, Sant Jordi..., les cançons, els contes i les rondalles... Els portaven a teatre al Romea, a concerts al Palau de la Música. Les sortides, que s'iniciaven als tres anys i servien per estudiar el propi barri, la ciutat de Barcelona, el port, la plaça Catalunya, etc., les comarques veïnes i Catalunya. I, a poc a poc, la llengua catalana. Com escriu Solà, Ton i Guida participa de l'aire renovador pedagògic que havien iniciat altres escoles durant el primer franquisme, però va ser una de les primeres que va portar aquest moviment renovador a un barri de persones immigrades.

OLOT, GIRONA, LA BISBAL D'EMPORDÀ...

L'any 1950 Olot tenia 14.913 habitants,¹³ dels quals 508 eren andalusos de naixement (190 eren soldats de lleva del regiment militar que hi havia a la ciutat; dels altres 318, alguns eren persones que hi havien fet el servei militar i n'havien còpsat les possibilitats laborals, i d'altres hi havien arribat com a refugiats durant la guerra). La majoria de la població activa treballava en el sector tèxtil, en la imateria religiosa i en les fàbriques d'embotits.

El 1960 la població arriba als 17.664 habitants, 807 més per la diferència entre naixements i defuncions i 1.944 fruit de la migració, la majoria originària de la província de Màlaga, sobretot de Villanueva de Algaidas, Alameda i Antequera, i Còrdova. Molts d'ells es van instal·lar al barri de Sant Roc, una zona situada als afores de la ciutat, aïllada i abrupta, mal comunicada i sense serveis, en coves i barraques o en cases de planta baixa autoconstruïdes. L'autoconstrucció seguirà

12. SOLÀ, R., *L'escola Ton i Guida: quan la pedagogia activa va anar al suburbi (Barcelona 1962-1994)*, Barcelona, Edicions 62, 2003.

13. CASADEMONT, X., «L'assentament de la immigració andalusa a Olot durant el franquisme. Trajectòries i mobilitat social de la immigració andalusa i els seus descendents». Tesis doctoral presentada a la Universitat de Girona (2015). En línia: <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/369311>>.

essent la tònica al llarg de la dècada dels seixanta; la majoria d'aquestes cases, però, no tenia electricitat, ni aigua corrent (s'abastien directament del riu o de les fonts), i els carrers no tenien clavegueram i la il·luminació era pèssima. El cas és que Sant Roc es convertirà en el barri de referència de la població olotina provinent d'Andalusia, un barri completament segregat i estigmatitzat. L'única institució amb presència al barri des del primer moment fou l'Església catòlica, que el 1966 inaugurava un complex parroquial amb església, local social i casa del capellà, i l'escola pública, inaugurada l'any 1964. Al començament, l'escola constava de només tres aules: una de nens, una altra de nenes i una de pàrvuls, mixta. El creixement constant d'alumnat, tant a l'inici com al llarg del curs, va fer necessària ben aviat la seva ampliació. El 1970 Olot arribava als 21.626 habitants i el principal motor d'aquest creixement serà un cop més la migració procedent, en termes generals, de les mateixes províncies que la de la dècada anterior.

La segona part de la tesi de X. Casademont estudia les trajectòries i els processos de mobilitat social dels immigrants o dels fills dels immigrants andalusos a Olot. El bagatge acadèmic de les persones que van emigrar d'Andalusia a Olot és molt pobre, afirma. La majoria no havia anat mai a escola o ho havia fet de manera fraccionada, ja que ben aviat havien hagut de treballar o de tenir cura dels germans petits i altres tasques domèstiques, de manera que molts eren analfabets. Tots ells, però, van tenir interès que els seus fills estudiessin perquè no haguessin de passar per on havien hagut de fer-ho ells: creien fermament que l'educació era la plataforma més adient que tindrien per ascendir socialment. Pel que fa a la seva definició identitària, es consideren en primer terme andalusos, tot i que afirmen a continuació que «Olot s'ha convertit en la seva terra». La majoria no parla mai en català, tot i que, amb els pas dels anys, l'entenen. De fet, la seva xarxa social estava formada bàsicament per altres persones d'origen andalus.

Gairebé tots els fills dels immigrants andalusos ja van néixer a Olot o hi van arribar quan eren molt petits, i pràcticament tots es van escolaritzar. Només uns pocs van anar més enllà de l'ensenyament primari, però: «De seguida vam trobar feina, jo als catorze anys vaig començar a treballar, un estiu, i ja van estar els estudis. Encara que a ells també els devia preocupar, però tampoc tenien ningú que els digués... doncs hi ha aquestes coses... Jo, si m'ho hagués proposat, ells segur que m'haguessin *apoiat*, però tampoc vaig voler. Me'n recordo del primer sou que vaig guanyar, que vaig portar-lo corrents a la meua mare. No tenia l'opció de quedar-m'ho, ja no entrava en el meu cap, perquè l'economia familiar anés bé». Tenen un bon coneixement del català: el parlen, l'entenen, l'escriuen i el llegeixen; de fet, han viscut amb molta normalitat un context bilingüe, amb espais lingüístics clarament delimitats. Català i castellà han estat totes dues assumides com a llengües pròpies.

Ramon Llorente,¹⁴ advocat i exdefensor de la ciutadania de Girona, va néixer l'any 1951 a Càdiar (Granada). Als sis anys va emigrar a Girona, on el seu pare treballava a la construcció. Vivien en una barraca adossada a les ruïnes del castell de Montjuïc, al nord de la ciutat. En arribar, els pares el van matricular a l'escola pública que hi havia al peu de la muntanya. Era un nen estudiós i el seu mestre, J. M. Ministral, i el rector de la parròquia, N. Tibau, que els feia classe de religió, van parlar amb els seus pares perquè el portessin al seminari a fi que pogués seguir estudiant més enllà de la primària. De primer s'hi van negar, perquè no volien que el fill marxés de casa i visqués en un internat, però mestre i capellà van insistir i, efectivament, el curs 1963-1964, en Ramon va entrar al seminari, amb dotze anys fets. Allí va estudiar humanitats, filosofia i teologia, però simultàniament es va treure el títol de batxiller i, tot i que primer volia estudiar magisteri, finalment es va decidir per estudiar Dret a la Universitat de Barcelona. El cas serveix per exemplificar una realitat que es va donar prou sovint aquells anys: quan un rector de parròquia percebia que un infant d'una família amb pocs recursos tenia capacitat per estudiar, els oferia la possibilitat d'ingressar al seminari on, de manera gratuïta, podria seguir uns estudis de prou qualitat i, eventualment, arribar a ser capellà.

Com expliquen M. Lara i L. Maruny,¹⁵ entre 1946 i 1980, la meitat de la població de Cuevas Bajas (Màlaga) va deixar el seu poble i el 50 % dels que van emigrar van acabar al poble de la Bisbal d'Empordà. Els primers temps treballaven tant a l'arròs de Pals com a la ceràmica o la construcció i, com és de suposar, l'habitatge va ser el problema amb què es van trobar, ja que fins ben avançada la dècada dels seixanta no es va començar a construir habitatge social. Si treballaven a cases de pagès o a bosc, s'hi estaven. Si vivien al poble, rellogaven habitacions o vivien en racons ben poc condicionats. Gairebé tots els immigrants andalusos van escolaritzar els seus fills a l'única escola pública que hi havia; en el cas de les nenes, algunes es van escolaritzar a l'escola de les monges del Cor de Maria. A mitjan anys seixanta, els fills de la migració ja eren aproximadament la meitat dels alumnes de l'escola, de manera que tots ells van aprendre el castellà (la llengua dels llibres de text i de les classes, per altra banda) i el català, que era la llengua del pati i de les converses informals. El cert és que la canalla se solia agrupar en dos bàndols, els castellans i els catalans, tant en els jocs de l'escola com als carrers. Els catalans solien apuntar-se als escoltes i els castellans a l'OJE (Organización Juvenil Española). El batxillerat només es podia fer per lliure (alguns mestres, abans i després de la jornada escolar, preparaven els alumnes que s'hi volien presentar) o havien de marxar del

14. TERRIBAS, G., «Entrevista a Ramon Llorente», *Televisió de Girona. Programa Edició Limitada* (2022). Enllaç: <<https://www.youtube.com/watch?v=80gt6UMaU-k>>.

15. LARA, M.; MARUNY, L., *De Cuevas Bajas a La Bisbal d'Empordà (1940-1980, La Bisbal d'Empordà, Ajuntament de la Bisbal d'Empordà, 2010.*

poble. Això va fer que aquells anys molt pocs dels fills de les famílies andaluses l'estudiessin però, en canvi, el temps d'escola, els esports i el lleure van fer que els matrimonis mixtos es convertissin gairebé en la norma, de manera que la barreja entre descendents de catalans i descendents d'andalusos ha estat molt gran.

ELS ALTRES CATALANS I L'ESCOLA

Entre l'any 1950 i el 1970, un dels fets més significatius a l'Estat espanyol, en plena dictadura franquista, són les migracions, tant cap a l'exterior (sobretot a l'Europa central: Alemanya, Suïssa, França...) com a l'interior, especialment cap a Catalunya, Madrid i País Basc. No són moviments de població espontanis, sinó que obeeixen a una política econòmica i social determinada, que fa una aposta per la industrialització i els serveis, en detriment del sector primari, i per la urbanització progressiva, que anirà despoblant els entorns rurals. Catalunya viurà aquest fenomen de forma molt evident, com a país receptor d'immigració, i Andalusia, de manera molt rellevant, però també altres regions de l'Espanya interior, com per exemple Extremadura, el viuran també amb molta intensitat, com a països emissors de migrants. A Catalunya rebran el qualificatiu genèric de *castellans*, més sovint i tot que d'*andalusos*, i formaran aquells primers anys un col·lectiu clarament diferenciat de la població catalana autòctona, tant per la seva llengua com per una manera de fer i de viure (alimentació, religiositat, celebracions i costums, i tradicions de tota mena) i, és clar, pels barris o blocs o barraques on viuen.

Són ben il·lustratives les paraules de J. Puntí,¹⁶ que rememora la seva infantesa a Manlleu (Osona):

Dèiem «els castellans». Però la majoria de nens ni tan sols eren fills de castellans... També dèiem «els xarnegos», es clar. No sabíem què volia dir aquella paraula, però sortia de les nostres boques amb un regust exòtic que ens agradava... Dèiem «un bar de castellans»... Els pares ens deien: «No mengeu pipes, que fa castellà»... D'una manera inconscient, arrossegats per la força conjunta del què cal fer, o què cal dir, els catalans es lliuraven a certs costums burgesos per distanciar-se dels castellans. Un d'ells, per exemple, era l'escola dels fills. Havia de ser privada, perquè a la pública vés a saber què s'hi trobarien. Així, al meu poble, els nens i les nenes castellans anaven a les escoles públiques nacionals, construïdes al seu barri i envoltades pels blocs de pisos de can Garcia i can Mateu (256 vivendes, planta baixa i onze pisos d'altura. Un ascensor per escala). Les nenes catalanes anaven a les monges. La majoria de nens catalans anàvem als «hermanos» de la Salle... Del barri dels castellans en vam dir el Vietnam.

16. PUNTÍ, J., *Els castellans*, Barcelona, L'Avenç, 2011.

A finals dels anys quaranta la vida era difícil per a tots els espanyols i la misèria material era un tret comú per a la majoria de la població, igualment que la manca de serveis, tot plegat emmarcat en un clima de repressió, de cultura del silenci, de por, en què hi tenia un pes específic important l'Església catòlica com a reguladora de la moral pública i privada. Els immigrants que arriben a Catalunya són essencialment pobres, disposats a treballar en el que fos i les hores que convingués, per sortir de la pobresa i poder oferir als seus descendents una vida millor que la que ells havien tingut. Molts d'ells, a més de la falta de feina, es veuen impel·lits a marxar del lloc on havien nascut i viscut per la persecució política i social que pateixen, en cerca d'una certa tranquil·litat i anonimat. Si bé el treball no serà problema, en uns anys de creixement econòmic manifest, sí que ho serà l'habitatge. El país no estava preparat per rebre tota aquesta gent i l'administració pública no s'hi va posar fins que la situació va esdevenir explosiva. Això explicaria l'auge del barraquisme, que va arribar a un nivell absolutament desfermat, no només a la ciutat de Barcelona, sinó a moltes ciutats de Catalunya petites i mitjanes. Quan la iniciativa privada i la pública es decideixen a construir pisos per satisfer les necessitats de la població, sovint ho fan de pressa, amb material deficient i, per descomptat, sense els serveis mínims que calien, en zones allunyades dels nuclis de població preexistents, deixant a part que molts d'aquests pisos tenien unes dimensions vergonyoses.

El sistema educatiu espanyol, després de la guerra, des del punt de vista material, de centres i aules, era summament precari: es van tancar escoles i instituts públics, molts dels edificis estaven en condicions lamentables, i els llocs de treball dels mestres assassinats, exiliats o represaliats es van cobrir de maneres més que discutibles. L'ensenyament era considerat, com després dirien els sociòlegs marxistes, un autèntic aparell ideològic de l'Estat i, com a tal, el control del que es feia als establiments acadèmics era exhaustiu i rigorós, tant per part dels partits del règim com per part de l'Església catòlica: no és pas perquè sí que es parla de nacionalcatolicisme. Però, a part de la precarietat material i del control polític i religiós, probablement el tret més característic del sistema educatiu franquista és la consideració que l'educació dels infants i els joves és cosa de les famílies i sobretot de les institucions religioses, i que l'Estat només ha d'intervenir quan la iniciativa privada no ho fa o per atendre aquells sectors de la societat sense recursos o aquells pobles o barris deixats de la mà de Déu. El missatge que s'envia a la societat espanyola és que els bons pares, les famílies preocupades realment per l'educació dels seus fills, tenen l'obligació de portar-los als col·legis de pagament, que són els que proporcionen una bona educació i els de fiar, i que l'escola nacional s'adreça únicament als miserables o a aquelles famílies que no estimen prou els fills.

L'educació primària a les escoles nacionals és gratuïta, però no als col·legis i les acadèmies privades. Durant aquests anys l'obligatorietat escolar va passar dels 12 als

14 anys, però els índexs d'abandonament escolar prematur i de treball infantil són elevats i gens perseguits. Les ràtios, per altra banda, tant als centres públics com als privats, solen ser molt elevades i són més les aules que passen de quaranta alumnes que no pas les que no hi arriben. La causa és, per descomptat, la precarietat generalitzada, però també hi ajuda la migradesa del sou que cobren els mestres, pal·liada per les permanències a les escoles nacionals, que paguen les famílies, i per les classes de repàs als col·legis privats, que se sumen al rebut mensual.

L'atenció principal dels governs franquistes durant aquests anys se centra en el batxillerat, considerat l'eix nuclear del sistema. Un batxillerat que, des dels 10 anys, funciona en paral·lel a l'educació primària, de manera que dels 10 als 14 anys hi ha dues vies possibles, una de prestigiada i l'altra no. Si el batxillerat elemental feia ja una primera selecció entre els infants d'una mateixa generació, el batxillerat superior, a partir dels 14 anys, encara la incrementava, ja que el missatge era que el batxillerat, els ensenyaments mitjans, que es deia, eren només un tràmit necessari per arribar a la universitat, una empresa que estava a l'abast de molt pocs. Al llarg d'aquestes dues dècades es produirà un canvi significatiu, i és que les famílies, tant les autòctones com les procedents de la immigració, veuran en el batxillerat un camí escolar de més qualitat i una plataforma a l'abast per a l'ascens social. El resultat és que el batxillerat elemental tendirà a universalitzar-se i l'educació primària, a partir dels 10 anys, restarà com un sistema residual per a la població més precària o amb menys expectatives. Aquest procés culminarà amb la Llei d'educació de 1970 i la implantació de l'Educació General Bàsica, un tronc escolar únic per als infants de 6 a 14 anys.

Hem dibuixat cinc grans tipologies d'escoles: nacionals (o públiques), privades religioses (de congregacions diverses), privades religioses (parroquials), privades renovadores (la majoria amb voluntat d'esdevenir públiques) i privades com a negoci (o acadèmies). Com a punt de partida, aquesta classificació és útil, però cal posar de manifest també la seva diversitat interna. En un altre ordre de coses, l'encreuament d'aquestes variables fan que hàgim de parlar d'un sistema educatiu profundament segregat: segregat per la ubicació, per l'economia de les famílies, per la llengua familiar. És a dir, hi havia escoles i col·legis de rics i de pobres, de catalans i de castellans, del centre de les ciutats i dels marges...

Les escoles nacionals, al seu torn, es poden dividir entre grups escolars, que agrupen els infants per cursos, en funció de la seva edat i dels seus coneixements, i escoles unitàries, que apleguen en un mateix espai i per a un mateix mestre infants de totes les edats de l'ensenyament primari, i en alguns casos també alumnes més petits. Cal diferenciar encara les escoles de ciutat de les escoles rurals i les escoles de nens i les escoles de nenes. El clima nacionalcatòlic les impregnava totes, però certament era viscut de manera diferent tant en funció del tarannà dels mestres com de l'ambient sociocultural del lloc. Per altra banda, cal tenir present que,

sobretot en ciutats petites i mitjanes i en alguns pobles, els mestres, abans i després de la seva jornada lectiva, preparaven alguns alumnes per examinar-se per lliure dels primers cursos del batxillerat elemental.

Pel que fa a les escoles regentades pels diferents ordes religiosos dedicats a l'ensenyament, el primer que cal dir és que la seva implantació al territori era molt desigual. En segon lloc, alguns ordes tenien unes arrels catalanes evidents, mentre que altres eren profundament espanyolistes i també n'hi havia alguns que podríem qualificar d'afrancesats. La gran majoria comptaven amb grans col·legis a llocs ben assenyalats de les ciutats, però era també habitual que comptessin amb col·legis menys vistosos en d'altres zones de les ciutats i que escolaritzaven població diferent. Eren presents a totes les grans ciutats del país i en la majoria de les ciutats mitjanes i petites. Eren, tal com ja s'ha dit, els centres educatius per excel·lència i, a través de diversos rituals i celebracions, podríem dir que imprimien caràcter. També s'ha d'assenyalar que algunes d'aquestes congregacions aplicaven al peu de la lletra el seu carisma fundacional d'establir-se a les zones marginals de les ciutats i d'atendre la població més desvalguda; eren una minoria, però existien. Gairebé totes comptaven amb alguns alumnes de famílies pobres que o bé no pagaven les quotes establertes per decisió de la titularitat o bé tenien beques de l'Estat. Com una variant d'aquesta tipologia d'escoles, s'hauria de fer esment dels seminaris de les diverses diòcesis catalanes i dels diferents ordes religiosos. Igualment que alguns col·legis, funcionaven com a internats i fins després del Concili Vaticà II van comptar amb nombrosos infants i joves, candidats potencials al sacerdoci o a la congregació respectiva. En molts casos, els nois i les noies d'aquests establiments tenien tant l'ensenyament com la manutenció gratuïts, i per aquest motiu molts rectors de pobles o directius dels col·legis religiosos encaminaven infants de famílies pobres que veien capacitats i aplicats cap a aquests seminaris després de convèncer les famílies que aquest era un bon camí per a la formació dels seus fills.

Les escoles parroquials eren tota una altra cosa. Van florir sobretot a les ciutats grans, a iniciativa de capellans que tenien una clara consciència social, davant de les mancances tant de les administracions públiques com dels grans ordes religiosos a les àrees marginals o als barris de nova construcció. Es beneficiaven de la posició privilegiada de què gaudia l'Església per posar en marxa aquest servei escolar, tot i que sovint ho havien de fer des de la precarietat, tant pel que feia a les instal·lacions com a la retribució dels mestres. Eren molt diferents les unes de les altres i, amb el pas del temps, els bisbats van intentar regularitzar i controlar la seva situació. Quan van néixer, és indubtable que van fer una tasca de suplència important.

Les escoles privades renovadores o actives van néixer de l'empenta d'algun mestre emprenedor i amb ganes de dur a terme un ensenyament diferent, o bé de cooperatives de mestres o de pares. La majoria es van situar en barris benestants o de classe mitjana de les ciutats, ja que el seu públic eren en principi els fills de

famílies instruïdes, més o menys catalanistes i deleroses de llibertat i democràcia, i que buscaven per als seus fills una educació allunyada tant de l'encotillament de les escoles nacionals com de l'integrisme de les escoles religioses. Gairebé totes van passar per problemes econòmics importants i van sobreviure tant per l'entusiasme que transmetien com per la percepció que estaven construint una cosa nova i amb futur. Ben aviat es van coordinar entre elles, van cercar formes de formació i d'intercanvi comunes i van posar de manifest la voluntat d'esdevenir escoles públiques sense perdre la idiosincràsia. Això només seria possible ja en democràcia, tot i que algunes es van estimar més consolidar la seva posició com a escoles privades amb una identitat plenament diferenciada.

Les acadèmies van sorgir com una oportunitat de negoci, vista la demanda creixent d'escolarització i l'escassetat de places tant públiques com religioses. La diversitat i la varietat d'aquestes escoles era també enorme. Algunes es van guanyar un prestigi per la qualitat de la seva oferta i pels resultats que aconseguien; d'altres, en canvi, funcionaven com a empreses en un territori ple d'oportunitats. És evident que van fer una tasca de suplència i de proximitat importants i que moltes van funcionar sense complir els requisits reglamentaris exigibles. Però la necessitat hi era, i els beneficiaris moltes vegades van ser la gent dels barris i dels suburbis...

Els fills de les famílies procedents d'Andalusia i d'altres regions espanyoles que es van establir a Catalunya no ho van tenir fàcil. En la dècada dels cinquanta, vivint en barraques o en blocs de pisos en suburbis sense urbanitzar i sense escoles, no era senzilla la socialització, ni l'escolarització, ni la integració a la societat i la cultura catalanes. Per altra banda, la majoria havien nascut d'uns pares analfabets o amb molt poca instrucció i sabem prou bé que aquest és un factor determinant en els itineraris escolars, si no hi ha una acció compensatòria decidida i permanent. El destí escolar d'aquests nois i noies eren les escoles nacionals, que ja hem vist que estaven destinades als pobres. I així va ser als pobles i en algunes ciutats petites i mitjanes, com serien els casos ja esmentats de Girona, Olot, la Bisbal d'Empordà o Manlleu. El problema era que als suburbis de Barcelona i a les ciutats del seu entorn, que havien incrementat exponencialment la població, no n'hi havia, d'escoles nacionals, i les que ja existien més a prop no podien encabir-los de cap de les maneres. Així doncs, el primer problema pel que fa a l'escolarització dels infants fills de la immigració era senzillament l'accés, tenir una plaça escolar.

Amb el temps, sobretot en la dècada dels seixanta, el problema de l'accés es reduirà. En primer lloc, gràcies a la iniciativa privada, que posarà en funcionament escoles de pis o de garatge, les acadèmies, que són les primeres que van fer aquesta tasca de suplència. També gràcies a la voluntat de les parròquies que, a la vista de tants i tants infants que campaven pels descampats, van posar en marxa escoles, no només per oferir una plaça escolar fins aleshores inexistent, sinó també

per donar un sentit pastoral i social a la seva tasca. Els darrers a arribar seran els pavellons provisionals oferts a correuita per les administracions públiques i, més endavant, els grups escolars públics i alguns col·legis de diversos ordes religiosos.

Resolt amb el temps el problema de l'accés, el segon problema dels infants de famílies immigrades serà el de les condicions d'aquesta escolarització. Ni les acadèmies ni les escoles parroquials comptaven amb instal·lacions apropiades; en canvi, sí que moltes d'elles tenien uns mestres entregats i al servei de les famílies: les unes per assegurar la clientela i donar satisfacció a les famílies; les altres, per la voluntat d'apoderar els pobres i ajudar-los a ser persones autònomes i actives socialment. Els recursos materials i didàctics eren també ben escassos. Llevat de casos comptats (seria el cas, per exemple, de l'escola Ton i Guida), el recurs didàctic més habitual eren les enciclopèdies i els quaderns de cal·ligrafia i de càlcul i, en el cas del mestre, el guix i la pissarra. Moltes d'aquestes escoles no tenien ni pati: sovint els infants jugaven al mateix carrer, a les terrasses dels pisos o en espais de dimensions escasses. La pràctica esportiva era residual i l'oferta d'activitats complementàries (sortides, excursions, etc.) i extraescolars pràcticament inexistent, més enllà de les permanències.

El tercer problema amb què es trobaven era el dels resultats. En un primer moment, la majoria d'aquests infants cursaven la primària fins als 12 o 14 anys i després anaven a treballar per ajudar l'economia familiar; això si no ho deixaven abans. No serà fins als anys seixanta que alguns començaran a fer el batxillerat elemental, impel·lits per alguns mestres o capellans o estimulats per uns pares que, superada la fase més complicada després de la seva arribada a Catalunya, volien que els seus fills tinguessin més oportunitats que les que ells havien tingut. No obstant això, també cal dir que molts quedaven a mig camí o tenien moltes dificultats per aprovar totes les assignatures i que eren ben pocs els que arribaven al batxillerat superior.

Per altra banda, aquells anys la formació professional no era una alternativa a l'abast, perquè hi havia pocs centres que l'oferissin, perquè les places eren poques i perquè era molt més atractiu i necessari fer d'aprenent i començar a cobrar un sou, per petit que fos. Tampoc ho era la formació de persones adultes, que en alguns llocs es concretava en classes d'alfabetització a càrrec dels mateixos mestres nacionals. Serà a finals dels seixanta que sorgiran diverses iniciatives a càrrec d'algunes associacions de veïns, alguns partits i sindicats clandestins o algunes parròquies, que faran una tasca de suplència en aquest àmbit.

Ens ha semblat oportú acabar aquest repàs sobre migracions i escola acudint a F. Candel.¹⁷ En el seu emblemàtic llibre, *Els altres catalans*, es presenta justament

17. CANDEL, F., *Els altres catalans*, Barcelona, Edicions 62, 1964.

com un treballador immigrant i s'adreça al públic català, una mica com a representant de tots aquells immigrants que van arribar a Catalunya procedents d'altres regions d'Espanya. Una de les seves afirmacions més contundents i interessants és la força que atribueix a la terra, al territori que acull persones, paisatges, habitatges i fàbriques. Segons ell, la terra és impertorbable, sòlida, persistent; canvia, però lentament, sense presses, de manera que són els homes i les dones els que s'hi han d'aclimatar, els que s'hi han d'adaptar i els que l'acabaran estimant. En el cas de Catalunya, diu Candel, la terra encomana un fons de catalanitat, uns valors genèrics, que roman inalterable, «davant del qual sucumbiran tots els immigrants, a la primera, a la segona, a la tercera i, si cal, a la quarta generació».

Candel descriu una realitat que ha viscut en primera persona: que els immigrants solen agrupar-se en funció del seu origen, perquè els uns criden els altres, diu, i solen instal·lar-se a les zones perifèriques de les ciutats, el que acabarà anomenant-se els suburbis, perquè no hi ha lloc previst per a ells. Explica també que la cultura d'aquests immigrants és molt escassa i que els índexs d'analfabetisme són molt elevats. I dedica un capítol sencer a l'escolarització per denunciar el que ha percebut: que l'ensenyament obligatori fins als dotze anys no ho és tant, d'obligatori, perquè hi ha moltes criatures que no hi van, per deixadesa o impossibilitat dels seus pares, perquè treballen o tenen cura dels germans més petits o, senzillament, perquè no hi ha prou escoles. I tots són fills d'immigrants, s'exclama. A sobre, les escoles públiques no ho són pas de gratuïtes, perquè hi ha el tema de les permanències i del material escolar. I acaba el capítol amb aquestes paraules: «Pel que fa a les escoles erigides actualment als nuclis suburbans, la majoria d'infants que tenen la sort d'assistir-hi —sostenim que n'hi ha molts que no hi van— l'abandonen de seguida que poden amb un bagatge cultural que fa riure, per no haver de dir una altra cosa. Se'n van de l'escola perquè a casa seva necessiten ajuda econòmica».

Observa també que les persones que emigren volen de totes totes que els seus fills integrin tot el que trobin de bo en la terra on han nascut i on resideixen, «fins i tot això que ell, per les seves característiques i el seu encalliment, ja no podrà agafar: l'idioma, els costums, la cultura, la tradició...». Les persones immigrades solen ser gairebé sempre agraïdes. Les circumstàncies a les quals han hagut de fer front al llarg de la seva vida els han fet persones obertes, adaptables, flexibles, ben predisposades, i aquest tarannà és el que volen encomanar als seus fills. No és estrany, en aquesta línia, que el darrer capítol d'aquest assaig tan influent es tituli «Els infants del suburbi, aquesta esperança», on afirma textualment: «aquests infants tenen una fe cega en els seus professors. Si fos possible d'assolir un sistema perfecte d'àmplia i orientadora ensenyança i que tots poguessin anar a escola, el país estaria salvat». El seu és un missatge ple d'optimisme i de fe en un futur compartit, molt diferent dels discursos més fatalistes i catastrofistes, que també hi eren. De fet, la història li ha acabat donant força la raó.

Una situació singular: l'educació i les transformacions de la societat andorrana (1947-1974)

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Passats els moments d'estancament econòmic de la postguerra, el comerç andorrà reinicia l'activitat basada en el contraban, l'establiment d'estrangers amb voluntat d'obrir nous negocis i la progressiva arribada del turisme des de França i Espanya, ansiós de comprar productes que costen de trobar al lloc d'origen.¹ S'inicia un procés demogràfic que converteix Andorra en un país receptor d'immigrants, amb les consegüents demandes d'escolarització.

El 1947, en el marc d'una França democràtica i una Espanya franquista, la inspecció francesa proposa una nova orientació de la política escolar al Principat en el marc «del conflicte latent que actualment oposa França al Govern espanyol», ja que aquest «multiplica els seus esforços per tal de crear i desenvolupar escoles a les Valls», tot afegint que «la presència a cada poble de funcionaris francesos abnegats no serveix únicament a la causa de la cultura».² El curs 1947-1948 trobem que l'escola francesa escolaritza el 60 % de la població escolar, amb 287 alumnes. Dels catorze mestres de l'escola francesa, deu eren andorrans, una mestra era casada amb un andorrà i sols tres eren francesos, fet que feia percebre el professorat com a proper per llengua i costums, tot i que l'escola era en llengua francesa. El 1950 l'escola francesa atenia 339 infants i l'escola espanyola i les escoles religioses 327, però a partir d'aquella data l'escola francesa s'expandeix de forma molt important. La mateixa inspecció francesa percep una posició favorable de les seves escoles, «ja que els nostres mestres poden parlar català»; en canvi, les escoles

1. LLUELLES, Maria Jesús *et al.*, *El segle XX: la modernització d'Andorra*, Lleida, Pagès Editors, 2004, p. 116.

2. Carta de l'inspector de l'Acadèmia dels Pirineus Orientals al ministre d'Afers Estrangers francès de 5 de gener de 1947. Text publicat per BASTIDA, Roser, *Cent anys d'ensenyament a Andorra*, Andorra, Grafinter, 1987, p. 94-96.

del sistema de l'Estat espanyol «són a càrrec d'espanyols castellanoparlants en una proporció de 19 sobre 25». El 1952, l'escola francesa té entre quatre i cinc vegades més alumnes que les escoles espanyoles, segons les autoritats franceses, les quals esperen que aquest fet tingui positives conseqüències entre els joves andorrans «en detriment de la clàssica i secular direcció espiritual de la qual el copríncep espanyol sembla tenir-ne l'exclusiva».³

Per contrarestar l'influx laïcista i la potència cultural de la França dels anys seixanta, sorgeixen diverses iniciatives encapçalades pel ribagorçà Ramon Iglesias Navarri, copríncep episcopal entre 1942 i 1969. Nomenat a proposta del general Franco, en l'exèrcit del qual havia fet la guerra com a capellà castrense, gaudia de la plena confiança del dictador,⁴ fet que no li impedí defensar fermament la sobirania andorrana en moments difícils que s'esdevindrien. També comportà una implicació més gran i recursos per a les escoles andorranes, impulsant també les escoles congregacionals com a mantenidores de les tradicions enfront de l'escola francesa.

L'afermament de l'escolarització entre els andorrans fa sorgir unes joves generacions que es desenvolupen de forma ben diferent de les restriccions econòmiques en què visqueren molts dels seus pares. Molts d'aquests joves cursen batxillerat a Prada de Conflent o a la Seu d'Urgell en els anys que el Principat sols compta amb estudis primaris. Un bon grapat seguiran estudis universitaris a Tolosa, Barcelona, París o Friburg en aquests anys de bonança econòmica en què Andorra passà en pocs temps d'una economia primària a una terciària.⁵

En la dècada dels anys seixanta el creixement demogràfic i econòmic demanaren més serveis i establiments educatius. Així, el 1962, el Consell General impulsà la construcció d'edificis escolars dignes a les set parròquies de les Valls i on només onejava la bandera andorrana. Un fet que inquietava la inspecció francesa en veure-hi un possible embrió d'escoles pròpies, tot i que era ben segur que els andorrans preferirien poder parlar «una gran llengua de civilització» com era el francès.⁶

Per altra banda, el copríncep Ramon Iglesias proposà al Consell General la creació d'un col·legi episcopal que, contrarestant l'ensenyament francès i espanyol, oferís una formació més incardinada culturalment amb la identitat i la llengua d'Andorra. I, així mateix, que oferís educació secundària, evitant els desplaçaments i els costos d'haver de cursar-la a l'estranger. Era una època en la qual el batxillerat era vist com una formació finalista. Aquesta aliança entre les autoritats

3. BASTIDA, Roser, *op. cit.*, p. 97-99.

4. RAGUER, Hilari, *Gaudeamus igitur: notes per a una història del «Grup Torras i Bages»*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999, p.18.

5. BARÓ, Ladislau, *op. cit.*, p. 341.

6. Carta de l'inspector de l'Acadèmia de 5 de febrer de 1964. Reproduïda a BASTIDA, Roser, *op. cit.*, p. 117.

administratives andorranes i el bisbe copríncep cristallitzà en la creació del Col·legi de Sant Ermengol,⁷ adreçat a la instrucció, educació i formació cristiana dels escolars, i que fou inaugurat l'octubre de 1966. El Consell General proporcionà els terrenys i la Mitra costejà la seva construcció. Un centre escolar masculí i gratuït que fou confiat a la pedagogia salesiana.⁸

L'any 1968 s'inaugurà a Escaldes-Engordany el Col·legi Sagrada Família, i a Santa Coloma l'Institut Janer, adreçats a les noies; els quals, posteriorment, esdevindrien gratuïts, subvencionats pel Consell General.

Pel que fa a la xarxa escolar espanyola, fins a l'any 1965 no s'establirà una Secció Delegada de l'Institut de la Seu d'Urgell al Principat d'Andorra. Feta, també, per la via dels fets consumats, sense planificació i tampoc sense l'acord preceptiu amb el copríncep episcopal. A correuita fou nomenat director Enric Roquet, un catedràtic novell acabat d'arribar a l'Institut de la Seu. La Secció tenia unes instal·lacions precàries i, malgrat el franquisme, les classes sempre van ser mixtes. El 1969 era constituït com a Instituto Nacional de Enseñanza Media de Andorra. La decisió del govern espanyol de crear un institut de batxillerat a Andorra era una competència que des del primer moment fou considerat per la Mitra com a deslleial envers el Col·legi de Sant Ermengol, i també amb els acords que es tenien des de feia anys entre ella i el govern de Madrid en matèria educativa. Per la gravetat d'un fet que atemptava contra la sobirania, el copríncep episcopal en funcions advertí el director que, si disposés de les forces necessàries, els expulsaria del país.⁹

França, fins l'any 1972, no obrirà els estudis d'ensenyaments secundaris (i poc després de formació professional) amb la creació d'un Col·legi d'Ensenyament Secundari en terrenys cedits pel Consell General al copríncep francès. L'any 1980 esdevindrà el Lycée Comte de Foix.¹⁰

ESCOLA, COHESIÓ SOCIAL I ANDORRANITZACIÓ

La gran expansió econòmica andorrana, que genera una necessitat important de mà d'obra als sectors de serveis i la construcció, atrau cap al principat un gran nombre d'immigrants. Fet que anirà creant a partir dels anys cinquanta una

7. Decret episcopal del primer de maig de 1965.

8. CAMPRUBÍ, Josep M., «El "Sant Ermengol" al Roc de Sant Pere. Una institució educativa senyera al servei del poble Andorrà», a *XX Jornades d'història de l'educació: cohesió social i educació: Andorra, novembre 2012*, Girona, Universitat de Girona, 2012, p. 437-446.

9. MARQUÈS, Salomó; ROQUET LLOVERA, Enric, «Els inicis de l'Institut Nacional de Enseñanza Media de Andorra», a *XX Jornades d'història de l'educació: cohesió social i educació: Andorra, novembre 2012*, Girona, Universitat de Girona, 2012, p. 371-386.

10. BRICALL, Josep M. (dir.), *Andorra. Anuari socioeconòmic*, Escaldes-Engordany, Banca Privada d'Andorra, 2006, p. 106-107.

situació demogràfica insòlita, on els habitants vinguts de fora del país reduiran els ciutadans andorrans a esdevenir una minoria en el seu propi país. Aquest fenomen va ser motivat per les necessitats de mà d'obra que generava el fort impuls econòmic experimentat en aquests anys, en els quals es va consolidar el model productiu del país. Aquesta situació portaria els sectors polítics i econòmics a impulsar canvis institucionals i socials, mirant de modernitzar el país i, alhora, de salvaguardar i consolidar la identitat andorrana.¹¹

Un punt clau en aquest procés era la llengua i l'educació. Per això el Consell General l'octubre de 1950 demanava als delegats permanents dels copríneps que s'ensenyés el català, l'idioma oficial, a les escoles. Significativament, sols es referia a les escoles franceses. Segurament ja suposava que el coprínep episcopal no podia decidir res sobre el contingut de les escoles espanyoles així com la negativa de les autoritats franquistes. El maig de 1951 el veguer francès comunicava que les escoles franceses dedicarien dues hores setmanals a l'ensenyament de la llengua catalana i la geografia andorrana.

Davant de la composició demogràfica del país, el 1961, el Consell General demanava a les escoles d'Andorra l'ensenyament de la llengua oficial i dels elements que conformen la seva història i identitat, així com de la religió catòlica, proposant que totes les escoles del país «tinguin una base cultural i espiritual andorrana». Palesant així els temors, enmig de l'allau immigratòria, que el fet de no tenir uns sistemes d'ensenyament arrelats al país tingués futures conseqüències socials i polítiques.¹²

Paral·lelament a l'àmbit escolar, la societat civil andorrana portà a terme activitats de formació i lleure actiu per salvaguardar la llengua i la cultura andorranes, com els Cursos Internacionals d'Extensió Cultural, que arribaren fins a l'estiu de 1962. O creant entitats com l'Orfeó Andorrà o el Cercle de les Arts i les Lletres. S'organitzaren cursos de català com els d'Ambròs Caralt, monjo de la casa que l'abadia de Montserrat ha continuat tenint al Principat. I també associacions com el Foment Andorrà, dedicada a divulgar la cultura pròpia i a comentar l'actualitat política andorrana.

Rellevants foren les edicions de llibres que suplien en aquest àmbit les mancances de les escoles espanyoles i franceses. Un dels més destacables exemples fou la publicació, el 1963, d'*Andorra, el meu país* per part del Consell General. Era el primer llibre de contingut andorrà per ser utilitzat a les escoles del Principat.¹³

11. LLUELLES, Maria Jesús, «Impacte de les migracions a Andorra. Procés d'intercanvi d'idees i persones», a *Annals del centre d'Estudis Comarcals del Ripollès*, núm. 27 (2016), p. 53-55.

12. BASTIDA, Roser, *op. cit.*, p. 143-146.

13. PUIGORIOL, Albert, *Andorra, el meu país*, Andorra la Vella, Consell General, 1963. Il·lustracions de Pere Canturri.

Amb aquesta intenció fou regalat a totes les llars i a tots els escolars. Remarcable fou l'Editorial Andorra creada per Bartomeu Rebés. Els seus llibres foren ben rebuts fins i tot per la resistència cultural antifranquista a la Catalunya coetània, obrant, com deia el seu fundador, a la manera «d'una creu roja cultural». Així mateix, Edicions Andorranes, de Ricard Fiter, es dedicà a divulgar la història i el patrimoni andorrans suplint la carència de continguts del país a les escoles.¹⁴

En aquest context, el Consell General mirava de respondre a les noves necessitats socials impulsant, com hem vist, nous edificis escolars, però també creant la seguretat social i la sanitat o les comunicacions. També s'emprengueren mesures reguladores en els terrenys social, econòmic i comercial, com elaborar un cens per marcar les diferències entre nacionals i estrangers. La qüestió de la nacionalitat, evidentment, esdevé un afer destacat enmig de la transformació social que s'estava operant. Ja el 1958 els delegats permanents dels coprínceps definiren de nou el decret de nacionalitat, que continuava sent de difícil accés, limitat a la consanguinitat, consolidant així dins la societat diverses comunitats, una situació que era una amenaça per a cohesió social.¹⁵ Malgrat les dificultats, el nucli polític i econòmic andorrà aspirava a integrar una part de la immigració, a intervenir en l'educació garantint continguts andorrans i a modernitzar les institucions, però mantenint per sobre de tot l'estructura secular de copríncipat, que actuava de senyera de la identitat.¹⁶ Un llarg procés de modernització i democratització s'accentuà en la dècada dels anys setanta amb el gran augment de la demanda educativa, estimulada pels profunds canvis demogràfics i l'augment del nivell de renda al país. En conseqüència, al llarg d'aquesta dècada s'esdevingueren alguns fets significatius per al desenvolupament futur del sistema educatiu del Principat.¹⁷

Per totes aquestes raons i amb el tema de la cohesió social de fons, el 1970 el Consell General abordava l'organització de l'ensenyament de la llengua catalana, de la geografia, la història i les institucions andorranes a les escoles, primer pas de l'anomenat «procés d'andorranització» de les escoles d'Andorra. Dos anys després s'aprovava una «Nota-informe» on es recollien les idees que guiaven la voluntat que l'educació fos un element de cohesió i identitat. Partint del fet que el poble andorrà tenia uns arrelaments peculiars i propis per projectar el seu futur, calia que els joves que cursaven estudis a Andorra tinguessin en la seva educació un element que els capacités «per a integrar-se de forma lliure, conscient i plena a la Societat

14. FONOLLEDA, Pere-Miquel, *Editorials i societat a Andorra. 1945-1994*, Andorra la Vella, Límits, 2006, p. 60-65.

15. BARÓ, Ladislau, *op. cit.*, p. 343.

16. LLUELLES, Maria Jesús, *op. cit.*, p. 56.

17. BRICALL, Josep M. (dir.), *Andorra. Anuari socioeconòmic*, Escaldes-Engordany, Banca Privada d'Andorra, 2006, p. 106-107.

andorrana, creant-los-hi plena consciència de ser membres actius i operants de la mateixa». El document, tot enaltint la tasca de les escoles franceses i espanyoles, remarcava que eren «pensats i programats per a súbdits dels respectius països i no per a andorrans».

Es tractava, doncs, de sumar als seus programes elements per enfortir «el caràcter i l'esperit andorrans a tots els infants». Així, enmig de la diversitat dels sistemes educatius, s'introduïa l'element d'una «formació andorrana [que] ha de ser comú, idèntic, en qualitat i quantitat en tots ells», una formació que s'establia com a matèria obligatòria en tots els centres escolars de les Valls.¹⁸ Es preveïen els elements necessaris per al seu desplegament, com ara el reciclatge del professorat. En suport d'aquesta formació andorrana es creaven, també, els Arxius i la Biblioteca Nacional i l'Institut d'Estudis Andorrans.

A partir del curs 1973-1974 s'inicià el desplegament de l'ensenyament de formació andorrana, que abastaria totes les escoles del Principat, i preludi de la creació, el 1982, de l'Escola Andorrana,¹⁹ un element més del camí cap a la modernitat i la cohesió social. Aparegueren formacions polítiques, encara que no legals, però tolerades. Algunes defensaven transformar el principat en un estat plenament democràtic, iniciant així el camí vers la reforma social i política, la separació de poders el 1982 i l'aprovació d'una Constitució el 1993.²⁰

18. Llibre d'actes del Consell General ordinari. 30 de juny de 1972. Publicat a BASTIDA, Roser, *op. cit.*, p. 147-148.

19. FONOLLEDA, Marta; RIBERAYGUA, Anna, «La construcció de l'escola Andorrana» a *XX Jornades d'història de l'educació: cohesió social i educació: Andorra, novembre 2012*, Girona, Universitat de Girona, 2012, p. 457-470.

20. Vegeu MARQUÈS, Nemesi, *La reforma de les institucions d'Andorra (1975-1981): Aspectes interns i internacionals*, Lleida, Virgili i Pagès, 1989.

El Maig del 68 i la revifalla de la identitat. Educació i societat a la Catalunya del Nord (1968-1979)

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Desposseïda de l'idioma, com en altres casos similars a Europa, bona part de la societat del nord de Catalunya reafirmà, en francès, la seva identitat a través de la cultura, les festes, l'esport i les tradicions com a elements definidors davant l'arribada, com hem vist anteriorment, d'uns contingents importats de població forastera.

És en la dècada del seixanta quan emergeix una generació de joves amb una nova sensibilitat i que vol arraconar els valors vigents per transformar la societat i assolir uns nous valors. Una nova generació conformada per catalans rossellonesos i catalans fills dels exiliats o nous refugiats del franquisme.

Enfront del desencís i de la renúncia a la llengua i la cultura catalanes de la generació anterior, emergeix un gruix de jovent que proposa anar més enllà del tancat i empetitidor folklorisme a què s'havia reduït la catalanitat. El 1960 es funda el Grup Rossellonès d'Estudis Catalans, una entitat que es defineix com estrictament cultural i que aplega elements de diferents camps polítics. El seu objectiu és el manteniment de la cultura i la llengua catalanes i, entre altres iniciatives, es proposa estimular l'ensenyament del català als centres educatius públics segons es preveu a la llei Deixonne. El català viu una difícil situació al país, però també al sud sota el franquisme. El 1967 sorgeix el Grup Cultural de la Joventut Catalana, que unirà a les vindicacions un sentit polític, fortament influït de seguida per un moviment complex i polièdric que tindrà una de les seves expressions més conegudes en l'anomenat «Maig del 68», a partir del qual apareixerà un jovent amb voluntat d'alliberar la societat d'opressions morals i socials i de denunciar el capitalisme i el colonialisme europeu, i que també denuncia el que anomena «relacions de dominació». En el cas de França, l'homogeneïtzació que havia portat a terme l'Estat jacobí, pretesament per tal d'implantar la democràcia. Una generació que, entre altres elements, defensa la cultura de l'autenticitat i de la

singularitat. Així, a partir de 1960 assistim a l'emergència d'aquest moviment de presa de consciència, que es polititza a partir de 1968 i que el 1975 s'institucionalitza en entitats i corrents diferents.¹

D'aquest moviment de redreçament i afirmació de la catalanitat a la Catalunya del Nord destaquen dues significatives iniciatives educatives i socials: la Universitat Catalana d'Estiu i l'inici de la Bressola, que serà la primera d'una xarxa d'escoles en català en els anys a venir.

En aquest context, sectors actius de la societat civil nord-catalana debaten sobre la seva identitat enmig d'una situació d'aculturació, tot impulsant un moviment per restaurar la catalanitat del país i la seva llengua. En aquest sentit, un grup d'estudiants que havien participat activament en el Maig de 1968, a París, organitza les Diades de Cultura Catalana l'agost d'aquell any a la vila de Prada i al monestir de Cuixà, amb el suport del Grup Rossellonès d'Estudis Catalans,² les quals seran el precedent de la Universitat Catalana d'Estiu (UCE) inaugurada el 1969.³

L'estiu de 1970, la UCE s'organitzava en quatre àmbits: llengua i literatura catalanes, estudis rossellonesos, ciències humanes i ciències exactes. Però també oferí, en ple franquisme a Espanya, un fòrum on analitzar la situació social, lingüística, política i històrica en un àmbit de llibertat obert a acadèmics, estudiants i actors socials balears, catalans i valencians.

Per entendre l'esperit en què es fundà la Universitat Catalana d'Estiu, cal advertir que el seu principal impulsor i mantenidor fou el Grup Cultural de la Joventut Catalana,⁴ el qual, enfront d'un catalanisme limitat als cursos de català o a mantenir tradicions nostrades, es qüestionava l'*statu quo* i el jacobinisme de l'Estat francès i les seves conseqüències socials, econòmiques, escolars i culturals, tot participant de l'esperit crític que es vivia a l'Europa occidental al final dels anys seixanta, malgrat que en la fundació el 1969 i durant els primers anys de la UCE sempre hi confluïren els dos vectors del catalanisme de la Catalunya septentrional, tant els políticament mantenidors de posicions conservadores com els més situats a l'esquerra.

1. Sobre aquests grups i els seus plantejaments i accions a la Catalunya del Nord als anys seixanta i setanta vegeu TAURINYÀ, Júlia, *Les organitzacions de reivindicació catalana a Catalunya Nord: 1960-1981*, Prada, Terra Nostra, 2011.

2. BECAT, Joan, «Cinquanta anys d'Universitat Catalana d'Estiu al servei dels Països Catalans», *Canemàs*, núm. 16 (estiu-tardor 2018), p. 117-120.

3. GUAL, R. «La Universitat Catalana d'Estiu, filla del Maig del 68», *Lluc: revista de cultura i d'idees*, núm. 782 (1994), p. 5-6.

4. Dins el Grup Cultural de la Joventut Catalana destaquen les figures de Miquel Mayol, Reinald Dediès i Joan-Pere Pujol, que conjuntament amb altres es poden considerar els fundadors d'una nova generació del catalanisme polític a la Catalunya del Nord.

En el seu primer any, la UCE se centrà en la situació de Catalunya del Nord i la regionalització impulsada pel president De Gaulle. Es pretenia posar en relleu la personalitat i la cultura catalanes dins de França i diferenciar-la de la proposta de regió Languedoc-Roussillon, tot afirmant que la cultura catalana estava per sobre de la frontera estatal i oferint un àmbit universitari de docència en català i sobre catalanística inexistent a la República francesa.

Ben aviat la UCE es va constituint en una alternativa universitària oberta a les Illes, el País Valencià i la resta de Catalunya, la qual oferia un marc per debatre, expressar-se, i relacionar-se en els complexos i delicats darrers anys del franquisme. Per això, les diferents opcions i partits polítics antifranquistes espanyols trobaren a la universitat estiuenca de Prada un àmbit per exposar les seves anàlisis i propostes.⁵

Adoptant el format d'universitat popular, no posà requisits als alumnes i assolí en poc temps un nivell remarcable en comptar entre el seu professorat universitaris i intel·lectuals de nivell dels països de parla catalana, que hi aportaren el seu saber i la seva visió de la ciència, i de la història i de la societat coetània, i també oferint debats per avançar en propostes de futur. Prova de com l'UCE responia a les demandes educatives i universitàries de la catalanofonia fou com, del centenar de participants de les primeres edicions, es passà a més d'un miler d'alumnes el 1974. Entre 1975 i 1977 la munió de participants obligà a fer dues i tres edicions entre el juliol i l'agost.⁶

Un altre element significatiu del redreçament iniciat fou l'obertura de La Bressola, el 1976, primera i modesta escola en català a la Catalunya francesa que seguia el model de les escoles d'Iparralde, a Euskadi del Nord. Precisament, a la Universitat Catalana d'Estiu de 1975 s'havia exposat l'experiència de les escoles basques Seaska, que des de feia temps estaven en marxa. Així naixia el 1976 i després de tres segles, a Perpinyà, la primera escola íntegrament en català, de moment sols amb set alumnes i amb Úrsula Ferrer de mestra.⁷ Era l'inici d'una xarxa immersiva d'escoles nord-catalanes que es caracteritzen, a més, per la seva organització vertical i no per edats; un model organitzatiu que afavoreix l'autonomia, la solidaritat i la responsabilització. Un altre element de la seva expansió rau en la seva qualitat pedagògica, que contrasta amb els problemes de l'escola pública francesa coetània.⁸

5. TERUEL I BARBERÀ, Toni, *La Universitat Catalana d'Estiu entre 1969 i 1984: gènesi i consolidació d'un referent pancatalanista*. Tesis doctoral, Universitat de València, 2023, p. 54-60.

6. BECAT, Joan, «Cinquanta anys d'Universitat Catalana d'Estiu al servei dels Països Catalans», *Canemàs*, núm. 16 (estiu-tardor 2018), p. 117-120.

7. DOMINGO PEÑAFIEL, Laura, «La bressola, un projecte educatiu singular», *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 6 (2007-2008), p. 201.

8. Una problemàtica que s'arrossegà durant dècades tot i les veus que reclamen una transformació de l'escola pública francesa liderada pels mestres. Vegeu, per exemple, l'anàlisi crítica del sis-

Responen aquestes escoles a una iniciativa social que creu que sols una escola en immersió en català és pedagògicament el millor camí per retornar el català a la vida quotidiana. Si per l'escola s'havia arraconat socialment el català, la seva recuperació havia de venir justament a través de retornar-lo a la infància en l'àmbit escolar. La iniciativa no deixà de despertar l'hostilitat institucional, tot i que, de moment, es tractava d'una escola maternal.

Tanmateix, l'Estat francès, malgrat la legalitat del projecte, inicià el que alguns dels seus protagonistes han valorat com una mena de repressió passiva. Car aquestes escoles restaven en una situació econòmica difícil, ja que tant les escoles públiques com les escoles privades tenien el seu professorat pagat per l'Estat. No pas La Bressola, que quedava limitada a una iniciativa on les famílies que en formaven part havien de sufragar-ne el cost, dins un context social on l'escola era un servei gratuït. No es prohibien les escoles catalanes, però es feia ben difícil la seva continuïtat. Foren anys de dificultats, on les escoles foren sostingudes pel compromís envers elles de la societat civil d'una banda i l'altra de la frontera,⁹ fins que va arribar la primera subvenció, el 1982, essent Jack Lang ministre de Cultura. Quaranta anys després de la seva obertura, les escoles de La Bressola tenien un important nombre d'alumnes d'ensenyament primari i secundari, tot i que amb un percentatge molt menor respecte a la població escolaritzada que les escoles homòlogues d'Euskadi del Nord.

Són escoles basades en un plantejament immersiu, l'objectiu de les quals és que l'alumnat, en acabar la seva formació, assoleixi els mateixos continguts que l'escola pública francesa, incloses quatre llengües (francès, català, castellà i anglès). El 1981, l'Associació Arrels iniciava la creació d'una escola bilingüe en català i francès.¹⁰

A inicis del segle XXI les escoles catalanes cobreixen tot el territori septentrional de Catalunya i abasten des de l'escola maternal a l'educació secundària.

Aquestes escoles no deixen de ser una mostra de la supervivència i la determinació dels seus impulsors i també del compromís dels seus mestres i famílies, però també d'una capacitat de la societat civil de cercar recursos i ajuts que ha portat, ja en el segle XXI, al seu reconeixement i la seva consolidació.

tema educatiu francès de BAYROU, François, 1990-2000. *La décennie des mal-appris*, París, Flammarion, 1990.

9. LE BIHAN, Joan Pere, *La realitat d'un somni: trenta anys d'escoles catalanes a la Catalunya Nord*, Barcelona, Edicions de 1984, 2007.

10. Sobre la creació i desenvolupament de La Bressola vegeu LE BIHAN, Joan Pere, *op. cit.*, p. 21-23.

II

Escoles, ensenyaments i professorat (1959-1975)

La represa de l'educació activa durant el franquisme i Artur Martorell

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

En la llarga galeria d'excel·lents mestres que conegué, Alexandre Galí no dubtà a conferir un lloc a part a Artur Martorell,¹ a qui definí com «un home d'una vibració humana singular i profunda».² En el món complex i dificultós que obrí el franquisme, la tasca i l'acció pedagògica d'Artur Martorell foren un element clau en la represa de la renovació pedagògica.³

Una de les tasques educatives més rellevants de Martorell fou la transformació de les Escoles Domènech, una típica i discreta escola tradicional del barri de Gràcia, en un dels més vigorosos i engrescadors centres educatius del municipi barceloní, on els alumnes, fills de famílies treballadores, trobessin «estímul formatius i els beneficis d'una educació activa, efectiva, social i estètica. El propòsit fou fer-ne una

1. Nascut a Barcelona el 1894 en una família menestral, quan tenia dotze anys fou becat per l'Ajuntament per estudiar l'Escola de Mestres de Joan Bardina, on no aprengué, sinó que visqué l'educació activa, una experiència positiva que marcà el seu pensament i la seva acció pedagògica de per vida. Prova d'això fou que Martorell, amb altres dos exalumnes, van elaborar la primera monografia sobre Joan Bardina i l'Escola de Mestres: MARTORELL, A.; CASSASAS, E.; PARONELLA, J., *Joan Bardina i Casterà. Dades biogràfiques recollides per alumnes de l'Escola de Mestres*, Barcelona, 1959, una publicació multicopiada que es conserva a la Biblioteca de la Universitat de Barcelona. Obtingué paral·lelament el títol oficial de mestre elemental i, el 1914, el de grau superior. Treballà en centres pedagògicament avançats i vinculats a la cultura catalana, com les Escoles de Districte Sisè i les Escoles Catalanes de la Sagrada Família de Barcelona i Vallparadís de Terrassa, que dirigia Alexandre Galí. Participà a les Escoles d'Estiu que des de 1914 organitzà la Mancomunitat de Catalunya, i al Curs Internacional Montessori que dirigí la mateixa creadora del mètode el 1916.

2. GALÍ, Alexandre, «Presentació d'Artur Martorell», text escrit per a un projecte de llibre que no es realitzà i publicat a CÒNSOL, Isidor (ed.), *Centenari Artur Martorell. 1894-1994*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1994, p. 5.

3. Sobre la vida i obra d'Artur Martorell vegeu DEFIS I PEIX, Otilia. *Artur Martorell, l'home*, Barcelona. Societat Catalana de Pedagogia - Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995.

veritable escola nova popular i ciutadana».⁴ Entre 1919 i 1930 Martorell és director d'aquella escola. Durant aquests anys participà en la reorganització de l'Escola Professional Narcís Muntoriol i fou professor dels Estudis Normals de la Mancomunitat. També infongué un innovador plantejament actiu i decididament educatiu a les colònies municipals d'estiu de Calafell i Tossa.⁵ El 1930, Martorell fou cridat per aquell excel·lent polític pedagògic que fou Manuel Ainaud a participar en les tasques de gestió i política educatives de la modelica obra escolar de l'Ajuntament de Barcelona. Com afirma Jordi Monés, tot apunta que Martorell fou la mà dreta d'Ainaud en l'acció educativa de l'Ajuntament barceloní d'aquells anys i que n'assegurà la continuïtat després de la mort de Manuel Ainaud el desembre de 1932.⁶

També fou secretari i professor del Seminari de Pedagogia impulsat aquell any per Joaquim Xirau a la Universitat de Barcelona. Durant l'època republicana fou professor de llenguatge a l'Escola Normal de la Generalitat. El 1934 publica els dos primers volums de «Selecta de Lectures»,⁷ que esdevindria tot un referent de la modernització de la didàctica de la llengua i la lectura en el seu moment, i especialment durant el franquisme i la resta del segle xx.⁸

El 1936 i durant la Guerra Civil Martorell defensa l'obra escolar de l'Ajuntament barceloní davant la voluntat d'assimilar-la per part del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), que acusa l'obra educativa municipal de reaccionària.⁹

Amb l'ocupació de Barcelona pels franquistes, el 1939, és destituït i empresonat a la Presó Model, on es dedica a ensenyar un bon grup de presos.

La vida d'Artur Martorell està marcada, partida, per la brutalitat de la Guerra Civil de 1936-1939. L'horror, la inhumanitat i l'odi eren el pa de cada dia. En l'inèdit dietari redactat pel mestre aquells anys amb el significatiu títol d'*Al marge de la tragèdia*, amb una lúcida premonició escriu: «Quantes calamitats, Senyor: la guerra i la

4. MARTORELL, Artur, *Cómo realizar prácticamente una escuela nueva*, Barcelona. Nova Terra, 1965, p. 62.

5. Vegeu MARTORELL, Artur, *La Colònia escolar «Turissa»*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1932. I també JUNCOSA, Magda et al., *Colònies de Vilamar: una aventura pedagògica (1922-1936)*, Barcelona, Efadós, 2022. Amb anterioritat: BONETA I CARRERA, Martí, *Llums a la Vall Fosca: memòries d'Artur Martorell de les colònies escolars a Capdella (1917 i 1918)*, Tremp, Garsineu, 2017.

6. MONÉS, Jordi, «Artur Martorell a l'Ajuntament de Barcelona» a UNIVERSITAT DE BARCELONA, *Actes del Col·loqui universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*, Barcelona, Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 1995, p. 261-263.

7. MARTORELL, Artur, *Selecta de Lectures*, Barcelona, Gustau Gili 1935-1937. Els tres volums de l'obra són dedicats respectivament a «1: Les plantes. Els animals. Els elements», «2: La mar. La plana. La muntanya.», i «3: Els pobles. Les ciutats. Els homes».

8. NAVARRO, Maria Pilar, «Escola Nova: una nova pedagogia de la lectura a Catalunya», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 22 (2013), p. 77.

9. MONÉS, Jordi, «Artur Martorell a l'Ajuntament de Barcelona», a UNIVERSITAT DE BARCELONA, *Actes del Col·loqui universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*, Barcelona, Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 1995, p. 263.

destrucció de les vides i hisendes que comporta és horrible, però jo no sé si és més horrible encara la destrucció i enrunament moral que d'ella es deriva. Jo diria que sí, que aquest és el mal pitjor».¹⁰ Efectivament, la realitat confirmà els seus temors.

Uns dels objectius de la dictadura franquista fou el desmantellament del moviment pedagògic renovador i la persecució i la repressió dels seus membres. Com passava en altres dictadures coetànies europees, no es podia permetre una escola que aspirés a fomentar el sentit crític, la democràcia i la tolerància.

SALVAR UNA ESCOLA PÚBLICA DIGNA I DE QUALITAT. L'OBRA PEDAGÒGICA A L'AJUNTAMENT DE BARCELONA ENTRE 1940 I 1962

El 1940, Artur Martorell pot retornar a la seva feina al Negociat de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona. L'octubre d'aquell any, sent alcalde Miquel Mateu, treballa amb el ponent de Cultura Tomàs Carreras Artau, antic membre destacat de la Lliga i catedràtic d'Ètica, des de 1912, de la Universitat de Barcelona. Carreras Artau, un d'aquells cultes catalanistes dins el franquisme, empenyé una àmplia obra cultural que dotà de noves i importants institucions de cultura la ciutat i Catalunya, així com de notables museus, o creant l'orquestra simfònica, tasques en les quals Martorell col·laborà estretament.

Artur Martorell, actuant amb pragmatisme, mirà de mantenir en allò que va ser possible l'esperit de l'obra educativa heretada dins el marc educatiu establert pel franquisme. Carreras i Martorell lluitaren, el 1945, per mantenir les escoles municipals, evitant la seva absorció per l'Estat i la seva conversió en *escuelas nacionales* a què obligava la legislació educativa del *Nuevo Estado*.¹¹ La protesta contra aquesta absorció fou immediata. José M. de Albert, baró de Terrades i alcalde per designació personal de Franco, envià una carta contundent i extensa a Romualdo de Toledo, promotor d'aquella legislació.¹² Probablement, Martorell participà en la confecció de l'argumentari de defensa de les escoles municipals.¹³ Finalment,

10. *Al marge de la tragèdia*. Ms. C.1.2-03.1.Ms. Arxiu Martorell. Biblioteca de Rosa Sensat.

11. Promoguda per Romualdo de Toledo, qui en la seva defensa argumentà que al *Nuevo Estado* li calia absorbir les escoles municipals, especialment les basques i les catalanes «por la sencilla razón [...] que fue precisamente en las escuelas de estas regiones donde más daño se hizo a la unidad de la Patria». *Boletín Oficial de las Cortes Españolas*, núm. 112, p. 2354. Vegeu la «Ley sobre Educación Primaria de 17 de julio de 1945», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 199, 18 de juliol de 1945, p. 385-416.

12. Carta reproduïda íntegrament a VENTALLÓ, Joaquim, *Les escoles populars ahir i avui*, Barcelona, Nova Terra, 1968, p. 10-15.

13. La missiva fa pensar en la intervenció de Martorell, car recull com en l'obra escolar de l'Ajuntament de Barcelona «los amantes de la pedagogía nacional» veuran l'esforç en dotar la ciutat d'escoles senzilles i amables amb tot el caliu i l'efecte d'una llar familiar, amb material pedagògic de gran qualitat i servides per un professorat intel·ligent i entusiasta perfectament compenetrat amb l'obra. També s'hi parla de les emissions radiofòniques escolars iniciades aquell any per Martorell.

les escoles restaren sota el règim municipal. No sols es tractava de preservar uns centres educatius experimentals d'alta qualitat, com ara l'Escola del Mar, sinó de procurar que fossin escoles públiques i municipals. Una visió de l'educació pública ben diferent de la del mateix Romualdo de Toledo, que dos anys abans havia afirmat al paranimf de la Universitat de Barcelona que «en las escuelas nacionales solo deben aceptarse los niños hijos de padres pobres que no pueden pagar su colegio a sus hijos. Los hijos de los padres que puedan pagarles los estudios que vayan a los colegios de pago».¹⁴ Paraules que auguraven la identificació de l'escola pública com l'escola dels pobres, i també una pregona pobresa de recursos per a aquestes escoles i per al seu magisteri, ahora que es multiplicaven i es prestigiaven socialment les escoles religioses.

El 1945 reprèn els programes de ràdio adreçats a les escoles des de Ràdio Barcelona, una de les facetes més singulars de Martorell. Singulars tant per la seva capacitat d'animació cultural com pels dotze anys d'emissions setmanals realitzades a través del mitjà de comunicació de més abast social de l'època i, per això, estretament controlades per la censura. Basades en un centre d'interès o en l'actualitat, les emissions eren seguides per milers d'infants de les escoles municipals i privades.¹⁵ A cada emissió hi havia una part de realitzacions pràctiques i una il·lustració musical adient. Una mostra de com Martorell veia en la música i el cant unes eines importants per a la formació de la personalitat ja que, malgrat el clima social del franquisme, contribuïen a obrir l'esperit i la sensibilitat dels infants, car la finalitat de la música «és donar una educació que beneficiï l'ànima».¹⁶

Dins les migrades possibilitats de la situació política, encetà la tasca de donar suport al magisteri i al professorat a través de l'Institut Pedagògic Municipal, que el 1954 es convertí en l'Institut Municipal d'Educació (IME), del qual esdevindria director. Inspirant-se en realitzacions del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat de Catalunya,¹⁷ anà creant elements que serien de gran ajut per al moviment de la renovació pedagògica resistent, amb iniciatives com ara conferències i cursos formatius per a mestres. Entre aquestes accions destaca la creació de la Biblioteca Pedagògica, la més rellevant del país en el seu camp, la qual posà els educadors en contacte amb propostes i realitzacions de referència de l'Escola Nova,

14. «Clausura de la Exposición Escolar Provincial. Acto presidido [...] por el Director General de Primera Enseñanza», *La Vanguardia Española*, 11 de juliol de 1943.

15. MARTORELL, Artur, «Una experiencia radioescolar en Barcelona», *Bordón*, núm. 78-79 (1958), p. 385-394.

16. MARTORELL, Artur, *Una experiència d'educació musical*, conferència, 18 de juny de 1965. Ms. Arxiu Martorell. Biblioteca de Rosa Sensat.

17. Vegeu la carta a Lluís Nicolau d'Olwer. Arxiu Artur Martorell. Reproduïda a DEFIS I PEIX, Otilia, *Artur Martorell, l'home*, Barcelona, Societat Catalana de Pedagogia — Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995, p. 177.

però també amb les coetànies. La biblioteca arribà a comptar amb una vuitantena de revistes pedagògiques, especialment franceses, alemanyes i italianes. Era tota una finestra oberta a l'exterior, evidentment dins els marges que permetia la censura franquista. I també, com he dit, amb un extraordinari conjunt de programes radiofònics que oferiren orientació a mestres i famílies, així com propostes didàcticament modèliques.

En el desert pedagògic del franquisme, l'Institut Municipal d'Educació, a través de les seves activitats, fou un element clau per a la recuperació del moviment de renovació pedagògic català, especialment pel que fa a la fonamentació teòrica, car posava els educadors en contacte amb realitzacions educatives d'avantguarda que es produïen a escala internacional, un fet que en aquells anys grisos era un element important a l'hora de mantenir la renovació pedagògica que animava un bon grapat d'escoles coetànies. Així, l'IME procurà una formació a mestres i educadors inquiets arrelada en la pedagogia activa i la psicologia evolutiva, al marge de la pedagogia oficialista del règim. L'Institut mantenia comunicació i intercanvis amb el Bureau International d'Education de la UNESCO, entre altres organismes. La vàlua de la tasca de Martorell i Bisbal li valgué, el 1951, el nomenament com a Officier de l'Académie de la République Française.

Durant l'època de l'alcalde Josep Maria Porcioles, un home ben relacionat amb l'almirall Carrero Blanco, mà dreta de Franco en el govern, el predomini de sector falangista en l'àrea de cultura de l'Ajuntament de Barcelona comportà la cessió de les escoles municipals a l'Estat. Aquest reforçament de les polítiques falangistes en l'àmbit municipal segurament tenien la causa en la creixent contestació al règim franquista des d'àmbits culturals i educatius, que trobaven una expressió molt significativa en el món universitari barceloní.

La vella aspiració falangista de posar aquelles escoles de qualitat i amb un nombre reduït d'alumnes per nivell sota el règim comú de les *escuelas nacionales* es feu realitat el 1967, tot i l'oposició de destacades entitats cíviques i culturals de Barcelona. Martorell defensà l'autonomia de gestió i la permanència de la notable obra escolar de l'Ajuntament de Barcelona, fet que li costà el càrrec i que fos traslladat, en represàlia, al Negociat de Cementiris el 1962, dos anys abans de jubilar-se.¹⁸ En aquest lloc, seguint la màxima de l'*obra ben feta*, dugué a terme una tasca important de reorganització, modernització i prospectiva del servei municipal de cementiris. Tot i que, com testimonia Jaume Ministral, «la fúria contra Martorell era gran» des de feia temps entre els sectors falangistes de l'Ajuntament barceloní.¹⁹

18. VENTALLÓ, Joaquim, *Les escoles populars ahir i avui*, Barcelona, Nova Terra, 1968, p. 15-34.

19. MINISTRAL MASIÀ, Jaume. *Nosaltres, els mestres*, Barcelona, Pòrtic, 1980, p. 360.

Malgrat tot, continuaria la seva tasca de formació a través de conferències, classes i articles.

L'ESCOLTISME COM A LLAVOR PER LA RENOVACIÓ DEL PAÍS

En ple franquisme, Artur Martorell valorava que l'escoltisme era «la millor escola de civisme, d'educació de la personalitat i del caràcter; és una escola oberta d'amor i de col·laboració amb el proïsme».²⁰

Tot i que l'oficial Frente de Juventudes era l'única organització permesa, el 1948 ja existien vint-i-un agrupaments escoltes a Catalunya. Malgrat que la majoria eren vinculats a l'Església catòlica, patiren assalts violents per part de falangistes, com ara el sofert amb incendi inclòs per l'agrupament escolta Mare de Déu de Montserrat, del qual eren membres dos fills de Martorell,²¹ o l'assalt i les agressions a un campament escolta al Montnegre el 1954.²² Un dels eixos de retrobament del moviment escolta fou Antoni Batlle, un eclesiàstic que durant l'exili havia conegut els plantejaments de l'escoltisme suís i francès. A la seva mort, Artur Martorell, des de la seva experiència en l'educació en el lleure, mirà de dotar d'una base teòrica i pràctica el moviment, especialment per mitjà de la formació dels seus joves caps, procurant dotar-los dels principis de l'educació activa i d'uns coneixements bàsics de la psicologia de la infància i l'adolescència.

L'activisme i el compromís personal escolta, des d'uns ideals de justícia, llibertat i civisme, eren per a Martorell una eina de transformació de Catalunya en ple règim franquista, veient clar que «es tracta d'una regeneració nacional per una educació individual», ja que l'escoltisme porta el noi «a enfrontar-se a una gran quantitat de problemes pràctics que obliguen a espavilar-se i a posar en joc totes les potències i coneixements que fan viu allò que sovint a l'escola és lletra morta: autogovernar-se».²³ El moviment escolta havia de portar a fer ciutadans i ciutadanes compromesos amb criteri propi i amb llibertat de consciència com la millor forma de combatre el dirigisme i la manipulació ideològica que imposava la dictadura sobre el país i la seva gent.

20. MARTORELL, A., *Notes sobre l'escoltisme*, Ms. Arxiu Martorell. Biblioteca de Rosa Sensat. 30 de maig de 1960.

21. PEDRALS, Ricard, «Artur Martorell i l'escoltisme», a UNIVERSITAT DE BARCELONA, *Actes del Col·loqui universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995, p. 232-233.

22. BASTARDES, Ramón, «Reorganització i expansió de l'escoltisme a Catalunya», a EFFENTERE, Henri van, *L'escoltisme*, Barcelona, Edicions, 62, 1963, p. 9.

23. MARTORELL, A., *Notes sobre l'escoltisme*, Ms. Arxiu Martorell. Biblioteca de Rosa Sensat. 30 de maig de 1960.

UNA APORTACIÓ DIDÀCTICA PER MANTENIR LA LLENGUA

Des de 1919 en què Martorell i Pompeu Fabra es conegueren, compartien amistat i un interès comú per la llengua catalana. Sota la revisió d'aquest darrer i conjuntament amb Emili Vallès, anà bastint eines didàctiques per facilitar l'aprenentatge del català, aplegades en els *Exercicis de gramàtica catalana*, publicats entre 1927 i 1929.²⁴ Sota el pseudònim de Jeroni Marvà, ambdós publicaren el *Curs pràctic de gramàtica catalana* entre 1932 i 1934, el qual fou reeditat el 1968 i serví de pauta didàctica per a l'aprenentatge del català a escoles i cursos de català.²⁵

La lectura tenia per a Artur Martorell «un valor formatiu en ella mateixa, com a coneixement instrumental indispensable per al desenvolupament de llenguatge i de judici del nen per tal d'obrir la seva ment al coneixement i l'amor del món que el volta [...] formal, humà i fenomenològicament». Visió que trametia als mestres dels anys seixanta, i que fou recollida per les escoles actives que anaven florint arreu del país. D'aquí que els llibres escolars del pedagog i gramàtic Martorell, fins i tot els d'abans de la guerra, fossin utilitzats en aquelles escoles. Tant és així que els tres volums de la «Selecta de Lectures» foren reeditats, el 1968, per l'Editorial Teide poc després de la mort de l'autor. Són llibres d'iniciació literària que volen tant trametre als infants valors estètics i humanístics com ajudar-los a perfeccionar-se en la llengua catalana, i que esdevindran eines útils a les escoles actives i catalanes que aniran sorgint al Principat durant el franquisme. Per al cada cop més nombrós alumnat d'aquelles escoles, Artur Martorell redactà *Guiatge: per a parlar i escriure bé en català*, també publicat pòstumament, el 1968. De la seva qualitat didàctica en parlen les nombroses edicions que tingué aquesta obra.²⁶

LA PEDAGOGIA D'ARTUR MARTORELL

Per Artur Martorell dedicar-se a l'educació és la manera més alta de fer política, de contribuir positivament a construir la societat. Ser mestre és per Martorell una ètica (regenerar la societat), basada en un gest d'amor: estimar la infància. Per això entén que la finalitat de l'escola és contribuir a establir el regnat de la justícia i l'amor entre tota la humanitat.²⁷ Alhora, aquest plantejament és conseqüència del compromís que sent com a cristià de treballar pel desenvolupament i la

24. MARVÀ, Jeroni (pseudònim de MARTORELL, A i VALLÈS, Emili), *Exercicis de gramàtica catalana*, Barcelona, Barcino, 1927-1929.

25. MARVÀ, Jeroni (pseudònim de MARTORELL, A i VALLÈS, Emili), *Curs pràctic de gramàtica catalana*, Barcelona, Barcino, 1932 (2a ed.), Barcelona, Barcino, 1968.

26. MARTORELL, A., *Guiatge: per a parlar i escriure bé en català*, Barcelona, Hogar del Libro, 1968 (amb 15 edicions fins el 1985).

27. MARTORELL, A., *Cómo realizar prácticamente una escuela nueva*, Barcelona, Nova Terra, 1965, p. 10.

llibertat de la persona i de la societat, sigui en democràcia, sigui sota règims autoritaris.²⁸ Aquest sentit humanista i transcendent de fer educació que té Martorell s'acompleix fent una referència contínua a la naturalesa i a l'experiència, que el porta a fugir de tot apriorisme i de tot doctrinarisme. Artur Martorell veu l'educació com un procés d'adaptació determinat pel medi. Afirmar que, «si l'escola ha de ser un aprenentatge de la vida, fem que l'escola sigui la mateixa vida. És a dir, que tingui cor i bategui, que emocionï, que entristeixi, que s'alegri, que celebri festes i plori dols».²⁹

Un dels elements més preuats d'aquesta educació és fer persones. Així, reclama dotar els educands de sentit crític. Aquest sentit crític és la font de la llibertat i de la responsabilitat personal, que ha de fer dels educands membres actius d'una societat democràtica. L'educació, per Martorell, no és mai una cosa imposada. No va de fora a dintre, sinó de dintre a fora. És el noi o el jove qui ha de fer la seva pròpia educació. Als educadors els toca preparar-li el camí, és a dir, deixar-li pas.

Conformà Martorell la seva pedagogia sobre una reflexió crítica de la seva praxi educativa. Tenint a l'horitzó la finor didactista de Montessori, la proposta d'escola de treball de Kerschensteiner, el plantejament globalitzador de Decroly i la concepció funcional de l'educació de Claparède.³⁰

Alexandre Sanvisens veia en Artur Martorell un dels millors exemples de caràcter de la pedagogia catalana en el segle xx, ja que participa del sentit humanista, naturalista, empíric i crític que la caracteritza.³¹

L'abril de 1967 morí. Dos anys després fou creada la Fundació Artur Martorell, dedicada a contribuir a la formació dels professionals de l'educació, sostenir el segon moviment de renovació pedagògica, especialment l'Escola de Mestres Rosa Sensat, i a conservar l'important fons documental del mestre. En fou el primer president Antoni Badia i Margarit.³²

28. BADIA I MARGARIT, Antoni Maria, «La dimensió cristiana d'Artur Martorell», a UNIVERSITAT DE BARCELONA, *Actes del Col·loqui universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995, p. 53-58.

29. MARTORELL, A., *Com deu ésser l'escola primària de Mataró*, p. 10 i 29. Ms. 1917? Arxiu Martorell. Biblioteca de Rosa Sensat.

30. Sobre la pedagogia i els posicionaments educatius d'Artur Martorell vegeu GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «Artur Martorell, educador» a AINAUD, Josep Maria et al., *Artur Martorell i Bisbal (1894-1967)*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1995, p. 85-114.

31. GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «L'ideari pedagògic d'Artur Martorell», a UNIVERSITAT DE BARCELONA, *Actes del Col·loqui universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995, p. 24.

32. MORAGAS, Ramon, «20 anys de la Fundació Artur Martorell», *Perspectiva Escolar*, núm. 149 (1990), p. 56-57.

L'escola rural a Catalunya: una mirada retrospectiva

JORDI FEU GELIS

L'escola rural a Catalunya ha avançat considerablement en aquests darrers quaranta anys. Enrere queda aquella institució educativa tan menyspreada per l'Administració i també per determinats col·lectius socials i fins i tot educatius, quan ser de poble i haver estudiat en una escola de poble era considerat de tercera categoria.

Aquesta millora i aquest reconeixement a la feina ben feta dels mestres, les famílies, els ajuntaments..., de la comunitat educativa en general, ha suposat per als infants d'entorns rurals la dignificació d'una institució històricament maltractada.

Simplificant el que ha estat la nostra història educativa podem dir que l'escola rural passa per dos períodes clarament diferenciats. El primer s'inicia en el segle XIX i en molts aspectes perdura fins al final de la dècada dels setanta, i el segon comença a principi dels vuitanta i es perllonga fins avui. Òbviament, entremig d'aquests dos períodes hi podem trobar fases més concretes i singulars —com la que pertany a la Segona República—, que seguint el fil del que explicarem, van esdevenir una illa en el conjunt de la política educativa hegemònica.

L'ESCOLA RURAL FINS A LA FI DE LA DÈCADA DELS SETANTA: LA «VELLA» ESCOLA RURAL

Des de finals del segle XIX —moment en què es produeix la difusió de l'escola de masses a casa nostra— fins a la fi de la dècada dels setanta del segle XX no és pas exagerat afirmar que l'escola rural —en general— és una realitat més aviat amarga, desencisadora i molt poc atractiva per a diversos sectors de la població. Això es deu, fonamentalment, a la manera com molts governs conceberen i tractaren l'escola que aquí ens ocupa, però també hi tingué a veure, tot i que a un altre nivell, la ràpida propagació d'un discurs «graduacionista» i, a partir de la dècada dels

cinquanta, la crisi del camp català, que posà de manifest la fallida de les estructures econòmiques i socials del món rural tradicional.

***La manera com molts governs conceberen i tractaren l'escola rural:
la política educativa***

Durant el llarg període que aquí analitzem —des de final del segle XIX fins a final de la dècada dels setanta del segle XX—, les polítiques educatives destinades a l'escola rural foren, llevat del període republicà,¹ absolutament nefastes. És més, tranquil·lament les podem qualificar d'insultants i discriminatòries.

Els governs conservadors del segle XIX, així com el franquisme de la postguerra, van classificar l'escola rural utilitzant una nomenclatura específica per diferenciar-la de l'escola urbana: el Pla i Reglament general d'escoles de primeres lletres (de 16 de febrer de 1825) diu que «serán de 4ª categoría las escuelas establecidas ó que hayan de establecerse en todos los pueblos que tienen de 50 a 500 vecinos»; el Pla d'instrucció primària (de 21 de juliol de 1838) diu que els pobles de menys de 400 habitants «tendrán una escuela primaria elemental»; la Llei d'instrucció primària (de 2 de juny de 1868) establí que els nuclis entre 500 i 2.000 habitants tindrien «escuelas de entrada»; l'Estatut del Magisteri (de 24 d'octubre de 1947) parla específicament de «las escuelas enclavadas en aldeas» o bé de «las escuelas en población diseminada», etc.

A efectes pràctics, aquesta nomenclatura condemnava l'escola rural a ser una escola marginal en el sentit més ampli del terme perquè impartia un nombre limitat de cursos, transmetia un currículum més reduït (i generalment poc adaptat a l'especificitat del medi), es dotava de personal molt poc o gens preparat i, en tant que aquest tenia un sou més aviat miserable, li era permès desenvolupar altres tasques, a banda de les pròpiament educatives.

L'estigmatització i la postergació de l'escola rural es feu ben visible durant la postguerra. A partir de l'any 1939 algunes escoles rurals del país esdevingueren, a més de tot el que hem dit anteriorment, centres de càstig per als mestres que durant la Guerra Civil «habían cometido irregularidades» o que, simplement, es mostraren poc proclius al nou règim. Conseqüentment, algunes d'aquestes escoles esdevingueren autèntics purgatoris intel·lectuals: «Quan l'administració volia castigar un mestre... per desviacions polítiques, tenia una solució diabòlica: l'enviava a una escola petita, i si era dels Pirineus millor».²

1. Període que va de 1931 a 1936-1939.

2. Tous, J. Ll., «Proposta de definició d'escola rural» a *L'escola dins el món rural. IV Jornades d'Escola Rural (Valls, abril de 1984)*, Barcelona, ICE de la UAB, p. 146.

Amb aquesta política, l'administració franquista va reforçar el que ja s'estava produint des de feia temps: que les escoles rurals fossin rebutjades per la majoria dels mestres que tenien certes aspiracions, i sobretot pels que pretenien «fer carrera» dins del magisteri.

Tot i això, la política educativa que més va perjudicar l'escola rural fou la que va dur a terme l'administració franquista a partir de la segona meitat de la dècada dels cinquanta i l'administració centralista fins al 1982. Durant tot aquest període, el Ministeri d'Educació —encapçalat per diferents ministres cada vegada més proclius als plantejaments tecnòcrates— apostà decididament per la creació d'escoles llar i les escoles comarcals —també anomenades «escoles de concentració»—, on es destinava una part important de l'alumnat d'origen rural.

La implantació d'aquestes noves estructures escolars tingué com a conseqüència immediata el tancament massiu de centres rurals, als quals, en aquella època, assistia un nombre important d'alumnes. La clausura es va fer des de la prepotència —tan característica del règim— i, sobretot, des de l'engany; tot aquest procés es va procurar endolcir-lo mitjançant la construcció d'un discurs psicopedagògic poc consistent per convèncer els pares. Els polítics i els tècnics de les diferents delegacions desplegaron un ampli aparell propagandístic on s'explicà que l'escola rural responia a un model educatiu poc racional, poc eficaç i, sobretot, limitat. Des de la perspectiva oficial, els alumnes de les escoles rurals obtenien els pitjors resultats i els era més difícil la promoció escolar; i, d'altra banda, es considerava que les escoles amb un sol mestre i amb un grup classe amb edats i nivells heterogenis dificultaven l'organització científica del treball.³

Des que s'institucionalitzà l'escola fins al final de la dècada dels setanta, però, cal parlar —ni que sigui de passada— de polítiques educatives sensibles amb l'escola rural. És irrefutable que durant aquest període s'aprovaron propostes de diferent naturalesa amb l'objectiu de millorar i de dignificar l'escola que aquí ens ocupa.

En el transcurs del segle XIX, de fet, ja trobem propostes que denoten una certa sensibilitat per aquesta escola: els períodes en què governaren forces més o menys «progressistes» es va demanar que l'escola rural tingués el mateix estatus que l'escola urbana, i perquè això fos així era necessari que deixés de ser catalogada com a «escuela de cuarta categoría», que ampliés els trams educatius, que els mestres

3. A comarques de Girona es va construir l'Escola Llar Lluís Maria Mestres. El 1971 s'inaugura amb tota pompa, tot i que, com ja era costum a l'època, encara no estava del tot acabada. En aquest centre es van escolaritzar nens i nenes de la rodalia i sobretot de zones rurals de la mateixa comarca de la Garrotxa, del Ripollès i fins i tot de l'Alt i el Baix Empordà, que inicialment tornaven a casa seva un cop cada dos mesos o més. Per a més informació, vegeu l'article que, amb to de crítica, va escriure una de les seves mestres: JUÀREZ, A., «L'escola Llar-Olot», *Perspectiva Escolar*, núm. 159 (1979), p. 7-13.

percebéssin un sou més digne i s'ocupessin exclusivament de l'escola, que se'ls equiparessin els drets i els deures a la resta dels professionals de l'ensenyament, etc.

Durant la Segona República, especialment durant el primer govern republicà (1931-1933) i el govern del Front Popular (1936-1939), no només hi hagué una preocupació per dignificar l'escola rural en els aspectes més bàsics, sinó que, a més, hi ha algun intent d'acostar-la als interessos de la pagesia modificant els continguts curriculars. Sobre la intenció de fer una escola genuïnament rural, Catalunya comptà amb un projecte extraordinari, el que va elaborar el Consell d'Escola Nova Unificada (CENU) l'any 1936 i en el qual es pregonava, per primera vegada en la història del nostre país, una escola rural substantiva i amb fisonomia, és a dir, que no fos «una còpia empobrida de l'escola urbana».⁴

Tanmateix, en contra de les explicacions més optimistes i sense desmerèixer l'esforç del govern republicà en matèria educativa i cultural, l'escola rural —així com l'escola urbana— no va millorar gaire arran del llast que arrossegava. En aquest sentit, doncs, la política educativa favorable a l'escola petita que es va desenvolupar durant aquest període no va aconseguir massa transformacions tangibles.

El discurs «graduacionista»

Tot i ser una qüestió que generalment ens passa per alt —i potser d'entrada fins i tot la veiem llunyana—, cal dir que l'escola rural d'aquest país —majoritàriament unitària fins ben entrada la dècada dels setanta— fou durant molt temps relegada en un pla secundari arran del discurs «graduacionista» que aposta per la graduació de l'escola.

La graduació de l'escola —és a dir, el procés pel qual un centre s'organitza en diferents aules per acollir alumnes d'edat i de nivells (suposadament) homogenis sota la tutela d'un mestre tutor que, a la vegada, està a les ordres d'un director— fou iniciat a mitjan segle XIX i propagat amb una certa intensitat en el transcurs del segle XX «gràcies» a l'acció de mestres renovadors que sintonitzaven amb la pedagogia moderna, intel·lectuals vinculats al moviment regeneracionista i, en darrera instància, de la nova classe política liberal que a poc a poc procurava fer-se un lloc, no pas sense dificultats, en l'escena política. Per això diem que l'escola graduada —àdhuc el discurs que la sosté— neix i es difon gràcies a argumentacions d'ordre pedagògic, «intel·lectual» i polític.

Una part important dels mestres renovadors i «progressistes» d'aquest país reclamaven una vegada i una altra la implantació de l'escola graduada per desmassificar les escoles unitàries —aleshores esteses per tota la geografia—, per afavorir la

4. Per a més informació, vegeu FEU, J., «Política educativa i escola rural durant el franquisme», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 8 (2005), p. 63-77.

incorporació de les pedagogies d'avantguarda, per facilitar la introducció dels principis de la ciència positiva experimentats des de feia temps per Taylor en l'àmbit laboral i, en darrer terme, per donar un aire de científicitat al centre així com a la tasca del mestre. El professor Antonio Viñao ho explica amb gran precisió quan diu:

Con la escuela graduada, según sus defensores, se abría la puerta a la renovación de la enseñanza, sus métodos y contenidos. Sólo en ella podían llevarse a cabo, con plena eficacia, aquellas innovaciones a las que se alude una y otra vez en textos y escritos pedagógicos... Determinadas actividades precisaban, desde luego, espacios *ad hoc* y un número suficiente de clases y alumnos: cantina, campos de juego, talleres, biblioteca, clases de dibujo, museo, laboratorio, etc. Al fin y al cabo muchas de esas actividades también eran posibles en la escuela unitaria. Sólo que de manera diferente. La cuestión de fondo era otra: dar un estatus o carácter científico y profesional a la tarea de enseñar. Revalorizarla socialmente. A la racionalidad científica de la escuela graduada correspondía una racionalidad pedagógica. Y viceversa. Ambas, además, con una base o presunción científica.⁵

El cas és que, amb una certa rapidesa, els arguments defensats per aquests mestres, així com pels regeneracionistes i els liberals il·lustrats,⁶ no només crearen un estat d'opinió favorable envers l'escola graduada, sinó que a més, i generalment d'una forma indirecta i no premeditada, desacreditaren l'escola unitària i tot allò que ocorria a dins. En molt poc temps s'instal·là en l'imaginari col·lectiu de mestres, famílies i buròcrates de l'administració educativa la idea que l'escola graduada era un model d'escola «superior» per ser, suposadament, la més racional, la més programada i la més organitzada. Simultàniament a aquest procés, l'escola unitària serà percebuda com una escola incompleta, mancada de tot i més per impartir un ensenyament de qualitat. D'aquí ve la necessitat de tenir en compte aquest discurs.

El declivi del món rural

A partir de la dècada dels cinquanta, i més clarament a principi dels seixanta, l'escola rural d'aquest país aprofundí l'estigma i la desconsideració que des de feia temps arrossegava arran de la crisi oberta que patí el camp i, per extensió, el conjunt del món rural.

Des de la segona meitat del segle xx fins a pràcticament la dècada dels vuitanta, el medi rural català i espanyol va entrar en una fase de decadència com mai

5. VIÑAO, A., *Innovación pedagógica y racionalidad científica*, Madrid, Akal, 1990.

6. Per a més informació, vegeu FEU, J., *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica: evolució i situació actual a les comarques gironines (1970-1998)*, Tesi Doctoral, Universitat de Girona, 1999, p. 89 s.

havia experimentat: es despoblaren nombrosos municipis petits arran d'una emigració massiva —concentrada sobretot en joves i en dones—, que es dirigí cap a la ciutat a la recerca de més confort i benestar; es produí un envelliment accelerat de la població i un desequilibri demogràfic que en molts casos fou irreversible; es generà una crisi profunda dels valors tradicionals, es qüestionaren les maneres de fer i de pensar que els eren pròpies arran, entre altres qüestions, de l'entrada sobtada i indiscriminada de models típicament urbans; es produí una penetració agressiva de les pautes de producció i de consum industrial i capitalistes; s'alteraren de forma important les estratègies de socialització; i, tal vegada això és el que més bé ho resumeix, es produí un veritable xoc cultural arran de l'enfrontament simbòlic entre dues cosmovisions que ben poc tenien a veure.

Totes aquestes transformacions van fer que el medi rural es devalués tant socialment com econòmicament; que passés a dependre enterament del món urbà —i, més concretament, del sector industrial i financer; i que perdés el poc pes específic que havia conservat fins aleshores. Dit això, doncs, en molt poc temps el camp català va esdevenir un espai molt poc interessant, apte només per a aquells que no foren capaços de llançar-se a l'aventura del progrés i de la modernització.

Si volem ser primmirats, a partir de la dècada dels cinquanta el món rural català no només va caure en la desconsideració social i econòmica, sinó que també ho feu en la vessant política. Fou justament en aquesta dècada quan des de les instàncies governamentals franquistes es va planejar el desmantellament discret del medi que aquí ens ocupa mitjançant la concentració de la població en entorns urbans-industrials creats *ex professo* que en el llenguatge del règim s'identificaven amb el nom, indubtablement eufemístic, de *polos de desarrollo* (el primer, creat el 1964).

No costa gaire imaginar quant devia perjudicar a l'escola rural tot aquest panorama: qui tenia ganes de portar el fill o la filla a una escola ubicada en un entorn que, pel que semblava, estava condemnat a desaparèixer? Quins mestres tenien ganes d'anar a raure en uns pobles que es trobaven en les condicions suara descrites? Per què l'administració s'havia d'esforçar a millorar l'escola d'un medi pel qual no tenia cap interès? Per què l'escola rural havia de tenir prestigi, havia de ser de qualitat, si el seu entorn patia una forta desconsideració social, econòmica i política manifesta? I així ens podríem anar fent més preguntes sense que per això canviessin massa les respostes.

A causa dels factors que fins aquí hem esmentat —política educativa hostil envers l'escola rural, propagació del discurs «graduacionista» i declivi del medi rural— més d'altres en els quals ara no ens podem entretenir, l'escola rural d'aquest país va esdevenir fins al final de la dècada dels setanta una realitat molt poc atractiva.

La majoria d'aquestes escoles es caracteritzaven per emplaçar-se als llocs més rònecs —als baixos de l'ajuntament, a l'antiga rectoria, a l'atri de l'església, a una antiga quadra emblanquinada, etc.— i no tenien les mínimes condicions

higièniques. D'altra banda, bona part de les escoles rurals impartien una educació llibresca, descontextualitzada, memorística i enciclopèdica; transmetien coneixements absolutament deslligats dels interessos dels alumnes i desvinculats del medi rural; ensenyaven —en el millor dels casos— les quatre regles bàsiques per poder llegir, escriure i comptar. Durant tot aquest període, l'escola rural també es caracteritzà per ser un centre disciplinat i repressiu, per comptar amb mestres amb poca o nul·la formació, amb poc prestigi i gelosos de la seva autonomia, etc. Com podia ser atractiva una escola amb aquestes característiques?

Si a final de la dècada dels setanta l'escola rural semblava que havia tocat fons, que estava a punt de desaparèixer, a partir dels vuitanta va començar a fer un gir esperançador. Respecte a aquest fet, són ben il·lustratives les paraules de J. Ll. Tous quan diu que «com totes les coses de casa nostra, quan tot sembla ensorrat, sorgeix de nou amb més força i més il·lusió que mai. Això és el que passa amb l'Escola Rural».⁷

A què es deu la revifalla? Quins factors la impulsen? A final de la dècada dels setanta, i amb més claredat a partir de la dècada dels vuitanta, l'escola rural a Catalunya va començar a ser una realitat creïble gràcies a les manifestacions i les accions que varen emprendre diversos agents vinculats a l'àmbit educatiu, polític i sindical.

En aquest gir copernicà, que en aquest apartat final només esbossem a fi d'apuntalar els factors del canvi, cal parlar, en primer lloc, del paper assumit pels mestres de les escoles rurals. Però no podem oblidar de cap manera quant hi van contribuir el paper de moltes famílies, l'esforç mostrat pels moviments de renovació pedagògica i més concretament pel Secretariat d'Escola Rural,⁸ l'interès dels sindicats i d'alguns partits polítics que jugaren un paper fort durant els primers anys de la democràcia i la política endegada pel Departament d'Ensenyament, sobretot en el moment que es comencen a fer els traspassos, i més endavant també cal considerar el treball que ha fressat el Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER), en tant que estructura interuniversitària que ha estat capaç de bastir ponts entre el món acadèmic i escolar organitzant jornades adreçades als estudiants de Magisteri i realitzant investigacions en l'àmbit específic de l'escola rural.⁹

7. Tous, J. Ll., *op. cit.*, p. 148.

8. Per a una història sobre aquesta organització, vegeu SOLER, J., «Història del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya», conferència presentada a les XI Jornades d'Escola Rural de Catalunya, Torroella de Montgrí, 2001.

9. Aquest grup, constituït per diversos representants de les universitats catalanes (de Barcelona, de Girona, de Lleida, de Vic, Rovira i Virgili, Ramon Llull i Autònoma de Barcelona), va començar a funcionar el 1995 amb l'objectiu de «contribuir a millorar la qualitat de l'educació en el context rural, impulsar l'escola rural des de la Universitat, sensibilitzar i formar els futurs professionals sobre el coneixement d'aquesta tipologia d'institucions educatives, implicar els mestres i les mestres de l'escola rural en aquest impuls», etc.

La planificació de l'ensenyament secundari públic a la ciutat de València en la dècada de 1960

JOSÉ IGNACIO CRUZ

INTRODUCCIÓ

La trajectòria de l'educació secundària va sofrir canvis substancials en el procés de conformació dels sistemes nacionals d'educació en el segle XIX. En aquelles dates va anar adoptant algunes de les seves característiques més substancials, les quals, en part, han deixat un rastre que arriba fins als nostres dies. En el cas concret espanyol, el segon ensenyament, com llavors es denominava, va anar prenent carta de naturalesa en la realitat educativa i social del país a partir de mitjans d'aquesta centúria. A això van contribuir, en bona part, la definició i la implantació dels *instituts* com a entitat específica i espai propi d'aquesta etapa formativa directament dependent de l'administració pública.

Des de fa ja algun temps, s'han publicat un bon nombre de recerques que permeten conèixer la realitat del segon ensenyament espanyol. Els estudis s'han centrat sobretot en aspectes de definició ideològica, les orientacions bàsiques de la política educativa i alguns dels elements curriculars més destacats.¹ Malgrat el que s'ha avançat fins al moment, encara existeixen parcel·les temàtiques i enfocaments metodològics pràcticament inèdits.

1. Entre d'altres podeu consultar: VIÑAO, A., *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid: Siglo XXI, 1982; GÓMEZ, M. N. (ed.), *Pasado, Presente y Futuro de la Enseñanza Secundaria*, Sevilla, Kronos, 1996; LORENZO, J. A., *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*, Madrid, Editorial Complutense, 2003; CANALES SERRANO, A. F., «El bachillerato en los años cuarenta: la victoria católica», a CANALES, A. F.; GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. F. (ed.), *La larga noche de la educación española*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2015, p. 97-130; i CRUZ OROZCO, J. I., «Los institutos de segunda enseñanza en España. Datos sobre su implantación (1835-1936)», a *Educatio Siglo XXI* (Múrcia), vol. 30, núm. 1 (2012), p. 233-252.

Aquest treball en concret se centra en un aspecte que ha rebut escassa atenció. Em refereixo a les iniciatives dutes a terme des de l'Administració per a la planificació de la implantació de la xarxa d'instituts. En aquest cas, ampliarem i concretarem anàlisis anteriors, en un àmbit territorial específic. Estudiarem el procés d'ampliació de la xarxa d'instituts a la ciutat de València durant la dècada de 1960. Un període temporal clau, en el qual el règim franquista va portar a terme un destacat canvi de rumb en la política educativa que, en la nostra opinió, va tenir destacades conseqüències educatives, socials i polítiques que encara no acaben de calibrar-se en la seva justa mesura.² I un àmbit territorial, una de les principals ciutats del país, la qual cosa proporciona rellevància a les conclusions a les quals arribem i que permeten projectar-les una mica més enllà de l'àmbit local.

El present treball analitza amb detall com es van anar aplicant, en aquelles dates i en aquell territori, les mesures enunciades en normes i directrius governamentals de la política educativa. Així mateix, permet calibrar el paper exercit per diversos organismes públics, especialment el consistori valencià. Però també ens mostra l'actuació d'un cert nombre de serveis ministerials i provincials el concurs dels quals, malgrat no comptar amb competències directes amb les qüestions d'ensenyament, resultava imprescindible per a la gestió i la tramitació dels corresponents expedients de creació de centres docents.

Sobre aquest tema, també hem tingut en compte les preses de posició d'altres agents amb important projecció pública, algun dels quals, com l'Església catòlica, tenia destacats interessos educatius. Això ens ha permès conèixer amb força exactitud el protagonisme de gairebé tots els intervinents, si no tots, i conèixer els processos interns de negociació i de presa de decisions, aspectes força desconeguts i que creiem que en alguns casos s'analitzen i publiquen per primera vegada. Per a realitzar la recerca s'han estudiat un bon nombre de fonts institucionals de l'administració central, especialment del Departament d'Educació, però també, encara que en un grau més baix, d'altres ministeris.

Igualment, ha resultat de singular interès poder accedir a dades, documentació i referències diverses sobre les activitats de l'Ajuntament de València. Sobre aquest tema, ha tingut una importància singular l'accés a la documentació que es conserva en l'arxiu particular d'Adolfo Rincón de Arellano, que va ser l'alcalde

2. CRUZ OROZCO, J. I., «Los institutos de segunda enseñanza en el País Valenciano (1845-1970). Notas sobre un ejemplo de planificación educativa», a MAYORDOMO PÉREZ, A.; AGULLÓ DÍAZ, M.^a C.; GARCÍA FRASQUET, G. (ed.). *Instituts i Batxillers*, València, CEIC Alfons el Vell - Universitat de València, 2013, p. 151-177, i CRUZ OROZCO, J. I., «La gran zozobra roja. Argumentos para la extensión de la Enseñanza Media en España (1953-1961)», *Revista Complutense de Educación* (Madrid), 30, núm. 4 (2019), p. 983-996. En línia: <<https://dx.doi.org/10.5209/rced.59882>>.

des de 1958 fins a 1969, pràcticament el període d'aquesta recerca. La consulta i l'estudi d'aquests fons inèdits ens han permès ampliar l'anàlisi sobre els mecanismes emprats i afegir matisos desconeguts al mateix temps que molt interessants —singulars en algun cas—, els quals difícilment poden contemplar-se en recerques d'aquest tipus.

Ens referim especialment als contactes i les gestions personals duts a terme des de l'alcaldia, els quals rares vegades solen quedar reflectits en els expedients administratius. Igualment, l'arxiu conté una altra documentació singular, com breus notes de l'alcalde sobre el moment en què es trobava el procés, les possibles iniciatives a prendre o balanços del que s'ha fet. També es conserva allí alguna documentació i sèries estadístiques de gran utilitat i que han estat impossibles de localitzar en altres arxius i centres de documentació. Així mateix, hem estudiat com es reflectia en la premsa valenciana algun debat especialment destacat sobre el tema de recerca.

Amb la finalitat de contextualitzar al més àmpliament l'objecte d'estudi, hem fet àmplies referències a la política educativa general i als mecanismes de planificació que es van posar en marxa en determinats moments. Igualment, s'han revisat i incorporat referències a parcel·les no estrictament educatives, però que considerem ineludibles, com els mecanismes urbanístics que van començar a posar-se en marxa a partir de la dècada de 1940 per a l'ordenació del territori. Tot això amb la idea d'assenyalar algunes evidències i avançar en el coneixement més ampli, matisat i contrastat dels principals aspectes de la planificació del segon ensenyament a València.

UN ÚNIC INSTITUT

El primer institut de la ciutat de València es va crear en 1845 vinculat a les aules menors de filosofia de la universitat i en aquest àmbit va estar situat durant dècades. Fins a 1870 no va passar a ocupar un immoble propi, l'antic col·legi jesuïta de sant Pau. Aquest centre va formar part de la primera fornada de seixanta instituts creats entre 1835 i 1873 —un en cada capital de província, dues a Madrid i mitja dotzena en altres localitats importants on es podia estudiar els primers anys del batxillerat— dissenyada pel liberalisme per a implantar l'oferta pública de segon ensenyament en tot el país.³

Els estudis de batxillerat van resultar clarament restrictius des dels inicis, encara que l'alumnat va tenir a vegades una procedència una mica heterogènia.

3. VIÑAO, *op. cit.*; CRUZ OROZCO, J. I., «Los institutos de segunda en el País Valenciano», *op. cit.*, p. 151-177.

En aquest aspecte, la proximitat al centre d'ensenyament va poder resultar un factor rellevant. Les dades que proporciona la precària estadística de l'època són clars. Les xifres manejades per a tot Espanya pels especialistes indiquen que en el curs 1849-1850 només hi havia 9 alumnes per cada 10.000 habitants, xifra que havia ascendit a 23 en el curs 1914-1915, seixanta-cinc anys després, i que en el curs 1927-1928 se situava en 28.⁴

A València aquesta tendència d'escàs creixement va ser similar, tal com s'observa en el Quadre 1, encara que es constaten alts i baixos d'entitat. En els primers moments tot just es comptabilitzaven dos centenars d'alumnes amb matrícula oficial, els quals cursaven els estudis en els instituts. Posteriorment, a partir de la dècada de 1860, van oscil·lar entre set-cents i mil. Per altra banda, els estudiants dels col·legis privats, agrupats sota la categoria de matrícula col·legiada, normalment eren menys i els que tenien matrícula lliure, la qual només els concedia dret a examen en l'institut davant un tribunal, es van mantenir en xifres molt reduïdes fins a començaments del segle xx. Després van anar augmentant fins a superar el miler en el curs 1927-1928. I quant al còmput total, a partir de 1890 va començar a rondar les dues mil matrícules, i no va ser fins a finals de la dècada de 1920 quan es van aproximar als tres milers.

QUADRE 1. *Alumnes matriculats a la ciutat de València segons el tipus de matrícula*

Any	Oficials	Col·legiats	Lliures/Domèstica	Total
1859	230	354	94	678
1863	806	328	77	1.211
1890	1.000	740	152	1.892
1899	840	926	134	1.900
1910	817	566	594	1.977
1928	745	1.047	1.065	2.857

FONT: Elaboració pròpia a partir de l'*Anuario estadístico de instrucción pública* i l'*Anuario estadístico de España* dels anys respectius.

4. SANZ, F., *La Segunda Enseñanza Oficial en el Siglo XIX*, Madrid, MEC: 1985, p. 131-140; DÍAZ DE LAGUARDIA, E., *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*, Madrid, MEC, 1988, p. 508.

La primera modificació de certa entitat de la xarxa d'instituts a escala nacional es produí durant la dictadura de Primo de Rivera. La raquítica realitat del batxillerat al nostre país, que en 1923 només comptava amb 63.084 estudiants, feia inajornable la seva ampliació. El govern va anar prenent mesures a partir de 1926 per a facilitar principalment l'accés a joves que vivien en localitats importants allunyades de les capitals. Per aquesta via es van crear, amb considerables aportacions dels consistoris respectius, nous instituts locals els quals es van sumar a la mitja dotzena ja existent, on es podien estudiar els primers cursos. D'aquesta manera, en 1930 la xarxa pública va aconseguir els 94 centres. La iniciativa no va tenir cap repercussió a la ciutat de València, ja que les úniques capitals de província que van incrementar els seus instituts van ser Madrid amb quatre i Barcelona amb tres.⁵

ELS ANYS REPUBLICANS

La proclamació de la Segona República va suposar canvis destacats en la política educativa. Les noves autoritats van atorgar a l'ensenyament un paper clau i van traçar plans per a ampliar els centres públics, tant en primer com en segon ensenyament. Un altre motiu destacat que motivava aquesta inversió va ser la necessitat de cobrir les places ofertes fins a aquest moment pels ordes religiosos catòlics, vetades ara a causa de l'orientació laïcista dels governs del primer bienni. En conseqüència, es va posar en marxa un ambiciós pla de creació d'instituts, el qual va quedar en gran manera plasmat en el decret de 20 d'agost de 1933. La iniciativa va acabar concretant-se finalment en la creació de 91 nous centres.⁶

En aquest cas les iniciatives governamentals sí que van tenir incidència en la capital del Túria. En 1932 va començar a funcionar l'Institut-Escola de València —un centre experimental d'alt nivell que va ser el segon institut de la ciutat— el qual, per cert, també va seguir el deixant de la Companyia de Jesús i es va instal·lar en el Col·legi José dels jesuïtes, que havia estat nacionalitzat. A partir d'aquest moment, i per a evitar confusions, l'institut històric va passar a dir-se Luis Vives. Un any després, en 1933, el govern en va crear un tercer, que es va denominar Blasco Ibáñez.

5. LÓPEZ, R., *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera (II). Institutos y universidades*, València, Universidad de Valencia, 1995, p. 127 i 129-130.

6. «Decreto disponiendo puedan crearse, en las localidades que se indican, Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza», *Gaceta de Madrid* núm. 242, 30 d'agost de 1933, p. 1381-1382; i «Decreto ordenador de todos los Centros de segunda enseñanza que quedan definitivamente creados», *Gaceta de Madrid*, núm. 303, 30 d'octubre de 1933, p. 729-730; PÉREZ GALÁN, M., *La enseñanza en la Segunda República Española*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, p. 128-135.

El procés d'instal·lació dels centres va resultar bastant desigual. Mentre que l'Institut-Escola va quedar des dels inicis bastant ben equipat i no va sofrir gaires problemes, el Blasco Ibáñez es va veure obligat a desplaçar-se d'uns locals a uns altres. Per fi en 1936 va aconseguir una certa estabilitat en situar-se en el singular edifici que la fundació Institut Asil de Sant Joaquim tenia en el número 24 del carrer Almirall Cadarso.⁷ Des del punt de vista de la planificació i la inversió pública, les iniciatives del govern de la República entre 1931 i 1936 van ser, malgrat totes les seves limitacions i defectes, el primer impuls seriós i d'importància per a ampliar la xarxa pública del segon ensenyament de la ciutat des de mitjan segle XIX.

Les mesures preses per la República van tenir la seva lògica repercussió en les taxes d'escolarització. En el curs 1934-1935 es comptabilitzaven en tot el país 145.007 estudiants de batxillerat, per la qual cosa en tres anys gairebé s'havien doblat les xifres de l'etapa primoriverista. Pel que fa a València, només existeixen dades oficials fins a 1933 i apunten en la mateixa direcció, encara que no resulten tan inflades. En 1930 hi havia 3.329 estudiants, 3.680 en 1932 i un any després 4.233, la qual cosa suposava un increment de 27 % en tres cursos. Gran part dels nous estudiants es va incorporar a les aules dels instituts, que van passar de matricular el 26 % al 33 % de tot l'alumnat.⁸

Cal assenyalar que l'impuls en pro del batxillerat públic no es va detenir amb la Guerra Civil. Quan el setembre de 1936 el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts va passar a estar dirigit pel ministre comunista Jesús Hernández, es crearen diversos Instituts Obrers, destinats específicament perquè joves obrers amb bones capacitats intel·lectuals cursessin de manera accelerada el batxillerat. Un d'ells es va instal·lar el novembre d'aquest mateix any a València. També en aquestes mateixes dates es va publicar el decret de creació de l'Institut El Palleter en el Cabanyal. Ens inclinem a pensar que aquest últim no va arribar a passar de les pàgines de la *Gaceta de la República* a la realitat, ja que no s'ha localitzat cap evidència documental de la seva posada en funcionament.⁹

7. ESTEBAN, L.; MAYORDOMO, A., *El Instituto-Escuela de Valencia (1932-1939). Una experiencia de renovación pedagógica*, València, Universidad de Valencia, 1984; SALOM, Julio, *Esquema histórico del Instituto Blasco Ibáñez - San Vicente Ferrer*, en línia: <<https://portal.edu.gva.es/iessanvicenteferrer/es/centro/historia/>>.

8. *Anuario estadístico de España*, anys corresponents.

9. FERNÁNDEZ SORIA, J. M., *El Instituto para Obreros de Valencia*, València, Generalitat Valenciana, 1987; «Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes creando en el Grao de Valencia el Instituto de Segunda Enseñanza titulado "Lo Palleter" y dependiente del mismo una cátedra de Lengua y Literatura valenciana», *Gaceta de la República*, núm. 328, 23 de novembre de 1939, p. 769.

EL FRANQUISME

L'impuls reformista republicà va quedar completament truncat amb el triomf de les forces franquistes. La política educativa del nou règim instaurat en tot Espanya després de la guerra va modificar d'una manera categòrica les prioritats educatives i la xarxa d'instituts va ser dràsticament reduïda. A la ciutat de València van ser suprimits l'Institut-Escola, l'Institut Obrer i El Pal·leter, i es va rebatejar ràpidament el Blasco Ibáñez, que va passar de rendir memòria a l'il·lustre polític i escriptor republicà a recordar sant Vicent Ferrer, dominic amb ampli predicament en terres valencianes, denominació amb la qual ha arribat fins als nostres dies. Després d'aquest reajustament, la presència de l'ensenyament secundari públic va passar de comptar amb quatre centres en funcionament a quedar reduïda exclusivament a dos.¹⁰

La situació no va sofrir modificacions substancials al llarg de la dècada de 1940 i la ciutat va continuar amb dos únics instituts. Ara bé, malgrat la complicada situació econòmica i social de la postguerra, no va decreixer l'interès per estudiar batxillerat, sinó tot el contrari.¹¹ Com ja es va indicar, en 1933, l'últim any de què tenim dades prèvies a la guerra, 4.233 joves valencians estudiaven batxillerat sumant els diferents tipus de matrícula. Les xifres del curs 1940-1941 indiquen una matrícula de 6.137, bastant superior a l'anterior, la qual no va cessar d'augmentar en anys posteriors, oscil·lant entre 8.000 i 9.000, arribant a mitjan dècada de 1950 a sobrepassar els 10.000. Les dades de tot Espanya marquen la mateixa tendència. El nombre d'alumnes no va deixar de créixer, passant dels 155.934 en 1940 als 214.847 una dècada després. Això sí, la gran major part —entre el 45 i el 55 %, i fins i tot més dependent dels llocs— estudiava en col·legis privats, regentats la gran majoria per ordes religiosos.¹²

Així mateix, també es va incrementar notablement l'alumnat que s'acollia a la matrícula lliure, el qual havia de preparar pel seu compte l'examen que realitzava en l'institut. Les dades del curs 1949-1950 per a tot Espanya són un bon exemple d'aquesta situació. De 214.847 alumnes, 118.314, el 55 % en nombres rodons, cursava els estudis en col·legis privats; 60.327, el 28 %, tenien matrícula lliure; i només 36.206, el 17 %, estudiaven en els instituts.¹³ Aquests percentatges van evolucionar un xic en els cursos posteriors, però sense que es produïssin canvis significatius.

10. CANALES SERRANO, A. F., «"Innecesarios a todas luces." El desmantellament de la xarxa d'instituts en la postguerra», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, Barcelona, núm. 17 (2011), p. 187-212; LORENZO, *op. cit.*, p. 68-70.

11. BARCIELA, C. et al., *La España de Franco (1939-1975): economía*, Madrid, Síntesis, 2001, p. 23-28.

12. *Anuario estadístico de España* dels anys corresponents; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Datos y cifras de la enseñanza en España*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1960, p. 25.

13. *Anuario estadístico de España* de l'any corresponent.

La matrícula col·legiada va minvar una mica, però mai va baixar del 50 %, i va pujar la d'alumnes lliures mentre que l'alumnat oficial que estudiava en els instituts a penes va sofrir modificacions.

Els trets essencials de la política educativa en general i del segon ensenyament en particular van començar a canviar alguna cosa en 1951, amb el nomenament de Joaquín Ruiz Jiménez com a responsable de la cartera d'educació. Els nous plantejaments van quedar en gran manera reflectits en la Llei d'ensenyament mitjà, la qual va ser aprovada en 1953. La norma, entre altres objectius, buscava ampliar significativament el nombre de batxillers, augmentant sensiblement l'oferta pública.

El ministre va deixar clara la posició del govern en la seva defensa de la llei davant les Corts, descrivint amb força realisme la situació del sistema educatiu. En el que ens concerneix, va assenyalar que només existien en aquells moments 119 instituts en tot el país, enfront de 900 col·legis privats, i que aquests, a més, es concentraven en les grans poblacions. Però no es va accontentar a subratllar deficiències i desequilibris. També va marcar objectius concrets per a reorientar l'acció de govern. Va apuntar que resultava necessari que els instituts arribessin als tres centenars, «província per província, convenientment coordinats».¹⁴

Aquesta sensible reorientació de la política educativa estava motivada per les modificacions que s'anaven perfilant en l'àmbit econòmic, la qual cosa des de la perspectiva d'aquest estudi resulta també especialment significativa, i pels canvis en els objectius i els mecanismes d'actuació de l'Administració. El començament de l'abandó del model autàrquic per un altre una mica més obert i orientat cap al creixement econòmic feia necessària l'expansió de tota mena d'infraestructures, incloses les educatives, a més de necessitar una millora important en la formació de la població. Per a això resultava imprescindible una intervenció governamental molt més propositiva, sobretot en un sector tan regulat com l'ensenyament.

De totes maneres, els objectius expansius plantejats en 1953 van trigar anys a poder complir-se. Van estar ben presents al llarg de tota la dècada en el discurs governamental, independentment de qui ocupés la màxima responsabilitat ministerial en educació i de l'orientació política a la qual s'adscriu dins de l'estret marge que representaven les famílies del franquisme. Però l'escassa quantia del pressupost del departament, que en 1952 era de 1.922 milions de pessetes i fins a 1957 no va superar els 3.000 milions, va dificultar molt les inversions.¹⁵ Per això, la primera iniciativa d'una certa envergadura es va plasmar amb les seccions filials, les quals es van regular mitjançant un decret publicat el juliol de 1956.

14. LORENZO, *op. cit.*, p. 147.

15. NAVARRO, R., «El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* (Salamanca), núm. 8 (1989), p. 174.

Les filials van dependre orgànicament dels instituts, encara que van estar promogudes per entitats privades, confessionals la immensa majoria, les quals aportaven els locals i contractaven el professorat. Això sí, havien de situar-se obligatòriament en zones suburbials de les grans ciutats. El règim econòmic estava regulat en cada cas per l'acord de creació signat entre l'entitat promotora i el ministeri. En general, el centre cobrava unes quotes mensuals i rebia una subvenció per a fer front a les despeses de la plantilla. Pel que fa al règim d'ensenyament, al principi impartien el batxillerat elemental amb un pla d'estudis adaptat, del qual, entre altres modificacions, s'havia suprimit el llatí. Aquesta especificitat curricular no va tenir gaire recorregut, ja que al cap d'alguns anys les filials van passar a oferir el batxillerat complet.¹⁶

Les dues primeres seccions filials van començar a funcionar a Madrid el curs 1956-1957. L'any següent se li van sumar set més i l'altre 16, de tal manera que en el curs 1960-1961 hi havia prop del mig centenar a tot Espanya amb 363 professors i 4.478 alumnes. En el cas de València, a partir de 1959 es van crear en diversos barris perifèrics en els quals mai havia estat present l'ensenyament mitjà. Les filials van continuar ampliant-se per la ciutat i localitats limítrofes fins a arribar en 1969 a vint-i-cinc centres amb més de 7.000 alumnes.¹⁷

Tot i ser destacada, la iniciativa de les filials presentava limitacions. Molt especialment, malgrat la cooperació que plantejava entre entitats confessionals i l'Administració, no suposava de fet cap increment real de la xarxa d'instituts. Encara que hi va haver en aquests anys una situació una mica confusa, ja que en les estadístiques oficials a vegades es comptabilitzaven com a centres públics i els seus edificis es retolaven amb el nom de l'institut del qual depenia, les filials van ser amb caràcter general centres privats que, això sí, rebien subvencions estatals. En certs aspectes va ser una iniciativa precursora de l'actual sistema de concerts educatius.

Però la realitat fou que a la fi de la dècada de 1950 continuaven existint només 119 instituts a tot Espanya, malgrat la meta que s'havia fixat el ministre Ruiz Jiménez set anys abans. La xarxa de centres públics no havia experimentat cap creixement, i a les seves aules acudien molt pocs estudiants, molts menys que els

16. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *La extensión de la enseñanza media. Secciones Filiales*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1961; CALLEJA, M., «Las secciones filiales de Institutos de Enseñanza Media: orígenes, evolución e implicaciones sociales de este tipo de centros», *Anales de Pedagogía* (Múrcia), núm. 15 (1997), p. 89-110; CRUZ OROZCO, J. I., «La extensión de la Enseñanza Media en los suburbios españoles (1956-1984). Las Secciones Filiales de Instituto», *Estudios sobre Educación* (Pamplona): núm. 32 (2017), p. 115-134.

17. INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA MEDIA, «Breve memoria Informativa de los Centros de Enseñanza Media del Distrito Universitario de Valencia del curso escolar 1968 a 1969, para uso oficial», Arxiu del Regne, Fons Rincón de Arellano (en endavant AR/FRA), caixa 11, exp. 13.

que es formaven als col·legis privats o els que tenien matrícula lliure. En nombres rodons ateniaven només el 17 % de la matrícula total, cosa que significava que no formaven ni un de cada cinc dels futurs batxillers.

A la fi de la dècada de 1950 aquesta situació tan descompensada va començar a modificar-se. A mesura que les reformes polítiques, administratives i econòmiques proposades pels sectors reformistes del franquisme es van anar concretant en el Pla d'estabilització de 1959, es va produir un augment significatiu del pressupost, la qual cosa va permetre a les autoritats educatives planificar la creació de nous instituts, un dels grans objectius pendents. El primer a inaugurar-se va ser el de Mieres en 1961, vint-i-dos anys després de finalitzada la Guerra Civil, al qual van seguir altres centres situats a Madrid, Barcelona, Andújar, Gijón, Jaca, Las Palmas i Úbeda.¹⁸

PLANS PER A VALÈNCIA

En aquest cas, la planificació estatal sí que va tenir en compte la ciutat de València. Després de més de dues dècades de completa inactivitat, les administracions van començar a realitzar gestions sobre aquest tema. Les primeres que hem localitzat es van produir al començament de 1960. A l'inici d'aquest any Lorenzo Vilas López, director general d'ensenyament mitjà que, segons els especialistes, estava intensament involucrat en el programa de creació de nous instituts, feu una visita a la ciutat i es va entrevistar amb l'alcalde. Li va avançar que el seu departament disposava de pressupost per a construir quatre instituts, sempre que el consistori aportés els solars adequats.¹⁹

Cal tenir en compte que el pla presentava unes certes novetats tècniques. A diferència del que havia passat fins llavors, que només en comptades ocasions s'havien dictat algunes indicacions tècniques bastant genèriques sobre els immobles, ara els responsables de la política educativa van fixar unes normes més detallades. En concret, es preveia que els instituts estiguessin situats en immobles amb capacitat per a 1.200 estudiants, i per a atendre'ls correctament els municipis havien de cedir al ministeri parcel·les de 10.000 m².²⁰

A partir d'aquests moments, davant la nova conjuntura i a instàncies de l'alcalde, els serveis municipals van començar a buscar les parcel·les adequades, ja

18. «Solemne inauguración del Instituto Nacional de Enseñanza media de Mieres (Asturias)», *Enseñanza Media* (Madrid), núm. 67-69 (1960), p. 1663-1665.

19. UTANDE, M., «Treinta años de enseñanza media (1938-1968)», *Revista de Educación* (Madrid), núm. 240 (1975), p. 73-86; CHANZÁ, S., «Glosario de la ciudad», *Levante* (València), 28 de gener de 1960; AR/FRA, caixa 11, exp. 1.

20. DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA, *El II Plan de Desarrollo Económico y Social en la Enseñanza media (1968-1972). Estudio Técnico*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1967.

que en aquells moments no comptaven amb cap mena de reserva dotacional de sòl per a cobrir aquesta necessitat. Interessa subratllar sobre aquest tema que València i vint-i-nou municipis del seu cinturó metropolità comptaven des de març de 1946 amb un Pla general d'ordenació urbana. Malgrat això, i en gran manera a causa de l'escàs desenvolupament dels plans parcials en què havia de concretar-se, no existien previsions per a les infraestructures educatives, malgrat que, com ja s'ha indicat, la qüestió de l'extensió de l'ensenyament mitjà ocupava un lloc destacat en el discurs oficial des de feia una dècada.²¹

Presidia el consistori valencià, des de 1958, el metge Adolfo Rincón de Arellano, personatge molt conegut en la societat valenciana, de purificada filiació falangista, ja que havia format part del primer nucli del *nacional sindicalismo* valencià en els anys de la República. Amb anterioritat havia presidit la Diputació Provincial, comptava amb una certa fama de resolutiu i se li suposaven vincles estrets amb les esferes del poder a Madrid. Segons es desprèn, entre altres fonts, de la documentació conservada en el seu arxiu particular, Rincón de Arellano va mostrar un interès seriós per la qüestió, i impulsà i va seguir de prop les gestions per a facilitar les parcel·les necessàries. De seguida se'n va fer una composició de lloc i es va marcar unes metes ambicioses. Comptava que, aprofitant la nova política expansionista, es construïssin a la ciutat sis instituts, tres de femenins i tres de masculins, quatre d'ells de manera immediata. Més concretament, confiava que un estigués en funcionament en 1962, un altre l'any següent, 1963, i els restants en anys successius.²²

Una mostra del seu interès la tenim en el fet que de seguida es va dotar d'arguments amb un cert to reivindicatiu. Així, uns mesos després va enviar una carta al director general en què apel·lava a rellevants antecedents històrics per a denunciar la falta d'instituts. Però no es va limitar a girar la vista uns quants anys, sinó que la va dirigir alguns segles més enllà. «En lo que respecta a Institutos —le señaló—, estamos igual que en la época de la Liberación de Valencia por el Rey Don Jaime en 1283». L'alcalde mostrava amb aquesta comparació el seu descontentament i el d'alguns sectors ciutadans per la discriminació que sofria la ciutat enfront de Madrid i Barcelona, que ja comptaven cadascuna amb set instituts en actiu, als quals, a més, s'anaven a sumar ben aviat uns altres més.²³

21. *Gran Valencia. Trayectoria de un Plan General*, València, Conselleria de Obras Públicas, Urbanismo y Transportes, 1986, p. 30; TEIXIDOR, M.ª J., *València, la construcció d'una ciutat*, València, Institució Alfons el Magnànim, 1982.

22. ADOLFO RINCÓN DE ARELLANO, «Carta a Manuel Cánovas», 26 de gener de 1960, AR/FRA, caixa 11, exp. 1.

23. ADOLFO RINCÓN DE ARELLANO, «Carta a Lorenzo Vilas», 4 de setembre de 1961, AR/FRA, caixa 11, exp. 2.

Aquest clima de malestar va afectar fins i tot, malgrat la rigidesa de l'època, el control exercit sobre els mitjans de comunicació. Ángel Lacalle, catedràtic d'institut, va publicar un article a *Levante*, l'òrgan local de la premsa del Movimiento, en el qual, després d'assenyalar que a Barcelona hi havia ja quatre nous centres en construcció, instava les autoritats locals a col·laborar fermament amb la iniciativa del ministeri. Fins i tot arribava a posar com a exemples Andújar i Úbeda, on els ajuntaments havien avançat els diners per a la construcció dels centres, i conclouia afirmant amb rotunditat: «Valencia... necesita Institutos de nueva planta como los tienen Madrid y Barcelona».²⁴

El signant d'aquesta columna d'opinió era un personatge interessant. Ángel Lacalle Fernández, que en aquelles dates ocupava la plaça de catedràtic de Llengua i Literatura en l'institut Josep Ribera de Xàtiva i que s'havia format a Madrid, on havia tingut vincles estrets amb el Centro de Estudios Históricos de la Junta de Ampliación de Estudios, col·laborant en algun dels seus projectes més destacats.²⁵ Després de guanyar l'oposició fou destinat a Manresa, i durant la República va treballar en l'Institut-Escola de València. En finalitzar la guerra va ser depurat i passà uns anys sancionat sense poder exercir la docència. En 1943 va tornar a les aules, sent destinat a l'institut de Xàtiva. De sòlida formació i amb gran interès per la docència, es tractava sense dubte d'una de les veus més autoritzades en aquells anys del segon ensenyament públic a València.

Aquest dia i el següent van aparèixer en el mateix periòdic comentaris similars signats pel cronista municipal, i per això ben relacionat amb les autoritats. En la seva columna va assenyalar que «eran abundantes las voces que en Valencia habían insistido sobre la necesidad» de nous instituts. I fins i tot arribava a reproduir el calendari previst per l'alcalde.²⁶ D'acord amb el que hem assenyalat, constatem que existí una campanya en pro dels instituts en la qual van coincidir diversos sectors. D'una banda, autoritats franquistes amb l'alcalde de València, Rincón de Arellano, al capdavant. De l'altra, grups ciutadans, entre els quals s'inclouïa el professorat dels comptats instituts, als quals l'etiqueta d'addictes al règim no els acabava de quadrar. El seu portaveu, Ángel Lacalle, encara que ideològicament es trobava molt allunyat de qualsevol extremisme, no es trobava en el bàndol dels vencedors de la Guerra Civil.

24. LACALLE, Á., «Hay proyectados cuatro Institutos de Enseñanza Media para Valencia», *Levante*, València, 19 de octubre de 1961, p. 1 i 3.

25. PÉREZ PASCUAL, J. I., «Ángel Lacalle colaborador del Atlas Lingüístico de la Península Ibérica», a PASCUAL RODRÍGUEZ, L. A. (coord.), *Nomen exempli et exemplum vitaestudia in honorem sapientissimi Iohannis Didaci Atauriensis*, Madrid, Sesgo Ediciones, 2008, p. 169-171.

26. CHANZÁ, S., «Glosario de la ciudad», *Levante* (València), 19 d'octubre de 1961, p. 3; «Glosario de la ciudad», *Levante* (València), 20 d'octubre de 1961, p. 5.

Aquestes mostres d'opinió van reforçar el to i els arguments emprats per l'alcalde, ja que realment es tractava d'una necessitat especialment sentida per amplis sectors de la societat valenciana, i abans que obviar-la —no està de més recordar que el mateix Rincón de Arellano havia estudiat en l'institut— va decidir convertir-la en un dels eixos de la seva actuació. En aquell moment els col·legis privats estaven en el seu màxim apogeu, sobretot en les grans ciutats com València, mentre el batxillerat públic es trobava reduït a la mínima expressió. Per desgràcia, resulta complicat localitzar una estadística de l'època prou detallada. Tan sols hem pogut localitzar les dades que es reproduïxen en el quadre 2.²⁷

D'acord amb aquestes xifres, els instituts valencians atendien un percentatge molt reduït de l'alumnat. En el curs 1959-1960 només arribava al 10,04 %, enfront del 61,50 % que suposava l'ensenyament col·legiat. A més, com es constata en l'evolució de les dades, ni els instituts ni els col·legis podien atendre adequadament la demanda creixent, la qual cosa es traduïa en un increment molt notable de la matrícula lliure que havia passat del 7,4 % en el curs 1946-1947 al 28,44 % en el 1959-1960.

QUADRE 2. *Alumnat de batxillerat a la ciutat de València segons el tipus de matrícula*

	Oficials	Col·legiats	Lliures	Total
1946-1947	942	7.237	655	8.834
1947-1948	904	7.305	609	8.818
1949-1950	820	6.911	595	8.326
1954-1955	1.086	7.694	1.471	10.251
1959-1960	1.880	11.513	5.325	18.718

FONT: Elaboració pròpia a partir dels *Anuarios estadísticos* dels anys corresponents.²⁸

27. CRUZ OROZCO, J. I., «Oficiales, colegiados y libres. Una revisión crítica de la estadística sobre el Bachillerato en España (1930-1970)», *Revista de Educación* (Madrid), núm. 374 (2016), p. 211-231.

28. A partir de 1940 resulta molt complicat localitzar dades desagregades de matrícula per institut. L'*Anuario estadístico* presenta totals provincials. Solament hem aconseguit referències específiques en l'esmentada edició i dels cursos que s'inclouen en el quadre. A més, ha de tenir-se en compte que l'estadística oficial diferenciava entre ensenyament oficial, lliure, col·legiada o de l'Església i privada. Per a mantenir un criteri uniforme, hem optat per agregar aquestes dues últimes, encara que la de l'Església era molt major que la de la privada, la qual només incloïa en els centres que sense vinculació a congregacions religioses.

En l'àmbit administratiu, l'alcalde va traslladar les noves les directrius als serveis municipals, que van començar a buscar solars adequats en els primers mesos de 1960. De seguida es van interessar per dues parcel·les, una de les quals situada en la rodalia de l'escorxador municipal del Cabanyal en el districte marítim, una de les zones més allunyades del centre històric. La segona, molt més cèntrica, situada entre el carrer Alboraia i el Jardí dels Vivers, en la zona nord de la ciutat.

La maquinària municipal va anar realitzant les oportunes tramitacions, encara que sense massa celeritat. Després d'una sèrie de gestions, el consistori va aconseguir comprar el solar de 10.288 m² situat prop del Jardí dels Vivers, el qual va ser cedit al ministeri per acord pres en la sessió plenària celebrada el 3 de novembre de 1961, gairebé dos anys després dels primers contactes. L'adquisició del solar situat en el districte marítim, en el qual, d'acord amb la documentació consultada, l'alcalde tenia gran interès, va ser bastant més complicat d'adquirir. Fins a juny de 1963, l'Ajuntament no va assolir l'autorització de la Direcció General de l'Administració per a fer les necessàries expropiacions. La parcel·la tenia una superfície de 18.346 m², dels quals 10.000 es van destinar a l'edificació educativa i la resta a la urbanització de l'entorn, ja que estava situada en una zona de cultius d'horta.²⁹

En tots dos casos les autoritats de Madrid van actuar amb molta més celeritat que les locals i a penes van trigar uns dies a començar a actuar. En concret, la resolució sobre el projecte pròxim als Vivers li va ser notificada a l'Ajuntament tretze dies després de la cessió del solar. Tant aquest projecte com el del districte marítim van ser encarregats al reconegut arquitecte Miguel Fisac Serna, que, com a mostra de la celeritat de l'actuació ministerial, va fer la primera visita al solar només vuit dies més tard. També pel que fa a l'institut projectat en el districte marítim el ministeri va actuar amb idèntica rapidesa.³⁰

Aquestes dues iniciatives, que acabarien cristal·litzant temps després en els instituts Josep Benlliure i Joaquim Sorolla, van ser les primeres inversions d'envergadura realitzades en l'àmbit del segon ensenyament públic des de la Segona República, gairebé tres dècades abans. En aquest cas podem conèixer amb exactitud les quantitats invertides, com es pot comprovar en el quadre que figura en l'annex. La partida emprada pel ministeri per a tots dos immobles va ascendir a 38 milions, mentre que l'Ajuntament pagà pels solars prop de 49 milions de pessetes. De bon tros, la major part es va destinar a la compra de la parcel·la del carrer Alboraia, relativament cèntrica, que va ascendir a 41 milions.³¹

29. ADOLFO RINCÓN DE ARELLANO, «Carta a José Luis Morris», 20 de març de 1963, AR/FRA, caixa 11, exp. 4.

30. LORENZO VILAS, «Carta al alcalde de Valencia», 22 de setembre de 1961, AR/FRA, caixa 11, exp. 2.

31. «Obras y servicios», *Valentia. Boletín de Información Municipal* (València), núm. 52 (4t trimestre de 1966), p. 63.

Malgrat que l'alcalde havia comptat a tenir algun nou institut en funcionament vers 1962, o 1963 com a més tard, la tramitació dels projectes va continuar demorant-se. Del primer solar no se'n va realitzar escriptura pública fins a octubre de 1962. I sobre el del districte marítim, segons un informe municipal datat a la fi de novembre de 1964, el consistori encara tenia pendents el pagament de les expropiacions, la inscripció en el registre i la posterior cessió al ministeri.³² En gairebé quatre anys s'havien fet alguns passos, però la ciutat continuava comptant amb només dos instituts, i encara quedava un llarg tros perquè el procés que s'havia posat en marxa al començament de 1960 es convertís en realitat i els nous instituts haguessin començat a atendre a les seves aules els estudiants valencians.

LES SECCIONS DELEGADES ENFRONT DE MÉS RETARDS

Com ja s'ha esmentat, la qüestió dels nous instituts era seguida amb molt d'interès per destacats sectors de la societat valenciana. La lentitud i els retards no els van passar desapercebuts, tenint en compte, a més, què aquesta dinàmica contrastava amb el que passava en altres llocs com Madrid i Barcelona.³³ Enfront dels dos instituts valencians, aquestes dues capitals n'havien sumat quatre de nous als set amb què ja comptaven, la qual cosa repercutia directament en el creixement de l'alumnat. Gràcies en gran manera als nous centres docents, havien fet un salt quantitatiu molt destacat, la qual cosa encara no havia ocorregut a València, com es pot comprovar en el quadre 3. Barcelona hi havia més que doblat la seva taxa de matriculació i Madrid s'acostava a aquestes xifres. En canvi, València només havia crescut el 13,30 %.

QUADRE 3. *Percentatges d'increment de l'alumnat amb matrícula oficial*

	1960-1961	1961-1962	1962-1963
Madrid	59.542	91.210 (+53,28 %)	101.107 (+9,78 %)
Barcelona	34.716	37.191 (+7,12 %)	74.341 (+99,88 %)
València	25.834	26.149 (+1,21 %)	29.271 (+11,93 %)

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades provincials publicades en l'*Anuario estadístico de España* dels anys corresponents. Els percentatges de creixement també són d'elaboració pròpia.

32. «Institutos Nacionales, Secciones Delegadas y Secciones Filiales de enseñanza media», *Enseñanza Media* (Madrid), núm. 178 (1967), p. 909-910.

33. «Institutos Nacionales, Secciones Delegadas...», *op. cit.*, p. 909-939.

Però el contrast no es donava només amb aquestes capitals. Les diferències també resultaven molt acusades amb altres territoris com Astúries o Biscaia, els quals, encara que comptaven en aquells moments amb bastants menys habitants, havien aconseguit nous instituts i comptabilitzaven només uns pocs estudiants menys. Així, en el curs 1962-1963 Biscaia, per exemple, comptabilitzava 23.039 estudiants, 6.232 menys que València, malgrat tenir la meitat de població.

Resultava evident que en altres ciutats les autoritats locals havien actuat amb més diligència, la qual cosa no va deixar de provocar reaccions per part d'alguns sectors de la societat valenciana. Una gran part van coincidir a mitjan gener de 1963, amb motiu d'una altra visita a la ciutat dels principals responsables ministerials dels ensenyaments mitjans, en aquesta ocasió amb Ángel González Álvarez, com a director general de segon ensenyament al capdavant. Just el dia de la seva arribada, la premsa local va publicar un escrit de l'arquebisbe de l'arxidiòcesi, Marcelino Olaechea, amb un títol ben expressiu: «Carta abierta a cuantos se preocupan por la necesaria difusión de la Enseñanza Media». En ella el prelat, després de fer-se ressò de les opinions ja fetes públiques i de realitzar un repàs a la situació, marcava la seva posició d'una manera molt evident, categòrica fins i tot: «La triste realidad en Valencia es que nos hacen falta al presente once Institutos...».³⁴

Les declaracions de l'arquebisbe Olaechea han de valorar-se en la seva justa mesura. En els primers anys seixanta els traços del nacionalcatolicisme encara es trobaven molt presents en la societat, i les paraules d'un prelat tenien una àmplia transcendència que anava molt més enllà dels temples i els sectors confessionals. Si això li sumem, com és el cas, que es realitzaven en la premsa local, sense acudir als mateixos portaveus diocesans, el propòsit de fer arribar el missatge al nombre més gran de persones resulta més que evident.

Però, a més, es tractava d'una presa de posició en un problema en l'àmbit educatiu, en el qual l'Església tenia tants i tan importants interessos, i el feia un arquebisbe que ocupava la presidència de la Comissió Episcopal d'Ensenyament. Per això, l'arquebisbe Olaechea era un dels prelats que estaven més al corrent dels interessos concrets dels bisbes i les congregacions, al mateix temps que es trobava excepcionalment ben situat per a conèixer amb detall la política governamental en matèria d'ensenyament. Com a president d'aquesta comissió, una de les seves responsabilitats consistia a exercir un destacat paper en la negociació amb el govern de les propostes en matèria educativa. D'acord amb el concordat de 1851 i el conveni signat en 1941 entre el govern espanyol i la Santa Seu, aquestes estaven

34. OLAECHEA, M., «Carta abierta a cuantos se preocupan por la necesaria difusión de la Enseñanza Media», *Levante* (València), 16 de gener de 1963, p. 2.

incloses en les denominades qüestions mixtes i havien de ser acordades prèviament amb el Vaticà.³⁵

Les paraules de l'arquebisbe Olaechea, la seva demanda de creació de nous instituts —onze, cinc més dels previstos—, se sumava a altres de les quals n'havien estat portaveus el mateix alcalde i el catedràtic Àngel Lacalle. Tot i que resulta difícil delimitar amb exactitud les dimensions d'aquest corrent d'opinió en pro dels nous instituts en el context concret del franquisme dels primers anys de la dècada de 1960, la coincidència d'aquestes tres preses de posició permet assegurar que es tractava d'una demanda que tenia un ampli suport en la societat valenciana.

Tampoc podem deixar d'assenyalar el que suposaven les paraules de l'arquebisbe, pel que fa a reorientació doctrinal. Des del començament del règim franquista, l'Església catòlica s'havia mostrat molt estricta en l'aplicació dels privilegis aconseguits, especialment referent al segon ensenyament. Ja se n'ha indicat alguna cosa amb anterioritat, però convé recordar que, com indiquen els especialistes, la jerarquia eclesiàstica buscava tornar a l'estatus que havia posseït durant la Restauració, quan per mitjà de les congregacions religioses havia aconseguit situar-se, pel que fa al batxillerat, en «una posició de quasi monopoli».³⁶

La posició de l'arquebisbe de València mostra ben clarament un significatiu gir estratègic enfront de l'ensenyament públic, concretament davant el potent programa governamental d'ampliació de la xarxa d'instituts. Aquesta és una qüestió que transcendeix la perspectiva local i mereix ser tingut en compte des d'enfocaments més amplis. No sols els plantejaments governamentals en política educativa van sofrir canvis seriosos en l'època que estem estudiant. També la postura de l'Església va sofrir modificacions, i les declaracions d'Olaechea han de ser emmarcades en aquest context amb matisos renovadors que, en la nostra opinió, a vegades no ha estat tingut prou en compte.

Enmig d'aquest ambient d'innegable expectació, el director general va mantenir diverses reunions amb l'alcalde de València i amb altres trenta de la província per a informar-los de les diferents possibilitats existents perquè poguessin portar centres oficials de batxillerat a les seves localitats i encoratjar-los que prenguessin la iniciativa i cooperessin amb les propostes ministerials. També va aprofitar per a deixar clara la posició del ministeri i delimitar la responsabilitat de cadascú. En

35. ALFONSO SÁNCHEZ, J. M., «Marcelino Olaechea y la defensa de los derechos educativos de la Iglesia», a *Marcelino Olaechea Loizaga: Iglesia, Sociedad y Política (1935-1966)*, València, Arxiu de la catedral de València, 2019; CALLAHAN, W. J., *La Iglesia Católica en España (1875-2002)*, Barcelona, Crítica, 2002.

36. OSTOLAZA ESNAL, M., *Entre religión y modernidad. Los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2000, p. 200.

una conversa amb els periodistes va demostrar estar ben informat, posant el dit a la nafra quan va assenyalar que considerava molt convenient que es realitzés «el máximo esfuerzo posible, a fin de combatir el bajo porcentaje de alumnado de Enseñanza Media que acusa Valencia con relación a otras provincias».³⁷

Davant les demores que sofria el procés de construcció dels nous instituts i per a donar una resposta a les crítiques que s'havien plantejat, es va fer necessari avançar en una altra línia d'intervenció més ràpida i senzilla. La solució va passar per la creació d'algunes *secciones delegadas*. La normativa que les regulava s'havia publicat el gener de 1963. Es tractava d'un altre dels instruments posats en marxa per a l'extensió de l'ensenyament mitjà, els punts de contacte del qual amb les *secciones filiales* no es limitaven a la denominació. D'una banda, la finalitat era la mateixa, facilitar l'escolarització de joves en els extraradis de les capitals, i ambdues havien de seguir els plans d'estudis similars. Però la gran diferència radicava en l'agent promotor. Les delegades, a diferències de les filials, eren centres públics amb caràcter general, el seu professorat formava part dels escalafons de funcionaris docents i els immobles eren propietat del ministeri, per la qual cosa amb caràcter general se sumaven a la xarxa pública d'instituts.³⁸

Des de la perspectiva de la planificació, les seccions delegades requerien immobles més petits —el mòdul tipus incloïa aules per a 640 alumnes i poc més, ja que no comptaven ni amb secretaria, depenent de l'institut de referència, ni amb sala d'actes— i, lògicament, les parcel·les on situar-les eren bastant més reduïdes que les que es necessitava per a construir un institut. Per tant, la seva posada en marxa resultava relativament senzilla, i necessitava una inversió bastant menor.³⁹ Es va tractar d'una iniciativa per a aprofitar amb l'eficàcia més gran possible els crèdits disponibles i establir per primera vegada l'oferta pública d'estudis de batxillerat en bastants barris i localitats de les capitals. Amb el temps, totes van acabar transformant-se en instituts.

En el cas de València, encara que les seccions delegades resultaven especialment necessàries, tampoc l'Ajuntament es va mostrar massa diligent. El ministeri va haver d'urgir-li l'octubre de 1963, mesos després de les reunions citades, perquè li facilités com més aviat millor les parcel·les precises per a iniciar immediatament la seva construcció, sota pena de perdre les quantitats pressupostades. Després d'aquest avís, van començar els tràmits per a constituir quatre seccions, dues

37. «El Director General en Asturias y Valencia», *Enseñanza Media* (Madrid), núm. 117-120 (1963), p. 24-25. Les declaracions també es troben reflectides a la premsa local. «Dos nuevos Institutos de Enseñanza media para nuestra ciudad», *Levante* (València), 17 de gener de 1963, p. 1.

38. MARTÍNEZ, J. M., «Las Secciones Delegadas de enseñanza media», *Enseñanza Media* (Madrid), núm. 210 (1969), p. 2361-2367.

39. LORENZO, *op. cit.*, p. 165-166.

de masculines i dues de femenines, gestions que es van intensificar a principis de 1964.⁴⁰

Dues d'aquestes, una de masculina i una altra de femenina, es van instal·lar en un mateix edifici construït a aquest efecte al carrer Isabel de Villena, en primera línia de la platja de la Malvarrosa. L'immoble va ocupar un solar de 3.710 m² cedit per la Junta d'Obres del Port. Per a les altres dues es va construir un altre edifici en una parcel·la de 4.577 m² del carrer Juan de Garay, en l'extrem sud del barri de Patraix, en els límits de la trama urbana. En aquest cas, l'ajuntament la va adquirir a la diputació provincial, després de desemborsar 2.652.316 pessetes. Els nous edificis escolars van costar una mica més de 20.500.000 pessetes, com s'indica en el quadre resum que figura en l'annex.

Aquestes seccions delegades, malgrat constituir la segona baula de la planificació per a augmentar l'oferta de l'ensenyament mitjà estatal, van ser les primeres a entrar en funcionament. També cal assenyalar que, a més del seu menor cost, la seva tramitació va resultar molt més àgil. En un termini molt breu, de sols uns mesos, es van construir els immobles i van començar les classes. L'escriptura de la compravenda del solar de Juan de Garay es va signar a la fi de juliol de 1964 i en el curs 1965-1966 ja estava en funcionament. Pel que fa a les d'Isabel de Villena, l'obra es va subhastar l'1 de desembre de 1964 i també va entrar en funcionament en el citat curs.⁴¹

Una altra dada que mereix ser destacada és que ambdues es van situar en zones d'extraradi molt allunyades del centre històric i dels eixamples burgesos, l'hàbitat natural dels instituts des de la seva creació a mitjan segle XIX. Cal insistir en aquest aspecte, ja que va ser un tret comú en la planificació, no sols d'aquestes seccions delegades sinó també dels dos nous instituts. Es va tractar d'una resposta —tímida, però resposta, al cap i a la fi— per a satisfer les noves demandes socials vinculades a l'expansió de la trama urbana i a les aspiracions cada vegada més intenses d'accés al batxillerat per part d'alumnes procedents de les classes mitjana i mitjana baixa.

Fou un pas important per a trencar el model de batxillerat fortament restrictiu i associat en gran manera a la realitat burgesa. Des de la perspectiva de la planificació educativa de la ciutat de València, l'inici del curs 1965-1966 també mereix ser recordat, ja que va ser el primer en més de trenta anys en què l'oferta pública d'ensenyament mitjà es va ampliar amb nous espais, els quals, si no arribaven a la categoria d'institut, almenys trencaven una inèrcia que havia durat massa temps.

40. SENTCHORDI, E., «Carta al alcalde de Valencia», 16 de setembre de 1965, AR/FRA, caixa 11, exp. 6.

41. SANZ, L., «La enseñanza en la vida municipal. Ocho años de fecunda gestión», *Valentia. Boletín de Información Municipal* (València), núm. 53 (1r trimestre de 1967), p. 34-36.

Lògicament, les noves inauguracions van tenir el seu reflex en les xifres d'escolarització. Sobre aquest tema hem pogut localitzar dades precises procedents de la inspecció educativa, la qual cosa permet concretar les xifres en l'àmbit de la ciutat de València. Un resum de les xifres es presenta en el quadre 4, on es pot comprovar com, a més de l'augment total, la matrícula oficial va anar incrementant-se gradualment, passant de presentar el 16 % de total en el curs 1965-1966 a aconseguir una mica més del 26 % tres cursos després.

QUADRE 4. *Alumnes de batxillerat en centres públics i privats de la ciutat de València*

Curs	Públics	Privats	Total
1965-1966	2.806	14.737	17.543
1966-1967	3.414	16.332	19.746
1967-1968	4.953	17.636	22.589
1968-1969	6.774	19.114	25.888

FONT: Elaboració pròpia a partir d'INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA MEDIA DEL DISTRITO UNIVERSITARIO DE VALENCIA, *Breve memoria Informativa, cursos 1965-66 al 1968-69*, AR/FRA, caja 11, exp. 13.

Aquestes dades permeten avaluar amb molt més detall com era la situació de l'ensenyament mitjà a la ciutat en aquestes dates. L'ensenyament públic estava representat a mitjan dècada de 1960 per dos instituts i quatre seccions delegades, que no arribaven a matricular un de cada set estudiants de batxillerat. Per contra, l'ensenyament privat estava representat per vuit seccions filials i trenta-cinc col·legis que escolaritzaven el 84 % dels estudiants. La situació va anar modificant-se amb la inauguració dels nous instituts, però va continuar presentant un desequilibri seriós, clarament escorat a favor de l'ensenyament privat.

Després de la inauguració de les seccions delegades va caldre esperar fins a 1967 perquè obrís les portes l'Institut Joaquim Sorolla, el tercer de la ciutat. Més de tres dècades va trigar València a tornar a igualar el nombre de centres públics que havia tingut en els anys de la Segona República. Dotze mesos després, l'octubre de 1968 i amb una certa precipitació, va poder inaugurar-se l'Institut Josep Benlliure. Malgrat que va ser el primer que va començar a tramitar-se, va trigar set anys a finalitzar el procés de construcció.⁴² Les dues iniciatives anteriors van tenir

42. MORA, Anselmo, «Carta al alcalde de Valencia», 11 d'agost de 1965, AR/FRA, caixa 11, exp. 6.

un caràcter urgent, gairebé d'emergència. Tant les seccions delegades com els nous instituts van suposar un alleujament relatiu, ja que el creixement de la demanda era molt forta. Com es pot comprovar en el quadre 4, la matrícula s'incrementava cada curs i per això les autoritats es van veure forçades a programar una altra tanda de noves construccions.

Com havia ocorregut amb anterioritat, l'Ajuntament va haver de tornar a cercar solars adequats en la primera meitat de 1965. En aquesta avinentesa els serveis municipals s'interessaren per tres parcel·les situades, la primera, en el polígon de l'avinguda de Castella —actual zona de l'avinguda del Cid—, i les altres dues en la Font de Sant Lluís. De les tres, dues tenien la dimensió adequada per a construir instituts de nova planta, mentre que la tercera, de 6.416 m², situada en la Font de Sant Lluís, només podia ser destinada a acollir dues seccions delegades. La planificació preveia que almenys un parell estigués en funcionament a l'octubre de 1967.⁴³ Des del punt de vista urbanístic, aquestes iniciatives es van realitzar en zones —*polígonos* en la terminologia del moment— que el Ministerio de la Vivienda havia destinat per a nous barris residencials d'acord amb el Pla general de 1966. De totes maneres, aquesta nova planificació urbanística tampoc va facilitar a l'Ajuntament el sòl necessari per a les dotacions educatives, la qual cosa va ocasionar no pocs problemes i retards.⁴⁴

També ara els terminis van tornar a incomplir-se i els treballs van sofrir retards d'entitat. De partida va existir un important problema d'ordre administratiu-financer. El propietari inicial de les parcel·les era l'Instituto Nacional de la Vivienda. L'Ajuntament les va comprar mitjançant una fórmula de pagament ajornat, la qual cosa va presentar problemes en el moment de la cessió al Ministerio de Educación y Ciencia, ja que els solars no estaven lliures de càrregues. Després d'una sèrie de contactes i gestions que es van demorar bastant i en les quals van haver de donar el seu vistiplau els òrgans competents de la hisenda pública, es va pactar una fórmula per la qual el consistori garantia de manera fefaent el compromís de pagament de les anualitats pendents, la qual cosa afectava part dels seus ingressos futurs procedents de taxes i impostos. Segons les dades que es conserven en l'arxiu de Rincón de Arellano, l'expedient es va iniciar a mitjan 1965 i el Ministerio de Hacienda no publicà la resolució definitiva fins gairebé dos anys després, en la primavera de 1967.⁴⁵

Després d'això va quedar expedit el camí per a continuar amb les següents fases. Els projectes de construcció van ser aprovats en el Consell de Ministres de

43. SENTCHORDI, Eduardo, «Carta al alcalde de Valencia», 10 de juliol de 1965, AR/FRA, caixa 11, exp. 6.

44. *Gran Valencia*, op. cit.

45. PALACIOS, Federico, «Carta al alcalde de Valencia», 29 de març de 1967, AR/FRA, caixa 11, exp. 7.

14 d'abril de 1967, i les subhastes de les obres es van publicar en el Butlletí Oficial de l'Estat del 26 d'aquest mateix mes.

L'Ajuntament va pagar pels solars una mica més de 23 milions de pessetes i el Ministeri gairebé 44,5 milions pels edificis. Finalment, després de sofrir alguns retards més, l'Institut del Cid es va inaugurar en 1969, les Seccions Delegades de la Font de Sant Lluís en 1971 i l'institut d'igual nom en 1972. La ciutat de València havia començat el curs 1963-1964 amb dos instituts, els mateixos amb els quals comptava des de 1940. Vuit anys després, l'oferta pública sumava cinc instituts i sis seccions delegades que atenien una matrícula creixent. A més, la dinàmica de creixement no s'havia paralitzat i estaven en construcció nous centres. L'ensenyament públic havia sortit de la situació de prostració en la qual es trobava des del final de la Guerra Civil i atenia un nombre cada vegada més gran de joves en tota la ciutat.

ALGUNES CONSIDERACIONS SOBRE ELS PROCESSOS ADMINISTRATIUS

Com ha quedat ben palès en les pàgines precedents, la planificació de l'ensenyament secundari públic a la ciutat de València no va presentar massa complicacions durant un llarg període de temps. En 1845 es va crear un institut en dependències de la universitat, el qual es va traslladar en 1870 a un antic col·legi jesuïta. Aquesta va ser la gran innovació durant les més de vuit dècades en què va ser l'únic de la ciutat. Va caldre esperar fins a la Segona República perquè el panorama es modifiqués i les noves autoritats creessin l'Institut-Escola en 1932 i el Blasco Ibáñez un any després. Posteriorment, ja en plena guerra, se'ls van unir l'Institut Obrer i Lo Palleter en el Cabanyal el 1936.

D'acord amb el que hem exposat, el batxillerat va tenir des dels seus inicis un alumnat molt reduït. El principal impuls per a ampliar l'escolarització es va produir amb la Segona República i en el curs 1932-1933, per primera vegada des dels seus inicis, els estudiants de la ciutat que cursaven aquests estudis van superar els quatre milers i els instituts van passar en un sol curs de matricular el 25 % al 33 % de l'alumnat. Aquesta dinàmica va quedar completament truncada amb la derrota de les forces republicanes. El franquisme va reduir el nombre d'instituts —a la ciutat de València només van quedar-ne dos— i va atorgar tota mena de facilitats als col·legis privats, confessionals la gran majoria.

Les orientacions sobre el segon ensenyament van començar a sofrir alguna modificació a l'inici de la dècada de 1950, amb el nomenament de Ruiz Jiménez com a ministre d'Educació. Aquest va marcar com a objectius prioritaris l'extensió dels ensenyaments mitjans i l'ampliació de la xarxa d'instituts. Quan aquestes metes van poder començar a materialitzar-se, ja a principis de 1960 i impulsades pels governs d'orientació tecnocràtica, les autoritats ministerials van entrar en

contacte amb les de l'Ajuntament de València per a planificar la construcció de nous instituts. D'acord amb la documentació consultada, el consistori no disposava en aquell moment de cap reserva de sòl de dotació, malgrat comptar amb un pla urbanístic vigent redactat en 1946.

I, precisament, la manca de sòl va ser la causa fonamental que el procés de creació dels nous centres sofrís demores i retards. En primer terme, l'ajuntament va haver de localitzar les parcel·les adequades, per a posteriorment comprar-les a preu de mercat o iniciar expedients d'expropiació. Un fet que tampoc acabava d'estar completament previst en els pressupostos municipals. Cinc anys van transcórrer entre les primeres gestions i l'entrada en funcionament de quatre seccions delegades, i van caldre set anys fins que un nou institut obrís seves les portes.

Contràriament, el que queda ben palès és que el ministeri va comptar a partir de 1960 amb la necessària dotació pressupostària i la qüestió econòmica mai va ser problema perquè complís els seus compromisos. La diferència entre les disponibilitats de totes dues entitats i l'agilitat en la tramitació dels expedients va resultar molt evident. Arribant fins i tot al punt que les autoritats ministerials van haver d'instar la tardor de 1963 l'alcalde de la ciutat perquè busqués ràpidament parcel·les on situar les seccions delegades abans que finalitzés l'any, per a no tenir problemes amb les quantitats assignades.⁴⁶ En total, la construcció dels quatre instituts i les sis seccions delegades que s'analitzen en aquest treball van suposar una despesa d'una mica menys de 75 milions per a la hisenda municipal i de gairebé 103 milions per al ministeri, sempre en pessetes. Una destacada inversió sens dubte, sobretot tenint en compte que en les tres dècades anteriors havia estat pràcticament nul·la.

Com a resultat en part d'aquests esforços, el nombre d'estudiants de batxillerat va créixer espectacularment. Ja s'ha assenyalat que desgraciadament no es pot precisar amb l'exactitud desitjada perquè l'estadística oficial se centrava en les dades provincials i resulta especialment complicat conèixer la matrícula per institut, la qual cosa permetria compondre una taula amb dades locals. De totes maneres, sabem amb exactitud que en el curs 1959-1960 estudiaven batxillerat a la ciutat de València 18.718 alumnes, dels quals el 10,04 % ho feien en instituts, 61,44 % en col·legis privats i 28,44 % tenien matrícula lliure. Gairebé una dècada després, en el curs 1968-1969, en tota la província hi havia 62.952 estudiants dels quals el 35,43 % eren oficials, 37,24 % estudiaven en col·legis i 27,32 % tenien matrícula lliure.⁴⁷

Tot i que no es pot establir comparacions, donada la diferència d'àmbits, sí que es constaten algunes tendències molt definides. El primer lloc, l'increment de

46. ARQUITECTO ASESOR DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZAS MEDIAS, «Carta al alcalde de Valencia», 7 d'agost de 1963, AR/FRA, caixa 11, exp. 4.

47. *Anuarios estadísticos* dels anys corresponents.

l'alumnat. Si tenim en compte que en aquesta època la matrícula de la ciutat suposava al voltant de les tres quartes parts del total provincial, el nombre d'alumnes s'havia triplicat en nou cursos. I la presència dels instituts havia crescut encara més, ja que el percentatge dels que estudiaven a les seves aules s'hi havia gairebé quadruplicat, passant del 10,04 al 35,43 %. Insisteixo que, desgraciadament, es contrasten dades de la capital amb les de la província, però crec que, malgrat aquesta seriosa limitació, il·lustren amb molta claredat la tendència clarament alcista de les matrícules.

Aquestes actuacions van trencar una passivitat de dècades i van suposar un fort impuls a l'augment de l'alumnat i una acció propositiva per part de les administracions, que no faria més que incrementar-se amb els anys. Aquestes iniciatives van contribuir molt notablement a facilitar els estudis a un nombre important de nois i noies de famílies valencianes de classe obrera i mitjana-baixa, els quals fins a aquest moment havien tingut molt complicat, pràcticament vetat, l'accés al batxillerat.

A partir de llavors, l'itinerari formatiu de milers de joves es va ampliar considerablement, amb tota la càrrega de transformació personal i social que això suposava. Un aspecte aquest molt interessant que, al meu entendre, hauria de ser avaluat com un element significatiu dels processos reformistes del mateix franquisme per a assegurar la seva permanència en el poder. En aquesta mateixa línia, cal subratllar que els instituts van començar a formar part del paisatge d'alguns barris obrers dels afores, amb el que significava de prestació de serveis per part de l'Estat. Fins i tot alguns, com el Juan de Garay o el Joaquim Sorolla, envoltats de terrenys d'horta gairebé íntegrament, van ser durant temps una avançada de l'administració però també de la trama urbana.

Pel que fa al procés de planificació i execució dels nous instituts, es poden extreure algunes conclusions d'interès. D'una part, es troba ben documentat que el ministeri va actuar amb bastant diligència complint els terminis molt ràpidament. Però no es pot afirmar el mateix del consistori valencià. Malgrat que el seu concurs resultava essencial, ja que era situat a l'inici del procés, les seves actuacions van ser bastant més lentes.

A més, el consistori va tenir algunes fallades serioses de coordinació, com va passar amb els accessos a l'Institut Joaquim Sorolla. El febrer de 1967, a uns mesos de la inauguració de l'anhelat institut, el primer que es construïa des de la Guerra Civil i en el qual tanta obstinació havia posat l'alcalde, l'encarregat del projecte va advertir de la inexistència d'accessos practicables. En els vuit mesos que van passar fins a la inauguració, el govern municipal es va mostrar incapaç de solucionar una falta tan destacada de previsió. Encara que es van creuar notes internes entre els responsables de diversos serveis i que fins i tot l'alcalde va demanar en to categòric, davant les dilacions plantejades, que aquests li especifiquessin amb exactitud quines actuacions es trobaven en *tramitación*, l'institut es va haver

d'inaugurar sense comptar amb els accessos necessaris. El problema es va acabar resolent, només en part, ja començat el curs, quan va poder ampliar-se la urbanització d'un carrer adjacent.⁴⁸

I pel que fa als recursos econòmics, el municipi sempre va caminar amb estre-tors. Fins i tot en 1967 va haver de dissenyar una curiosa fórmula per a pagar els solars que necessitava. Amb algunes dosis d'enginyeria financera va haver de comprometre's, per escrit i mitjançant una fórmula supervisada pel Ministeri d'Hisenda, a destinar una part dels seus ingressos futurs al pagament de la part ajornada dels solars comprats, ja que sense aquest compromís el Departament d'Educació es negava a acceptar-los. En aquest aspecte, el contrast sobre la disponibilitat econòmica entre totes dues administracions va resultar molt gran.

Per la seva banda, l'administració central tampoc va estar exempta de fallades. Van perdre plànols que va caldre tornar a enviar i també van emprar temps i energies en gestions poc eficaces. En una ocasió el Ministeri va insistir a no pagar la llicència d'obres a l'Ajuntament, com era la seva obligació, a la qual cosa aquest, lògicament, es va negar. I en una altra no tenia gaire clara la situació del seu personal, ja que va nomenar director per a posar en funcionament un dels nous instituts un catedràtic que estava en comissió de servei a l'estranger, per la qual cosa va haver de rectificar a correcció.

Pel que fa a la coordinació entre les diferents administracions, resulta evident que va existir un clima d'entesa entre els màxims responsables, els successius directors generals d'ensenyament mitjà i l'alcalde, més enllà d'algun desacord puntual. Però la situació es tornava una mica més difusa i confusa a mesura que es descendia en l'organigrama. Un bon exemple d'això és que els responsables de l'execució de les obres es van queixar algunes vegades per diversos motius, algun d'ells veritablement sorprenent.

Així, una protesta va estar motivada perquè no estaven traçats els límits d'algun solar. En una altra, la causa va ser que la parcel·la s'havia lliurat sense complir amb el compromís d'urbanitzar els carrers circumdants. Una tercera va ser originada perquè l'empresa constructora, que en el moment d'entrar a buidar un solar es va trobar amb una edificació que encara estava ocupada, precisament, per un servei municipal amb tot el seu personal.⁴⁹ En general, d'acord amb la documentació consultada, es constata que la tramitació dels expedients per part dels serveis del consistori es demoraven molts dies, trigant bastant a completar el seu recorregut administratiu, sobretot quan havia de ser remès d'un departament a un altre.

48. GARCÍA, F., «Nota interna dirigida al alcalde de Valencia», 20 de febrer de 1967, AR/FRA, caixa 11, exp. 8.

49. «Nota de trabajo», 27 de setembre de 1967, AR/FRA, caixa 11, exp. 8; ALEIXANDRE, V., «Carta al alcalde de Valencia», 17 de gener de 1968, AR/FRA, caixa 11, exp. 9.

Un altre aspecte que es desprèn amb molta nitidesa és l'especial compromís de l'alcalde amb el projecte. Encara que ha de precisar-se que la iniciativa no va ser seva, sinó de l'administració central a conseqüència de les noves orientacions de la política nacional, un aspecte aquest que no sempre ha quedat prou aclarit. Però la veritat és que Rincón de Arellano no va dubtar a realitzar totes les gestions que foren necessàries. Els directors generals d'ensenyament mitjà van ser els seus interlocutors principals, però també va intervenir davant els responsables ministerials d'administració local, hisenda, obres públiques, habitatge; etc. Amb tots va contactar, ja fora mitjançant carta, telegrama o conversa telefònica. Fins i tot, arribat el cas, no va tenir inconvenient a dirigir alguna de les seves missives al ministre d'Educació o al president del Consell d'Estat.⁵⁰

Resulta evident que es va implicar amb força en aquest projecte i va estar permanentment al corrent del seu desenvolupament, intervenint en nombroses ocasions per a agilitzar els embullats procediments administratius, facilitant contactes amb constructores i implicant l'Ajuntament i la hisenda municipal en la solució d'una manca tan assenyalada. El seu interès va estar bastant per sobre del de la maquinària municipal, que va actuar amb molta més lentitud. Per això no resulta estrany que Rincón de Arellano estigués especialment satisfet dels nous instituts i acabés reivindicant-los com un dels principals assoliments de la seva alcaldia.⁵¹

El resultat final va ser que amb demores, presses d'última hora i amb un ull posat en els instituts que ja s'estaven construint en altres llocs, la ciutat de València es va sumar a l'extensió de l'ensenyament mitjà i va poder comptar a partir de mitjan dècada de 1960 amb nous instituts i seccions delegades. Des del punt de vista de la planificació, a partir de 1970 amb el desenvolupament gradual dels plans parcials es va començar a contemplar les necessàries reserves de sòl de dotació per a tota mena d'infraestructures, incloses les educatives. Això va suposar una modificació substancialment dels paràmetres d'ordenació urbanística de la ciutat i les administracions van començar a actuar amb procediments bastant menys personalistes i molt més sistemàtics. Amb això va finalitzar una determinada manera d'afrontar la realitat de l'ensenyament mitjà, la qual havia estat vigent sense gairebé modificacions des de la creació dels instituts a mitjan segle XIX, i la planificació educativa a la ciutat de València va entrar en una nova etapa.

50. RINCÓN DE ARELLANO, A., «Carta al presidente del Consejo de Estado», 15 de juliol de 1963, AR/FRA, caixa 11, exp. 4.

51. RINCÓN DE ARELLANO, A., «Evocaciones», a *Institut de Batxillerat Lluís Vives de València. 159 Anys d'història d'ensenyament públic*, València, Institut de Batxillerat Lluís Vives, 1997, p. 1-12.

ANNEX

QUADRE 5. *Resum de les principals dades del procés de creació dels instituts i les seccions delegades a València (1965-1972)*

	Inauguració	Places	Solar (m ²)	Preu solar	Preu construcció
Seccions Delegades Isabel de Villena	1965	1.280	03.710	(1)	20.587.182 (2)
Seccions Delegades Juan de Garay	1965	1.280	04.577	2.652.316	
Instituto Sorolla	1967	1.200	18.346	7.824.935	20.010.276
Instituto Benlliure	1968	1.200	10.288	41.000.000	17.954.663
Instituto El Cid	1969	1.200	10.000	8.975.400	16.270.799
Seccions Delegades Fuente de San Luis	1971	1.280	06.416	5.604.825	12.064.086
Instituto Fuente de San Luis	1972	1.200	09.800	8.735.700	16.092.344

(1) Cedit per la Junta d'Obres del Port.

(2) Conjunt de les Seccions Delegades Isabel de Villena i Juan de Garay.

FONT: Elaboració pròpia a partir de dades custodiades a l'AR/FRA, caixa 11, exp. 9; SANZ, L., «La enseñanza en la vida municipal», p. 34-36. El nombre de places s'ha de considerar orientatiu.

L'Escola Pia en un món en turbulències polítiques, culturals i pedagògiques (1958-1975)

JOAN FLORENSA I PARÉS I EDUARD PUIGVENTÓS LÓPEZ

La situació de l'Escola Pia de Catalunya canvià en la dècada dels seixanta. Amb els joves que acabaven els estudis s'havien cobert les baixes dels que s'havien perdut durant la Guerra Civil i, així, una nova generació de religiosos (la dels professors després de 1939) anaven prenent les regnes de la direcció de la província. El 1958 es nomenaren els dos primers rectors d'aquesta generació, Jaume Bayó a Sant Antoni i Josep Liñán a Mataró (per ser rector s'havia de portar deu anys de sacerdot, segons les regles). Si els anys anteriors foren de supervivència i resistència, ara es pensava a actuar. Es coneixien algunes debilitats del règim que es podien aprofitar. A la resistència i la clandestinitat s'hi afegí una protesta pública. No tots els religiosos estaven d'acord amb aquesta publicitat que comprometia la institució, i per això els més activistes a vegades no eren ben vistos.

La societat canvià força a partir dels anys seixanta. La fi de l'autarquia més dura, l'arribada de turistes i divises i els acords amb els Estats Units, entre d'altres, impulsaren els famosos plans d'estabilització que obriren les portes a l'establiment d'una incipient societat del consum i del benestar, que aniria ampliant-se amb els anys.¹ El desenvolupament econòmic i social dugué una profunda transformació de la mentalitat de la població,² noves formes d'oci, un sentiment més gran de llibertat i reclamacions polítiques, però també grans onades migratòries,

1. Una conseqüència directa per a les nostres escoles fou, per exemple, que els internats dels pobles (Calella, Mataró, Olot, Sabadell, Terrassa, Granollers, Igualada, Tàrraga i Balaguer) es tancaren. Les dones començaren a treure's el carnet de conduir i la mare, amb el 600, podia portar cada dia el fill a l'escola.

2. En el camp de l'educació, per posar un parell d'exemples, les famílies passaren a demanar batxillerat i no pas comerç privat, amb la qual cosa aquesta formació va entrar en declivi; i cal també tenir en compte que el 1958 se suprimiren definitivament els alumnes recomanats, de manera que a partir d'aleshores tots els alumnes pagaven una quota mensual.

desarrelament i un urbanisme precari a moltes ciutats. En el camp religiós, el Concili Vaticà II fou una gran renovació en el si de l'Església, que es traduí en un acostament als fidels, l'ús de la llengua del país, canvis en la litúrgia, una implicació més gran en temes socials, l'acostament als barris..., i un compromís més gran amb les reivindicacions polítiques, socials i nacionals i la realitat catalana (alguns escolapis participaren en la coneguda manifestació de capellans de 1966).³ L'educació també es veié afectada per aquesta alenada d'aire fresc i, al final del període, la coeducació, el català a l'escola, la renovació pedagògica i les iniciatives d'educació en el lleure (el 1964 començaren les Colònies Jordi Turull) s'estengueren arreu; fins i tot, el 1975, els col·legis de l'Església tancaren un dia per demanar una subvenció.⁴ L'Escola Pia no fou aliena a aquesta conjuntura i se sumà, en la mesura de les seves possibilitats —i amb moments de tensió, tot sigui dit—, amb iniciatives individuals i col·lectives, a les demandes de bona part del país.

AMB ELS EMIGRANTS I ELS MARGINATS

En acabar la Guerra Civil, el 1939, es començaren a formar, a les grans ciutats, barris perifèrics on malvivien moltes famílies, majoritàriament immigrants, en situacions difícils. Els escolapis intentaren atendre aquesta gent a partir del poc marge d'actuació que tenien aleshores.

De fet, durant el curs 1939-1940, alguns alumnes de batxillerat del col·legi de Nostra Senyora (Barcelona) començaren a anar al suburbi de Mina-Pequín per fer-hi catecisme. Els escolapis s'hi implicaren i s'hi afegiren. El centre intern d'Acció Catòlica de l'escola ho assumí com a obra social pròpia.⁵ Al barri es creà un col·legi i un dispensari.⁶

El projecte creixia i calia donar-li continuïtat, de manera que el 1949 el rector de Nostra Senyora, el pare Joaquim Tous, proposà i aconseguí que cada col·legi

3. L'11 de maig de 1966 cent trenta sacerdots es concentraren al claustre de la catedral de Barcelona i es dirigiren en manifestació a la Comissaria de Via Laietana per protestar contra la detenció i la tortura d'un estudiant. La concentració, del tot pacífica, acabà amb dures càrregues policials i pallisses als manifestants, i es van produir unes quantes detencions. La comitiva causà gran sensació, tant per la indumentària pròpia dels religiosos com per tractar-se d'un acte de protesta per part d'un grup que, *a priori*, s'associava al règim. Entre els que s'hi manifestaren, els escolapis Jaume Botey, Carles Arrufat, Jordi Nogués, Jordi Trepà i Esteve Ascacíbar.

4. Precisament l'escolapi Josep Maria Balcells era el delegat a Barcelona de la FERE (Federación Española de Religiosos de Enseñanza) i impulsà la tancada.

5. ORTÍ I MOYA, Vicenç, «La Obra Asistencial Calasancia. VII aniversario de la fundación del Catecismo de la Presentación de Nuestra Señora y San José de Calasanz (Mina-Pekín)», *La Academia Calasancia*, *Boletín de la Agrupación de Ex-Alumnos del Real Colegio de Nuestra Señora*, núm. 2 (1947), p. 4-5.

6. SÀRRIES, Enric, *Pinzellades: el Col·legi de Nostra Senyora*, Barcelona, Escola Pia de Catalunya, 2003, p. 262-274.

escolapi de Barcelona inclogués en la nòmina dels seus mestres un dels que exercia a Mina-Pequín. Fou també aleshores que s'aconseguí que l'exèrcit cedís el castell de les Quatre Torres del Camp de la Bota per a escola. El 1963 l'Escola Pia hi creà una comunitat religiosa que residia en una barraca, com tothom del barri.⁷

Fora de Barcelona, cal esmentar la figura del pare Antoni Pibernat, que s'incorporà el 1947 a la comunitat de Vilanova i la Geltrú en tornar de Cuba. Hi fundà una congregació mariana amb els alumnes i amb ells anà als suburbis a fer catecisme i ajudar amb el que podia. Va atendre el barri anomenat de la Murcia Chica, on esdevingué molt popular; així, anys més tard l'Ajuntament li dedicà un carrer del barri.⁸

També cal anomenar el pare Francesc Cubells. El 1945 s'incorporà a la comunitat de Sabadell i aviat començà a freqüentar el barri de Can Rull, continuant la tasca que altres ja havien iniciat abans que ell; allà es formà una comunitat cristiana que es convertí en la parròquia de Sant Antoni.⁹ Els escolapis tenien cura de diversos barris de la ciutat els diumenges al matí amb catequesi, celebració de la missa i atenció a les persones; tanmateix, el rector pare Salvador Dalmau aconseguí, el 1959, que l'Ajuntament, el Gremi de Fabricants i la Caixa de Sabadell construïssin i després mantinguessin set grups escolars per a nois i noies, quatre dels quals, Can Puiggener, Els Merinals, Torre Romeu i Ca n'Oriac, quedaren sota la direcció dels escolapis —el director d'aquestes quatre i coordinador de totes les escoles va ser el pare Domingo Colet— entre 1959 i 1967, quan es convertiren en escoles de l'Estat.¹⁰

Per la seva banda, el 1946, el pare Elies Ferreres, amb els alumnes del Centre Intern d'Acció Catòlica de l'Escola Pia de Sant Antoni, anà al barri de la Mare de Déu del Port per fer-hi catequesi i alguna classe de reforç, a més d'atendre a les

7. L'actuació al barri de la Mina ha estat àmpliament difosa en la bibliografia escolàpia, i se centra sobretot en les figures d'Antoni Maduell i Francesc Botey, aquest darrer jutjat i condemnat pel Tribunal de Orden Público el 1969 per la seva defensa de la gent del barri i de la comunitat gitana. Vegeu, per exemple, TRENCHS BOADA, Joan, *El Padre Pancho (Fco. Botey V., Escolapio). Testigo de Dios*, Mèxic DF, Orden de las Escuelas Pías de México AR, 1997; FLORENSA, Joan, «Suburbis i pobresa acadèmica: una pàgina de la nostra història», *Catalaunia*, núm. 492 (maig-juny 2015), p. 7-10; PUIGVENTÓS, Eduard, «El procés del Tribunal de Orden Público contra Francesc Botey Vallès (sumari 318/1966)», *Catalaunia*, núm. 530 (setembre-octubre 2021), p. 49-53.

8. Podem trobar-ne la consuetud a *Ephemerides Calasactianae* núm. 2 (febrer 1967), p. 70-73.

9. La documentació recollida pel pare Cubells la conservem a APEPC 10-31, caixa 50-20, núm. 12.

10. Dordal, Enric. «Sabadell Colegio», *WikiPia*. En línia: <[wiki.scolopi.net/w/index.php?title=Sabadell_\(ES\)_Colegio](http://wiki.scolopi.net/w/index.php?title=Sabadell_(ES)_Colegio)> [consulta: 21/03/2023]; FLORENSA, Joan, «El cotxe dels suburbis de Sabadell», a *La Plega de l'Arxiu*. En línia: <<http://laplega.escolapia.cat/2021/07/el-cotxe-de-les-escoles-dels-suburbis.html>> [consulta: 21/03/2023]; PUIG I REIXACH, Miquel, *Temps d'incerteses, temps d'esperança. El P. Joan Trenchs, provincial de l'Escola Pia de Catalunya (1961-1964)*, Barcelona, Escola Pia de Catalunya, 2017, p. 214.

persones.¹¹ Al mateix col·legi, el pare rector (1939-1946) Joaquim Tous hi havia creat l'Obra Pia Calassància per ajudar econòmicament els alumnes que no disposaven de recursos per continuar els estudis, al mateix temps que importà de França l'esperit de la Joventut Obrera Cristiana (JOC) de Mons. Cardijn hi establí classes d'aprenentatge d'oficis per als nois a partir de 14 anys i les nocturnes per a obrers.¹²

A Mataró, el pare Antoni Maria Maduell va atendre entre 1955 i 1963 el suburbi de Vista Alegre, que després quedà inclòs a la parròquia de Sant Simó i Sant Pau;¹³ mentre que a Terrassa els escolapis atenien el barri de Can Palet ja des dels anys quaranta, per bé que sense la intensitat i el rerefons social d'altres llocs.¹⁴

Quan el setembre de 1962 es produïren les terribles i mortíferes inundacions al Vallès, els escolapis de Terrassa obriren les portes i al col·legi s'hi allotjaren voluntaris que acudiren a la ciutat per ajudar els damnificats. La cuina funcionà les vint-i-quatre hores, preparant entrepans i menjar per emportar-se. Alguns religiosos anaren el dia següent al barri de les Arenes i col·laboraren en la recerca de supervivents i en la retirada de runa.¹⁵ De resultes d'aquesta acció s'hi creà (entre 1966 i 1977) una comunitat que hi obrí el col·legi Joan XXIII.

Eren anys difícils, amb moltes carències per a tots. Entre els escolapis sempre hi va haver qui va saber partir-se el pa amb els que passaven gana: gana de formació personal, que era el pa que l'Escola Pia podia donar.

«QUE HICIERAN ELLOS MISMOS LA NECESARIA DEPURACIÓN DEL PERSONAL»

Aquestes paraules del rector de la Universitat de Barcelona al provincial pare Bordàs el juliol de 1939 es convertiren en una realitat anys després.¹⁶ Ja hem vist que en la immediata postguerra aquesta afirmació s'acomplí, amb ingerències i tot de l'autoritat governativa i amb una actuació col·laborativa amb el règim de

11. *Anales 1943-1946*, Barcelona, Escola Pia Sant Antoni, 1946, p. 63.

12. PUIG I REIXACH, Miquel, *Temps d'incerteses*, op. cit., p. 45; FLORENSA I PARÉS, Joan, *Breu història de l'Escola Pia Sant Antoni (1815-1990)*, Barcelona, Escola Pia Sant Antoni, 1990, p. 79.

13. PUIG I REIXACH, Miquel, *Temps d'incerteses*, op. cit., p. 46.

14. FLORENSA, Joan; OLIVA, Jordi; VIGUÉS, Mariona, *Una escola implicada amb la ciutat. Escola Pia de Terrassa 1864-2002*, Terrassa, Escola Pia de Terrassa, 2002, p. 269.

15. Crònica de la comunitat a APEPC 07-31, caixa 4, núm. 4.

16. El rector Emilio Jimeno envià un informe reservat al subsecretari del Ministeri d'Educació Nacional en data 12 de juliol de 1939 en què avisava que, si bé l'actuació dels escolapis a Sarrià abans de la guerra no havia estat pas censurable, sí que ho havia estat, en canvi, a Balmes, on es fomentava el catalanisme. Per aquest motiu, «al solicitarse autorización para abrir el mencionado Colegio, este Rectorado llamó al P. Provincial, le comunicó los anteriores hechos y le exigió que hicieran ellos mismo la necesaria depuración del personal, haciéndole saber que a la menor falta que se cometiera en el sentido antes indicado, sería cerrado inexorablemente el Colegio». APEPC, 03-92, caixa 1 núm. 26.

certs escolapis: la mateixa Escola Pia arraconà, de grat o per força, tots aquells que eren qualificats com a catalanistes. El cas és que aquesta situació es tornà a donar durant el desenvolupament dels capítols provincials de 1961 i 1964.

Com hem dit abans, el capítol enviava al pare general una terna amb l'ordre de preferència de candidats i el general nomenava el provincial. La terna proposada el 1961 estava formada per Jaume Bayó, Josep Liñán i Joan Trenchs. El general Vicente Tomek escollí el tercer perquè, segons es va dir, era el menys separatista. Per a assistents provincials s'elaborà la llista amb els pares Francesc Llenas, Josep Liñán, Octavi Fullat i Josep Almirall i, com a suplents, Llorenç Bonet i Jaume Carceller. El general s'inclinà per Francesc Llenas, Josep Liñán, Jaume Carceller i Llorenç Bonet.¹⁷ Però el setembre de 1962 el pare Llenas va ser nomenat delegat general i cessà com a assistent, i fou substituït pel pare Miquel Franco. Aquest no havia entrat a la proposta del capítol però, segons les regles, passat un any el general no s'havia de cenyir a aquesta llista sinó que podia escollir qui volgués. El pare general Tomek manifestava així, clarament, la voluntat de barrar el pas a tota possible iniciativa catalana, i tota esperança de renovació s'esvaï de cop.¹⁸

El capítol provincial següent, el 1964, tornà a ser conflictiu. Molt malament han d'anar les coses perquè un provincial ocupi el càrrec només un trienni, i s'ha de dir també que el pare Trenchs se n'havia sortit prou bé amb els conflictes que havien sorgit. No sorprèn, doncs, que Trenchs fos el primer de la terna, seguit pels pares Francesc Llenas i Claudi Vilà. Per a assistents, el capítol proposà els pares Joan Trenchs, Jaume Bayó, Salvador Salitjes, Josep Liñán, Jaume Carceller i Jordi Maymó.¹⁹ Tanmateix, el pare general nomenà com a provincial el pare Llenas i com a assistents els pares Trenchs, Bayó, Salitjes i Maymó. Nou desencís, doncs, dels que esperaven una renovació. Queda clar que el pare Tomek no volia ni Almirall ni Fullat en cap càrrec: també els havia vetat com a rectors el 1961.

L'oposició del general al país es manifestà de formes ben diverses, com el conflicte que tingué amb el pare Josep Poch per un article sobre sant Josep Calassanç. Poch havia aconseguit una còpia d'una conferència de l'antic canonge i arxiver del bisbat d'Urgell, Pere Pujol i Tubau, pronunciada el 1935, que hauria d'haver

17. PUIG I REIXACH, Miquel, *Temps d'incerteses*, p. 64-65. El decret que proposa a Joan Trenchs com a assistent podem trobar-lo a APEPC 03-10 núm. 100/1961.

18. El malestar de la província quedà palès en la circulació de fulls volants que tot sembla indicar que es mostraven contraris a la Cúria General i la seva actuació amb Catalunya. Així, si bé no s'han conservat còpies dels fulls, sí que tenim les indicacions del pare general demanant al provincial que es prenguin mesures per evitar les difamacions que s'hi exposen i, sobretot, la seva circulació, al mateix temps que demana que s'intenti esbrinar qui hi ha rere l'anonimat. APEPC 03-10 núm. 32/1961; i 02-21 caixa 2, circulars i oficis del P. Vicente Tomek 1955-1961, núm. 28.

19. Actes del capítol provincial de 1964 a APEPC 02-01, caixa 10.

estat publicada, però arran de l'esclat de la guerra havia quedat inèdita. Aportava noves i bones dades sobre el fundador de l'Escola Pia, de manera que el pare Poch volgué publicar-la i demanà permís al pare general Tomek. La resposta, afirmativa, tenia, però, una condició: el text havia de ser traduït al castellà. El pare Poch s'hi negà, havia de ser en la llengua original. I avui dia encara roman inèdita en la seva edició completa.²⁰

A nivell intern les coses començaren a canviar a partir de 1970: gràcies a la reforma de les constitucions posterior al Concili Vaticà II, d'aleshores ençà el provincial i els assistents són elegits en el mateix capítol; també cal tenir en compte que en aquell moment ja no era general el pare Tomek. El primer provincial escollit amb el nou sistema va ser Josep Almirall (de 1970 a 1976, dos triennis) amb Jaume Romans, Ramon M. Nogués, Josep Balcells i Josep A. Miró com a assistents. Amb aquesta congregació provincial s'iniciaren un seguit de reformes, com el fet de redactar la documentació interna —i a vegades externa— en català.²¹

RESISTÈNCIA CULTURAL

Des del seu origen a Moià, l'Escola Pia ha manifestat la voluntat d'arrelar i fer-se catalana, amb personalitat pròpia.²² Algunes congregacions religioses a Catalunya buscaren, durant les dècades de 1940 a 1970, vocacions en altres províncies espanyoles, especialment de Navarra, a fi de disposar de més personal. El tema es plantejà també entre els escolapis catalans. El pare Josep Maria Segura,²³ com a mestre de calassancis²⁴ a Morella (1952-1959), i el pare Josep Almirall,²⁵ com a procurador de vocacions (1955-1961) i després com a mestre de calassancis a Alella (1961-1967), foren les dues veus visibles de la qüestió. El primer va ser partidari de buscar a fora i portà nois de Navarra, Sòria i Lleó. En aquest cas la família

20. Carta del pare Josep Poch a Miquel Puig i Reixach, datada a Sitges el 29 de desembre de 1971, APEPC, 10-31, Fons pare Poch, correspondència amb Miquel Puig, plec 5, carta 12 (en procés de catalogació). Aniol Noguera i Eduard Puigventós estan preparant l'edició del text de Pujol i Tubau i es publicarà, si Déu vol, en el número 21 de la revista *Urgellia*.

21. Veure la documentació oficial a partir de 1970 a APEPC 02-20, caixa 6. Hi ajudà que va ser nomenat secretari provincial el pare Ramon Marimon i Carol, bon coneixedor de la nostra llengua, que de noi havia estat guardonat per la Generalitat republicana: era la garantia d'usar un català correcte.

22. FLORENSA, Joan, «De Moià (1683) a Barcelona (1815)», *Catalaunia* núm. 539 (gener-febrer 2023), p. 12-15.

23. Consueta a *Ephemerides Calasancianae* núm. 6, juny 1983, p. 274-278.

24. Els calassancis eren nois d'entre 12 i 14 anys (tot i que a Morella també n'hi havia que comptaven amb només 10 anys) que manifestaven alguna inclinació a ser escolapis i se'ls reunia en un internat, el calassancià, on cursaven batxillerat i anaven discernint la seva vocació, abans de passar al noviciat. L'escola de Morella formava part de la província de Catalunya.

25. Consueta a *Ephemerides Calasancianae* núm. 6 (juny 2005), p. 373-376.

quedava fora de Catalunya i es feia més difícil que arrelessin aquí; d'aquesta manera, quan Segura va ser mestre de novicis de germans operaris a Alella (1959-1963), feia tots els actes interns del noviciat en castellà. En canvi, Almirall defensà que les campanyes s'havien de fer a Catalunya i en la llengua del país.²⁶ De fet, aquesta segona línia és la que s'acabà imposant i es va fer aprendre el català a tot-hom; aquell qui no ho acceptà, va passar a altres províncies. Aquesta política del pare Almirall ha permès que la província s'hagi mantingut amb un caràcter neta-ment català.

Paral·lelament, l'ús de la llengua guanyava terreny, especialment en les celebracions religioses, gràcies al Concili Vaticà II. Els alumnes llegien textos en català durant les celebracions, però els calia aprendre'l bé. En alguns col·legis es feren classes ocasionals o sistemàtiques de català, com a Vilanova i la Geltrú (des de 1964),²⁷ Sabadell (tenia una programació de preescolar i primària en català)²⁸

26. L'escolapi Àngel Cuevas, lleonès, ha explicat manta vegades que cada dia li tocava portar una clau penjada del coll per haver parlat en castellà. Personalment, vaig viure aquesta dualitat de criteris perquè el 1963 vaig substituir el pare Segura com a mestre de novicis de germans operaris i em va fer prometre que al noviciat només parlaria en castellà. Vaig acceptar, però pensant que la promesa només m'obligava a fer-ho amb els novicis que hi havia en aquell moment, i que professaven el setembre següent.

27. El qui escriu i el pare Josep Maria Beltran prepararem aquestes classes per als lectors de les celebracions.

28. Antoni Piña i Batllellé diria a *L'Escola Pia de Sabadell. La seva història, els seus mestres, els seus alumnes* (Sabadell, Banc de Sabadell, 1985, p. 55) que l'ensenyament del català a partir dels anys setanta no era una cosa nova, ja que «cal tenir present la tradicional catalanitat de l'Escola Pia [...]». A l'Escola Pia de Sabadell ja feia anys que hi havia classe de llengua catalana, però ara, aprofitant la major llibertat que es donà en aquest sentit, es començà a impartir l'ensenyament en català, i així és un dels primers centres a fer-ho». De fet, en la xarxa podem trobar el testimoni d'Antonio Mora Vergés, alumne de comerç de l'escola, qui al blog *Conèixer Catalunya* (coneixercatalunya.blogspot.com) explica, a raó d'una entrada parlant del pare Llogari Picanyol («Llogari Picanyol i Pla, un heroi tranquil», 21 d'abril de 2010, consulta 27/03/2023), que aquest escolapi els regalà un petit llibre de gramàtica en català que havia publicat gràcies a un mecenatge tot i que *a priori* només els havia de fer classes de religió. Era un llibret que no havia passat la censura. «El tracte era senzill, qui aprovés català, superaria l'assignatura de religió, els que suspenguessin haurien d'examinar-se de religió al setembre.» I encara hi afegeix una anècdota divertida: «Teníem un company —almenys— el pare del qual era de l'anomenada Policia Governativa, aleshores “grisos”; sembla que la decisió del P. Llogari no li va agradar gens, i no va tenir cap pensada millor que venir un dia al col·legi. L'escolapi era un home menut i grassonet, la imatge mateixa de la bonhomia; el “gris” contràriament era i mai més dit “un tros d'home”, quasi dos metres d'alçada des dels talons fins a la gorra de l'uniforme, que lluí amb indissimulada satisfacció. *Quería hablar con usted, Padre*. Doncs haurà de demanar hora a la consergeria, aquest no és el lloc, ni moment per poder-lo atendre. *Es sobre el tema de las clases de catalán, que no quiero que mi hijo lo aprenda*. El seu fill, com la resta d'alumnes de religió, han d'aprovar l'assignatura, i no faré en això cap excepció. *Padre, usted sabe que el catalán está prohibido, y que soy guardia, si yo quisiera...*, li va sortir el to xuleta. Jove, és millor que surti ara mateix del col·legi i no hi torni. Si vol que el seu fill continuï amb nosaltres ja sap les condicions, i abans d'amenaçar ningú vagi amb compte, perquè certament no sap amb qui està enraonant! El P. Llogari el va deixar amb la paraula a la boca. El fill del guàrdia va estudiar català, i va fer-ho

i Caldes de Montbui (des de 1966, amb classes a batxillerat, i on el català esdevingué llengua única a pàrvuls des de 1975).²⁹ Aquestes classes, sovint, no consten en els quadres d'horaris o de professors perquè estaven prohibides, eren clandestines: només en queda el record dels que hi intervingueren.³⁰ Pel cas de Mataró, foren els antics alumnes els que organitzaren cursos de català, amb molta assistència, com consta en el *Butlletí* mensual de l'Associació, on s'anunciaven els horaris de les classes, es publicaven lliçons de gramàtica i fins i tot s'organitzà un concurs de contes.³¹ Per a l'Escola Pia de la ciutat, tant la comunitat com els antics alumnes, el record de Josep Puig i Cadafalch (1867-1956) hi va ser sempre present tot i la posició contrària de les autoritats, que l'ofegaren tant com pogueren.³²

En un altre àmbit, els patis dels nostres col·legis serviren per desenvolupar-hi activitats de país, com per exemple ballades de sardanes: com que era un espai tancat, no una via pública, era més difícil impedir-ho si fos el cas, ja que una entrada de la policia podria considerar-se *allanamiento de morada*, pel fet de ser espai de l'Església. La primera ballada va ser, segons les dades conegudes, a Mataró.³³

I, ja a les portes de la Transició, les escoles també acollien, a vegades, concerts i vetllades que prenién un caire antifranquista més o menys destacat. Un exemple el trobem a Caldes, el 1975: aquell any, per Festa Major, es programà un concert del cantautor Celdoni Fonoll. Per evitar la censura, el programa duia una sèrie de cançons que res tenien a veure amb el que es cantaria; calia ser previnguts, de manera que es cedí el pati de l'escola per no fer-lo a la via pública. Deixaren il·luminació, connectada a la xarxa del carrer, només a l'escenari i posaren unes minses bombetes a l'entrada, quedant tot fosc. De manera que el censor es queixà que no podia llegir i maldigué dels escolapis, que tenien l'escola tancada i els llums apagats i eren ja al llit. Estava parlant amb tots els membres de la comunitat sense saber-ho. La Comissió de Festes sabia que podia comptar amb els escolapis.

de forma profitosa». És una anècdota, tanmateix, que marcà molt als alumnes, pel grau de compromís que representava amb la llengua i el país. «En el meu cas, l'acció del P. Llogari [...] em va permetre conèixer la meua llengua i la meua cultura; ambdós coses han estat cabdals en la meua existència.»

29. FLORENSA I PARÉS, Joan, *Cent anys de l'Escola Pia a Caldes de Montbui*, Caldes de Montbui, Escola Pia de Caldes, 2009, p. 107.

30. A Caldes, des d'octubre de 1966 vaig fer la classe de català a primer de batxillerat amb el llibre de text *Faristol*. El curs següent va fer la classe la professora Montserrat Pasqual, que tenia un certificat d'Omniú Cultural.

31. *Boletín de Antiguos Alumnos. Escuelas Pías Santa Ana*, núm. 126 (febrer 1965). Florensa, Joan. *Escola Pia, 275 anys a Mataró*, Mataró, Escola Pia Santa Anna, 2012, p. 182 i 195.

32. FLORENSA, Joan, «Josep Puig i Cadafalch (1867-1956): alumne agraït a l'Escola Pia», conferència, dintre del cicle organitzat per l'Ajuntament de Mataró amb motiu dels 150 anys del seu naixement, a l'Escola Pia Santa Anna, *Fulls del Museu-Arxiu de Santa Maria*, núm. 119 (octubre 2017), p. 16-26.

33. Conservem unes fotografies d'una ballada de 1953 al pati de l'escola a APEPC, 11-07-13, caixa 6, núm. 25.

OPOSICIÓ COM A RESISTÈNCIA

Com dèiem al principi, en aquesta etapa, a banda d'una resistència a adaptar-se al Movimiento, es produeix en alguns escolapis una actitud pública i frontal d'oposició. Vegem-ne alguns exemples.

1. Residència universitària

El pare Jaume Bayó, rector de l'Escola Pia de Sant Antoni (1958-1961), pensà a posar al dia la Residència d'universitaris que hi havia des de feia dècades.³⁴ Ho encarregà al pare Octavi Fullat i, quan aquest emmalaltí, a Fèlix Martí, amb Jordi Porta com a director (1963-1968) i als escolapis Lluís Maria Xirinacs i Ramon Maria Nogués com a consiliaris i representants de la institució. S'hi impartiren moltes conferències i cursets, a les quals també hi assistien universitaris no residents, a través dels que s'anomenaren Estudis Contemporanis Pare Profitós. Entre els invitats a fer les xerrades hi trobem Joan Triadú, Miquel Coll i Alentorn, Miquel Porter i Moix, Montserrat Kirchner o Alexandre Cirici i Pellicer. Hi havia una forta oferta antifranquista i catalana, de manera que la policia hi va intervenir més d'una vegada —quan no ho feien amb violència els ultres de Guerrilleros de Cristo Rey— i els imposava multes, que sovint eren pagades per mecenes culturals com Josep Maria Vilaseca.³⁵ Curiosament, en unes obres de reforma dutes a terme la segona dècada del segle XXI varen aparèixer, a sobre l'enguixat, propaganda i fullets comunistes que algun resident hi havia amagat.³⁶ Val a dir que Fèlix Martí va ser condemnat a presó el 1971 pel Tribunal de Orden Público i empresonat fins

34. MARTÍN BERBOIS, Josep Lluís, «La Residència universitària de Sant Antoni», a *L'Escola Pia de Sant Antoni: dos-cents anys al barri i a Barcelona*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona i Escola Pia de Catalunya, 2015, p. 212-231.

35. Tot i que miraven de ser molt discrets i no fer mai propaganda dels actes, a vegades la policia feia acte de presència i denunciava els responsables. Un cas concret que acabà bé, però, fou quan hi anà el capellà dissident José María González Ruiz, canonge de la catedral de Màlaga. La policia va intervenir-hi i, de males maneres, va comunicar als assistents que l'acte s'havia acabat i va començar a fer identificacions. Tanmateix, González digué que ell hi era enviat pel seu superior, i que només acataria les ordres si aquest superior li deia. Va comminar els policies a trucar-lo perquè ho aprovés. «¿Quién es su superior?» «El obispo de Málaga.» I van decidir deixar-ho córrer i marxar.

36. Entre els pamflets hi havia alguns números de *Bandera Roja* i articles del PSUC com «Deturar la repressió», «Acabar amb l'immobilisme, intentar un canvi», «Por un acercamiento entre el pueblo y el ejército, Contra la represión y las torturas» o bé «La descomposición externa de la dictadura franquista». Documentació conservada a APEPC 07-08, caixa 2, núm. 10. Ramon Maria Nogués explicà [conversa mantinguda el 10 d'abril de 2022] que una vegada tenien amagada la revista clandestina *El Mussol*, però que per por de la policia, que de tant en tant escorcollava la Residència, decidiren desfer-se'n. Ho volgueren fer cremant-la a l'estufa, però hi llançaren massa paper i s'incendià la xemeneia, fet que requerí la intervenció dels bombers. Aquests veieren de què es tractava però no els denunciaren.

el 1973.³⁷ Els escolapis també donaven cobertura als interns de la Residència, alguns dels quals participaven obertament d'activitats contra el règim. Per exemple, en els aldarulls del 17 de gener de 1969 a la Universitat de Barcelona, un estudiant llençà el bust de Franco per la finestra: la *brigada político-social* el buscà durant dies i, assabentats de qui era, l'anaren a buscar a la residència, on s'allotjava. Els escolapis eren coneixedors de l'incident i per protegir-lo l'enviaren a Puigcerdà: així, quan arribà la policia, digueren que «había huido» i no el trobaren. De Puigcerdà estant, el pare Josep Maria Piguillem li comunicà quin era el moment propici per creuar la frontera i poder fugir.³⁸

Cal destacar, també, que en dependències de la Residència (exactament a l'aula Pare Profitós del segon pis) tingueren lloc l'acte inaugural i la primera sessió del Primer Congrés de Cultura Catalana (1964).

2. Activitat política

El 1962 sorgí en el si de l'Escola Pia el que s'anomenà el PAM (Pequín-Arenes-Montjuïc). Era un grup d'escolapis units per una ideologia majoritàriament d'esquerres, contestatària amb el règim i amb una opció d'acció social molt marcada, com la que s'estava fent a les Arenes de Terrassa, a la Mina, al barri de can Serra de l'Hospitalet o a Mollet del Vallès o la que s'intentà fer a Montjuïc. Es trobaven periòdicament per tal de coordinar-se i fer més força en el si de la institució pel que fa a les seves demandes. El PAM funcionà uns trenta anys i exercí com a grup de pressió, sovint qüestionant l'Església o la mateixa Escola Pia i posant-se al costat de les reivindicacions polítiques i socials del país. Parlaven de política i d'acció antifranquista des de la seva actuació en barris, comunitats i escoles, i tenien com a elements de referència, entre d'altres, les anomenades «comunitats de base» que sorgiren en espais de missió a l'Amèrica Llatina, així com la teologia de

37. Martí havia estat cap del CEM al col·legi de Nostra Senyora i tenia bona relació amb l'Escola Pia. En una de les ocasions en què fou detingut l'enviaren a la Model, on l'escolapi Ramon Maria Nogués, amic seu, l'anava a visitar en qualitat de *confessor*. Nogués demanà a l'aleshores general a Roma, Àngel Ruiz, que intercedís per Martí, ja que Ruiz era amic personal del jutge del Tribunal de Orden Público, Jaime Mariscal de Gante, adduint que Martí era, per sobre de tot, un bon catòlic. Poc després, coincidint amb les festes de Nadal, Martí sortí de la presó.

38. Conversa amb Ramon Maria Nogués, 10 d'abril de 2022. Hi havia una bona relació entre els escolapis de la Residència i la comunitat de Puigcerdà, i no era estrany enviar-hi gent a qui el règim perseguia. Com que a la Cerdanya coneixien bé quan i com feien les rondes la Guàrdia Civil i on amagar-se, els era fàcil ajudar-los a creuar la frontera. Fins i tot, Lluís Maria Xirinacs feia passar per la Residència súbdits estrangers, que també feien cap a Puigcerdà amb documentació falsa, per passar a França.

l'alliberament que es començà a desenvolupar a partir del Concili Vaticà II i de la Conferència de Medellín de 1968.³⁹

Alguns dels membres del PAM tenien una participació política de caire individual: estem parlant d'escolapis com Lluís Maria Xirinacs, conegut per les seves accions en favor dels presos polítics, l'Assemblea de Catalunya, la causa independentista i una alternativa econòmica social i cooperativa;⁴⁰ de Francesc Botey, empresonat per la seva defensa del poble gitano i la participació en protestes i en actes a la universitat; dels implicats en la manifestació de capellans de 1966; o bé de Ferran Sans i d'Esteve Ascacíbar, detinguts l'abril de 1972 per part de la *brigada político-social* per tenir fulletons subversius, detenció que derivaria en múltiples acusacions, com les d'oferir la capella de les Arenes per tenir-hi reunions clandestines, mantenir relacions amb l'Assemblea de Catalunya o el Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC) i tenir trobades del PAM on es parlava d'afers socials, com les batudes de la policia al Camp de la Bota.⁴¹

Les relacions amb els encara clandestins partits polítics a vegades anaven més enllà de la concomitància o la col·laboració personal d'alguns escolapis: el col·legi de Sabadell, per exemple, fou seu, en més d'una ocasió, de reunions del PSUC.⁴²

Podríem trobar altres exemples de simpatia amb l'activitat política contrària al règim (escrits, fulletons, fulls volants) en els fons personals d'escolapis com Enric Dordal o Genís Samper i en comunitats com la de Sant Josep Calassanç.⁴³ Menció a part mereix, també, la comunitat de can Serra, situada a la barriada del mateix nom de l'Hospitalet. Allà, els escolapis Jaume Botey, Andreu Trilla i Jaume Salas, a banda de l'activitat parroquial que els era pròpia i de suport als moviments socials del barri, foren també un dels principals puntals del primer grup per a l'objecció de consciència al servei militar obligatori —que tingué en Pepe Beúnza el primer pres per aquesta raó de tot l'Estat espanyol, establert al barri el 1975—, i que organitzà un servei civil autogestionat en col·laboració amb les entitats veïnals.⁴⁴

39. APEPC, 08-30 caixa 1. Fons PAM. Per posar un exemple, de la comunitat de les Arenes de Terrassa, molt activa en aquest sentit, en conservem multitud de documents i fulletons d'inicis dels anys setanta que ens lliguen la comunitat amb diverses lluites polítiques, socials i sindicals del moment (APEPC 07-33 caixa 1).

40. Lluís Busquets i Grabulosa n'escriví una biografia molt completa a *Xirinacs. El profetisme radical i no violent*, Barcelona, Balasch editor, 2017.

41. APEPC 07-33 caixa 1 núm. 3.12; i 03-92 caixa 1 núm. 28.

42. Conversa amb Eduard Pini, 4 de juny de 2021.

43. Respectivament, APEPC 08-01 caixa 28 núm. 21; 06-63 caixa 4 núm. 44; i 07-24 caixa 2 núm. 11 (1972).

44. Sobre aquest afer, recentment se n'ha fet el documental *Mil anys de presó, adéu a la Mili*, de Carles Caparrós i Obiols i Toni Marín Vila, emès per Televisió de Catalunya el 17 de maig de 2022.

Tanmateix, dins de l'orde no tothom veia bé aquesta actuació compromesa i decidida d'alguns companys. Un exemple el trobem en l'anomenat Afer Grimau, això és, quan transcendí l'execució del dirigent comunista Julián Grimau per part del règim, el 20 d'abril de 1963. Aquest fet motivà la publicació a *Catalaunia*, una revista que havia engegat l'Escola Pia catalana a partir de 1957, d'una pregària del pare Josep Anton Miró criticant-ne l'assassinat i comparant Espanya amb altres països del món on no es respectaven els drets humans; poc després, el pare Albert Singla publicava un article en el mateix mitjà on, de fons i sense entrar massa en detall, qüestionava conceptes com el de *Cruzada* per parlar de la Guerra Civil o l'ús partidista que es feia dels escolapis morts durant el conflicte.⁴⁵ El pare Julià Centelles, assistent general, els escrigué personalment i també adreçà una resposta a la revista, criticant la seva visió. Es produïa un clar xoc de pensament i visió entre els religiosos d'abans i després de la guerra que aniria decantant-se, amb els anys, cap a aquests segons.⁴⁶

Potser sense adonar-se'n, alguns dels escolapis d'aquest segon grup van acabar influenciant tota una generació d'alumnes; alumnes que després serien els primers dirigents de la democràcia o tindrien un paper actiu en les mobilitzacions polítiques i socials dels decennis posteriors. Arcadi Oliveras recordava, en una entrevista pocs mesos abans de la seva mort, el seu pas per l'Escola Pia de Nostra Senyora, a Barcelona, entre 1953 i 1963, i com entre alguns mestres que hi exercien (que després descobrí que eren represaliats del franquisme) i alguns escolapis es formà en les nocions més bàsiques de democràcia, dignitat i drets humans. Sobre Lluís Maria Xirinacs, per exemple, deia que

al voltant dels meus 13 anys, i sempre dins dels límits que es podia en aquella època, va fer canvis. Per exemple, va canviar el res del rosari pel que avui en podríem dir ensenyament sobre les autonomies espanyoles. Escoltàvem cançons en gallec, ens parlava d'Andalusia... I ens va ensenyar les primeres nocions de democràcia. Recordo que ens va dir: «Això és una classe i una república. Sabeu què fan, a les repúbliques? Voten un president (el que feiem nosaltres era escollir un delegat...)» i aquest nomenava *ministres* com el de Cultura (que s'ocupava de la biblioteca) o el d'Esports (que s'ocupava d'organitzar els partits). Així ens va ensenyar com funciona una democràcia. Vaig aprendre la pau i la no-violència.⁴⁷

45. «Oración», a *Catalaunia* n. 61 (maig 1963), p. 7; i «Divagació d'estiu. Sense esperit polèmic ni partidista», a *Catalaunia*, núm. 65 (setembre 1963), p. 4.

46. APEPC, 03-92 caixa 1 núm. 17, Afer Grimau.

47. «Ens va ensenyar com funciona una democràcia. Vaig aprendre la pau i la no violència» Arcadi Oliveras, a Papers de l'Escola Pia núm. 29 (gener 2021) [en línia], disponible a <www.escolapia.cat/1597/ens-va-ensenyar-com-funciona-una-democracia-vaig-aprendre-la-pau-i-la-no-violencia-arcadi-oliveras> [consulta: 27/03/2023]. Sobre Francesc Botey dirà que els ensenyà la seva visió del Tercer Món i de les relacions nord-sud, en comptes de fer matemàtiques.

El mateix sentiment que explicava Manel Cuyàs per Mataró,⁴⁸ el tingué Oliveras a Nostra Senyora: el pas per l'Escola Pia els va ajudar a estimar més el país i a qüestionar-se més el món on vivien. «El darrer any ens van dir: “Ara, anireu *al món* i volem que el conegueu abans”. Ens van fer uns cursos especials de català —que llavors era prohibit a l'escola— i unes conferències aïllades que no eren sobre el Montseny. No, no... Ens parlaven de la lluita de classes, sindicalisme, marxisme... I tant que allò em va deixar preparat per a la universitat i per a la vida!».

48. Vegeu *L'Escola Pia resistí per mantenir la seva identitat (1939-1958)*.

La llicenciatura de Pedagogia a la Universitat de Barcelona en els anys del franquisme amb una mirada contextualitzada. Les Escoles Normals

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

La victòria, el 1939, de la insurrecció contra la Segona República comportà l'anorreament de tota l'obra educativa republicana. Una de les conseqüències de la subsegüent repressió fou l'eliminació de la Secció de Pedagogia a la Universitat de Barcelona. Com testimonia Fernández Huerta, «a Pedagogía la trataron a degüello» les autoritats educatives franquistes.¹ Si a través de reprimir físicament o per la por es feia emmudir els vençuts, per l'altra banda calia legitimar la dictadura i el cop d'Estat a través de la censura i la propaganda política. El sistema educatiu, amb la universitat al capdavant, havia d'esdevenir un instrument més de propaganda ideològica i de persuasió. En el procés de depuració van ser durament castigats el professorat i el magisteri català de manera majoritària. I la repressió fou especialment dura per als formadors dels docents. Molts dels més destacats professors de Pedagogia emprengueren el camí de l'exili: Joaquim Xirau, Emili Mira, Joan Roure Parella, Margarida Comas, Herminio Almendros, Marià Baldó, Alexandre Galí, Eduard Nicol, Miquel Santaló. Altres s'endinsaren en el silenci de l'exili interior.² El curs 1939-1940 la Universitat de Barcelona havia perdut el 71 % del seu professorat.

1. Referint-se a aquest període, José Fernández Huerta descriu que «después de la guerra, a Pedagogía la trataron a degüello, con todos los respetos, pero así fue: suprimieron los estudios de Barcelona y dejaron los de Madrid, pero a extinguir desde 1939, aunque después se rehízo en 1944». Declaracions recollides a FAUBELL, Vicente, «Una vida al servicio de la ciencia», a *Papeles Salamantinos de Educación*, núm. 6, 2006, p. 17.

2. Per a un panorama general de la repressió vegeu CLARET, Jaume, *La repressió franquista a la universitat catalana: La Universitat de Barcelona autònoma, de la segona república al primer franquisme*, Vic, Eumo, 2003.

Caldria esperar quinze anys i millors temps perquè, el 1954,³ s'autoritzés la restauració de la Secció de Pedagogia a la Universitat de Barcelona.⁴ Fou durant la tènue apertura que significà el ministeri de Joaquín Ruiz-Giménez Cortés i gràcies als bons oficis de Pere Font i Puig,⁵ catedràtic de Psicologia i persona d'indubtable lleialtat franquista, i formant part de la facultat de Filosofia i Lletres, que amb totes les seves seccions aplegava un total de sols 606 alumnes el curs de 1954-1955. Aquesta restauració fou possible dins el viratge que la dictadura feia acabada la Segona Guerra Mundial, per tal de canviar el clima polític i facilitar la signatura del Concordat amb la Santa Seu, el pacte de cessió de les bases militars als Estats Units (1953), l'entrada a l'ONU de 1955 i la consegüent exigència per diversos factors d'abandonar els aspectes més totalitaris de la dictadura, i també per l'ambient emprenedor que envolta el Congrés Eucarístic de Barcelona de 1952 convocat sota el nom de la pau. Val la pena dir que el retard a restablir la Secció de Pedagogia a la Universitat de Barcelona li evità l'intervencionisme universitari i educatiu de la doctrina falangista,⁶ ja que, el 1954, especialment pel que fa a la pedagogia, els sectors lligats a l'Església, com l'Opus Dei i l'Asociación Catòlica Nacional de Propagandistas (ACNP), hi eren ja hegemònics. Una restauració que es produí en el que Salvador Giner descriu com el trànsit de la universitat espanyola feixista (1939-1954) a la universitat reaccionària, on anà adquirint rellevància entre els estudiants l'oposició al règim de Franco (1955-1965).⁷

El primer professorat de la secció aplegà algunes personalitats de prestigi en el seu camp com Nicanor Ancochea (Fonaments biològics de l'educació) Joaquim Carreras Artau (Història de la pedagogia), Jeroni de Moragas (Psicologia dels nens i l'adolescent) o Concepció Saiz-Amor (Pedagogia diferencial). Dos anys més tard, després de les corresponents oposicions, fou nomenat catedràtic i posat al capdavant de la secció Joan Tusquets i Terrats. La creació d'aquesta càtedra significava millorar la dotació econòmica i una organització autònoma de la Secció de Pedagogia. El pla d'estudis vigent a tot l'Estat des de 1939 a les facultats de

3. *Boletín Oficial del Estado*, 16 de juny de 1954.

4. GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «La Pedagogia a la Universitat de Barcelona», a FULLOLA, J. M. et al., *La Universitat de Barcelona: Història dels ensenyaments. 1450-2010*, Barcelona, Universitat de Barcelona 2010, vol. II, p. 182-187.

5. Pere Font i Puig ja el 1941 havia impulsat un Seminari de Pedagogia en aprovar-se la creació de seminaris a la facultat.

6. GARCIA VALDECASAS, Alfonso, «Sentido de una educación nacional», a *La Revolución Nacional desde la Universidad. Cursillo de Orientación Nacional sindicalista*, Madrid, SEP, 1939, p. 109-112.

7. GINER, Salvador «Libertad y poder político en la universidad española: el movimiento democrático bajo el franquismo», a PRESTON, Paul, *España en crisis, evolución y decadencia del régimen de Franco*, Madrid, FCE, 1978.

Filosofia i Lletres preveia dos cursos comuns a tot l'alumnat i tres cursos d'especialització i el retorn a l'organització per càtedres.

En els primers anys de la seva restauració, la secció s'emmotllà als plantejaments i concepcions de la pedagogia *verdaderamente española* que maldava per edificar el nucli dels pedagogs orgànics del règim, liderats per Víctor García Hoz des del Consejo Nacional de Educación, la Universidad Complutense i el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, i des de la voluntat de millorar l'educació espanyola contribuint a una legitimació del franquisme mitjançant l'elaboració d'una pedagogia basada en la tradició i la racionalitat.⁸

Mentrestant, un segon moviment de renovació pedagògica rebrotava discretament a Catalunya fora de la universitat, en l'àmbit de l'educació en el lleure i en el camp escolar, seguint els plantejaments de la pedagogia activa. Un moviment que se sentia lluny de la pedagogia que, tret de remarcables excepcions, s'explicava a les aules universitàries de Barcelona, centrada en allò que és transcendent i ontològic en educació, però que escassament ofería com materialitzar-ho en la realitat de l'escola o en altres àmbits formatius, una qüestió primordial per als mestres i els educadors coetanis.⁹ Fet que motivà l'abandó dels estudis per part d'una alumna com M. Teresa Codina, que amb els anys esdevindria una de les personalitats de referència en l'educació a Catalunya.¹⁰ L'estiu de 1957 acabava els seus estudis la primera promoció de pedagogs. Entre altres hi havia Neus Franquesa, Marta Mata, Maria Dolors Maduella o Maria Solsona, interessades en els corrents educatius renovadors. L'estada universitària els havia permès connectar amb altres professors de la mateixa facultat com el filòsof Jaume Bofill i Bofill,¹¹ que les orientà vers propostes reformadores i progressives de l'educació.¹²

El 1962 s'hi incorporaria com a catedràtic de Didàctica José Fernández Huerta. S'havia format en la immediata postguerra a la Secció de Pedagogia de la universitat madrilenya, i havia estat durant vint anys col·laborador de García Hoz al CSIC.¹³ Amb experiència docent, dotà de caràcter experimental la seva tasca

8. FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel, *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*, València, Tirant lo Blanc, 1998, p. 106 i 112-125.

9. Conversa amb Marta Mata sobre la seva experiència com a alumna de la Secció de Pedagogia en els seus primers anys, i on es llicencià el 1957.

10. Sobre com era de simptomàtic aquest seu abandó de la llicenciatura de Pedagogia, sols cal esmentar que el 2018 la Universitat de Vic va atorgar a M. Teresa Codina el Doctorat Honoris Causa per la seva valuosa tasca en l'àmbit de l'educació.

11. El professor Bofill havia estat educat a l'Escola Montessori i era espòs de Roser Soliguer, fundadora d'una de les poques escoles renovades coetànies. Era fill del polític i poeta noucentista Jaume Bofill i Matas.

12. Conversa amb Marta Mata.

13. FAUBELL, Vicente, «Una vida al servicio de la ciencia», *Papeles Salamantinos de Educación*, núm. 6 (2006), p. 17-18.

investigadora. Fernández Huerta situà la Universitat de Barcelona com a capdavantera a Espanya en el terreny de la tecnològica pedagògica.¹⁴ Les seves preocupacions, i les del professorat adscrit a la càtedra, abastaren amplis camps que van des de la mesura objectiva dels aprenentatges fins a les aptituds lingüístiques, l'orientació o la pedagogia terapèutica.¹⁵ Cal ressaltar els seus treballs i del seu equip sobre ensenyament programat en uns anys de replantejament de les metodologies que es produeix un cop acabada la Segona Guerra Mundial.¹⁶ Fernández Huerta representà els posicionaments més propers a la ideologia franquista i la seva traducció educativa.

A partir de la incorporació d'aquest professor, l'activitat acadèmica es conformà al voltant de les dues càtedres de Pedagogia General i de Didàctica. En decretar-se l'organització departamental de les facultats el 1966, la situació continuà igual sota les denominacions de Departament de Ciències Teorètiques i Històriques de l'Educació (doctor Tusquets) i Departament de Ciències Experimentals i Diferencials de l'Educació (doctor Fernández Huerta).¹⁷

Alexandre Sanvisens, entre 1964 i 1967, explicà història de la pedagogia en jubilar-se Joaquim Carreras Artau. Es presentà a les oposicions a la càtedra d'aquesta matèria, però qui accedí a la càtedra barcelonina, el 1967, fou Emilio Redondo García, deixeble de Víctor García Hoz i Ángeles Galino, fet que consolidà la presència de l'Opus Dei en la secció. El professor Redondo hi introduí alguns trets nous, com ara una relació personalitzada amb els alumnes, la participació d'aquests en les classes o noves tècniques en els treballs escolars.¹⁸ El 1975 renuncià a la seva càtedra a la universitat pública per bastir la llicenciatura en Pedagogia a la Universitat de Navarra, que havia estat creada enmig d'una forta polèmica fins i tot entre els franquistes. Alexandre Sanvisens seria catedràtic de Pedagogia Social el 1969.

L'alumnat el conformaven dos grups, un de lligat al funcionariat de l'escola estatal i un altre de provinent dels sectors de l'escola religiosa o d'aquells que es movien en la sintonia del segon moviment de renovació pedagògica. Aquests

14. Sobre el caràcter de la tasca de Fernández Huerta, vegeu BARTOLOMÉ, Margarita, «La reflexión pedagógica. José Fernández Huerta», a DELGADO, Buenaventura, *Historia de la Educación en España y América*, Madrid, Ediciones SM, 1994, p. 908-910; FERNÁNDEZ HUERTA, J., «Tres decenios de innovación didáctico-experimental (1943-1973)», a *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, núm. 1 (novembre 2009).

15. La pedagogia terapèutica comptà amb la participació destacada de Jeroni de Moragas, Lluís Folch i Camarasa i Miquel Melé.

16. COLOM, Antoni J., «Les Ciències de l'Educació a la Universitat de Barcelona», a *Cinquantenari dels Estudis pedagògics. Conferències i report*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1984, p. 18-19.

17. *Universidad de Barcelona*. 1967, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1967, p. 73-76.

18. Alguns d'aquests plantejaments de la docència es poden trobar a REDONDO, Emilio (coord.), *Introducción a la Historia de la Educación*, Barcelona, Ariel, 2001.

darrers treballàvem en escoles actives o proveníem de l'escoltisme o de l'àmbit de les colònies i els casals d'estiu. Sentíem com moltes de les classes mantenien un relat educatiu a la manera d'una superestructura academicista deslligada de les inquietuds educatives coetànies. En un context de la societat catalana i espanyola on pedagogs i intel·lectuals propiciaven una anàlisi viva de la realitat educativa, com ara les realitzades per J. L. Aranguren,¹⁹ Ramon Fuster,²⁰ Artur Martorell²¹ o Josep Pallach,²² els alumnes trobàvem a la biblioteca de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, que impulsà Artur Martorell, a més de revistes educatives estrangeres, la connexió amb tot el llegat de l'Escola Nova, el qual havia estat retirat de les biblioteques universitàries. A partir de 1966, també les Escoles d'Estiu que organitzava la Institució Rosa Sensat ens oferien elements de reflexió i debat arrelats als corrents renovadors o crítics de l'educació coetània.

La referència a la cultura catalana i el moviment de renovació pedagògica del primer terç del segle xx era un fet gairebé absent de la Secció de Pedagogia. Una situació que contrasta amb iniciatives acadèmiques i culturals de la resta de seccions de la facultat, on l'origen dels catedràtics no fou pas cap obstacle. La junta de facultat, per exemple, demanà la restauració de la càtedra de Llengua i Literatura Catalanes que es materialitzava, el 1965, en la persona d'Antoni Comas i Pujol. Fins i tot Martí de Riquer, home del franquisme i professor de la facultat, parlava al ple del Consejo Nacional del Movimiento sobre el fet que una certa protecció del català «por parte del Estado sentaría muy bien y ayudaría a hacer desaparecer la falsa y antinatural opinión de que el catalán es cosa no española».²³ El 1967 es visqué a Catalunya l'ampla campanya «Català a l'escola», i el 1972 ressonà com el Col·legi d'Advocat de Vic interpretava que amb la Llei d'educació de 1970 ja es podia ensenyar català (no en català) a l'ensenyament primari i secundari.²⁴ Res d'això transcendia a les classes de la Secció de Pedagogia, tret d'algunes al·lusions entre línies d'alguns pocs professors o dels debats d'una colla d'alumnes al pati de Lletres, en els quals coneixíem també les lluites professionals i sindicals dels educadors, especialment a través de la premsa clandestina.²⁵

19. ARANGUREN, J. L., *El problema universitari*, Barcelona, Nova Terra, 1968.

20. FUSTER, Ramon, *L'educació problema social*, Barcelona, Estela, 1965.

21. MARTORELL, Artur, *Cómo realizar prácticamente una escuela nueva*, Barcelona, Nova Terra, 1965.

22. PALLACH, Josep, *El gran problema. Escola i ensenyament per a tots*, s. l., Ibèria, 1964?

23. Les sessions del Consejo Nacional del Movimiento de principis dels anys seixanta mostren la preocupació del règim per la desafecció creixent a Catalunya. Fons del Consejo Nacional del Movimiento. Archivo General de la Administración d'Alcalá d'Henares.

24. CREIXELL, Joan, *Català a l'escola*, Barcelona, La Magrana, 1998, p. 133-197.

25. Una de les publicacions més significatives era *Front d'ensenyament*, vinculada a Bandera Roja, un partit de curta durada sorgit a redós del Maig de 1968 on militaven, entre altres universitaris, Joan Subirats, Jordi Borja, Jordi Solé Tura, Alfons Carles Comín, Jaume Carbonell Sebaroja i Marina Subirats. Una

JOAN TUSQUETS I TERRATS (1901-1998). EL TRÀNSIT DEL CATALANISME AL FRANQUISME D'UN PEDAGOG

La personalitat amb més projecció social de la secció de pedagogia del període franquista era Joan Tusquets. Una personalitat polièdrica que, com assenyala Anscari Mundó, «ofereix ombres que contrasten al costat d'aspectes brillants».²⁶ Intel·lectualment format a Lovaina prop dels plantejaments neotomistes del cardenal Mercier, el 1926 es doctorà en Teologia a la Universitat Pontifícia de Tarragona i s'ordenà com a prevere.

Ja de ben jove, el bisbe Miralles el feu catedràtic de Filosofia i de Pedagogia Catequística al Seminari Conciliar de Barcelona. La prohibició dels catecismes en català per part de la dictadura de Primo de Rivera inclinà Joan Tusquets cap a la didàctica de la catequesi dels infants. Per encàrrec del cardenal Vidal i Barraquer redactà un «curs catequètic» que cristal·litzà en el seu *Manual de catecisme*, de 1933.

Joan Tusquets fou secretari de redacció de la revista *Criterion*, que agrupava pensadors i teòlegs que connectaven amb els nous corrents europeus d'ençà de l'inici de segle, i tenia la cultura catalana com a referència. També va ser director d'*Orientació catequística*, i el 1925 publicà *Pedagogia de la religión*, on a part d'aspectes organitzatius ofereix unes bases psicològiques i pedagògiques com a fonament.²⁷ Fou un dels fundadors de la Societat Catalana de Filosofia, el 1923, al costat de Ramon Turró, Jaume Serra Hunter i Alexandre Galí, entre altres. Hilari Raguer situa Tusquets com una persona que enriquí la cultura catalana i eclesiàstica d'aquells anys en el camp de la filosofia, la pedagogia i la catequesi malgrat el seu posterior posicionament durant la Guerra Civil, i formava part d'una generació que volia construir una cultura eclesiàstica catalana, europea i moderna,²⁸ cosa que es reflecteix en els seus *Assaigs de crítica filosòfica*, de 1928, on des del neotomisme examina críticament els principals corrents filosòfics.²⁹

Viatjà a Múnic el 1929 per conèixer la reconeguda organització i didàctica de la catequesi d'aquella diòcesi, basada en el mètode de Paul Tillich, el qual parteix de la constatació que la recerca apassionada del sentit de la vida humana és

dotzena de números es conserven a la Biblioteca de l'Abadia de Montserrat. Vegeu també BORJA, Jordi, *Bandera Roja. 1968-1971. Del maig del 68 a l'inici de la transició*, Barcelona, Edicions 62, 2018.

26. MUNDÓ, Anscari M., «Record del Dr. Joan Tusquets», a *De quan hispans, gots, jueus, àrabs i francs circulaven per Catalunya. Discurs d'ingrés*, Barcelona, Reial Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona, 2001, p. x-xxv.

27. TUSQUETS, Joan, *Pedagogia de la religión*, Barcelona, Amics del Catecisme, 1925.

28. RAGUER, Hilari, «La generació sacerdotal de Mossèn Batlle», a MANENT, A. i SAMPER, G. (ed.), *Mossèn Batlle. Miscel·lània d'homenatge*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1992, p. 62-69.

29. TUSQUETS, Joan, *Assaig de crítica filosòfica*, Barcelona, Edicions de la Nova Revista, 1928.

precisament la religió.³⁰ Allà conegué Josef Göttler i la seva proposta de pedagogia sistemàtica,³¹ un coneixement que el mateix Tusquets considerava que anys després li fou determinant per assolir la càtedra de Pedagogia a la Universitat de Barcelona el 1956.³² Però la seva estada bavaresa el deixà profundament preocupat per l'expansió del laïcisme a la societat.

Retornat a Barcelona, es distancià del grup de *Criterion* i la seva vida emprengué un rumb ben diferent. Dedicat a l'estudi de les societats secretes, la teosofia i altres manifestacions que considerava enemigues de l'Església, plasmà les seves idees en el seu llibre *Orígenes de la revolución española* de 1932, que va tenir molt èxit i que amb altres treballs seus contribuï a furnir un tipus d'anàlisi i l'argumentari útil per a la rebel·lió militar de 1936 que inicià la Guerra Civil.³³ Paul Preston el situa com un dels ideòlegs de la visió segons la qual la Segona República era un instrument al servei d'una conspiració judeomasònica-bolxevic per destruir els valors cristians i espanyols. Tot i que caldria afegir que la veu de l'eclesiàstic català no fou l'única en aquest sentit. Però la seva construcció teòrica cristal·litza en l'ampli sector antirepublicà de l'exèrcit espanyol, fent-li donar visibilitat a l'estranger. Així, fou convidat per l'Associació Antimaçònica Internacional i visità, el 1934, el camp de concentració de Dachau, prop de Munic, creat pocs mesos després de l'ascens de Hitler al poder per internar-hi els dissidents polítics.³⁴

El 1936, en produir-se el cop d'Estat i l'inici de la Guerra Civil, aconseguí arribar a territori del bàndol insurrecte. Francisco Franco, entusiasta lector dels seus treballs, li oferí formar part dels seus assessors. Diàriament, s'ocupà de fer-li un resum de la premsa estrangera i fou preceptor de la seva filla. Com assenyala Ansari M. Mundó, «d'aquell període són les seves obres més polemistes. A Burgos fundà les Ediciones Antisectarias, on publicava *Masonería y separatismo* el 1937 i, després, *Masones y pacifistas* el 1939; el pròleg de Ramón Serrano Suñer, ministre de la Governació, firmat el desembre del 1938, és un reconeixement per la lluita d'anys contra la maçoneria menada per Tusquets».³⁵ Tot i que no deixà de banda l'atenció a la pedagogia, amb treballs com *Lecciones activas de religión* on plantejà

30. TILLICH, P., *La dimensión perdida*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 1970.

31. GÖTTLER, Josef, *Pedagogia sistemàtica*, Barcelona, Herder, 1955. Traducció de Joan Tusquets.

32. MORA, Antoni, «Joan Tusquets, en els 90 anys d'un home d'estudi i de combat», a *Anuari 1990-1991 de la Societat d'Estudis d'Història Eclesiàstica Moderna i Contemporània*, Tarragona, 1992, p. 231-242. Conté una entrevista amb Joan Tusquets.

33. CANAL, Jordi, «Las campañas antisectarias de Juan Tusquets (1927-1939): Una aproximación a los orígenes del contubernio judeo-masónico-comunista en España», a *La masonería en la España del siglo XX*, tom II, Toledo, Centro de Estudios Históricos de la Masonería Española, 1996, p. 1193-1214.

34. PRESTON, Paul, «A Catalan contribution to the myth of the contubernio Judeo-Masónico-Bolchevique», *Modern Italy*, núm. 16 (2011), p. 461-472.

35. MUNDÓ, Ansari M., «Record del Dr. Joan Tusquets», a *De quan hispans, gots, jueus, àrabs i francs circulaven per Catalunya*, Barcelona, Reial Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona, 2001, p. xvii-xviii.

l'educació religiosa a través de centres d'interès per tal que, superant el caràcter d'assignatura, fos una dimensió personal i social.³⁶ El 1938 es llicencià en Filosofia i Lletres per la Universitat de Valladolid.

En acabar la guerra, Joan Tusquets retornà a Barcelona, on de nou donà un gran gir de guió a la seva vida. Malgrat la seva relació amb Franco i els oferiments d'ocupar un alt càrrec polític, els refusà adduint motius familiars. Canvià el nom de les Ediciones Antisectarias, que passà a denominar-se Editorial Lumen, que anys més tard passà als seus familiars. Es dedicà principalment a la docència al seminari conciliar i a la pastoral, activitats sovint emmarcades en l'àmbit pedagògic. A partir del seu retorn a la capital catalana les seves publicacions se cenyiren a la temàtica religiosa i a la pedagogia. Alguns historiadors com Paul Preston suggereixen que aquest canvi vital podia ser com a resposta a la brutal repressió de la postguerra a Catalunya, però no deixa de ser una suposició.³⁷

El 1952 es doctorà a Madrid amb una tesi titulada *Ramon Llull, pedagogo de la cristiandad*,³⁸ on encetà una de les seves línies de recerca dels anys següents. Vinculat a la Universitat de Barcelona com a professor de formació religiosa,³⁹ formà part del nucli liderat pel doctor Font i Puig que impulsà la restauració de la Secció de Pedagogia en aquella universitat. Durant un temps fou professor encarregat de curs de la nova secció fins que, el 1956, assolí la càtedra de Pedagogia General.

Una de les tasques de Tusquets com a professor universitari fou cercar la integració dels nous sabers i corrents pedagògics amb els plantejaments tradicionals per construir una antropologia com a guia de la pràctica educativa,⁴⁰ des d'una visió neotomista i molt proper als plantejaments de Juan Zaragüeta.⁴¹

Conrad Vilanou i Xavier Laudo remarquen que Joan Tusquets i Terrats defensà «una pedagogia equidistant dels extrems, ja es tracti del materialisme (en versió marxista o pragmatista nord-americana) o de l'idealisme de les ciències de l'esperit. D'aquí, doncs, l'equidistància i eclecticisme de la seva educació general (pedagogia general o teoria de l'educació) que ha de guiar la praxi de l'educador

36. TUSQUETS, Joan, *Lecciones activas de religión*, Burgos, Ediciones Antisectarias, 1937.

37. PRESTON, Paul, «A Catalan contribution.», *op. cit.*, p. 2011.

38. TUSQUETS, Joan, *Ramón Llull, Pedagogo de la Cristiandad*, Madrid, CSIC, Instituto San José de Calasanz, 1954. Pròleg de Víctor García Hoz.

39. Assignatura obligatòria en aquella època en el pla d'estudis de la facultat de Filosofia i Lletres segons preveia la Llei d'ordenació universitària de 1943.

40. TUSQUETS, Joan, *El hombre y lo humano en la pedagogía contemporánea*, Santander, Universidad Internaonal Menéndez Pelayo, 1961.

41. VILANOU, Conrad, «Pedagogía y neoescolasticismo en España en la obra de Juan Zaragüeta y Juan Tusquets», a LASPALAS, Francisco Javier, *Historia y teoría de la educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García*, Pamplona, Universidad de Navarra, 1999, p. 383-398.

de la problemàtica, en el context de l'educació (educació general, per a ser exactes) de problemàtica».⁴²

Recordo el professor Joan Tusquets a les seves classes de pedagogia general de finals dels anys seixanta del segle passat. Eren classes brillants, erudites i ben construïdes en què exposava una pedagogia catòlica neotomista des d'on donar resposta als reptes socials, polítics i econòmics que plantejava una societat catalana en transformació, la qual menés a un positiu comportament moral i social. També defensava el valor de la pedagogia culturalista, exemplificada especialment en Eugeni d'Ors i la seva estima per l'*obra ben feta* que requereix esforç i autodomini, un personatge que tenia un cert paral·lelisme vital amb el mateix Tusquets.

Enmig dels trasbalsos polítics, culturals i religiosos d'aquells anys, mai feu cap referència política en uns temps en què, com algú ha dit, el franquisme va perdre la universitat.⁴³ A tall d'exemple del clima universitari podem recordar com el curs 1965-1966 es fundava el SDEUB6, o com el gener de 1969 els estudiants envaïen el rectorat i defenestraven el bust de bronze de Franco, que quedà esberlat al costat de la porta principal, amb la corresponent clausura governativa de la universitat i la declaració de l'estat d'excepció.⁴⁴

Tusquets, que havia estat vicedegà entre 1957 i 1963, ens enviava el seu missatge polític a través de la lectura i el comentari a classe d'*El criterio*, mostrant-nos un Balme ben diferent del tòpic en què l'havia convertit el franquisme. Car Balme és un dels millors exponents del que Vicens Vives anomenà el «conservadorisme progressista» arrelat en la tradició catòlica del país i, alhora, disposat a acceptar les realitats emergides de la transformació econòmica i social de la seva època. Ben distant del que el nostre professor havia estat anys enrere, en aquelles classes mostrava com les crisis socials i de valors són portadores de solucions pedagògiques si s'imposa el seny.

Joan Tusquets fou un gran impulsor de la pedagogia comparada, i la Universitat de Barcelona esdevingué de referència en aquest camp de la recerca pedagògica. Malgrat la seva amistat amb Pere Rosselló, seguí el camí marcat en aquest camp per Friedrich Schneider.⁴⁵ Creà i dirigí la revista *Perspectivas Pedagógicas*.⁴⁶ Fundà a la seva universitat, el 1964, una Escola Superior de Pedagogia Comparada

42. VILANOU, Conrad; LAUDO, Xavier, «El pensamiento vitalista y sintético en la Pedagogía general en España», a *Revista Española de Pedagogía*, núm. 255 (2013), p. 193-208.

43. MAS-COLLELL, Andreu et al., *Quan el franquisme va perdre la universitat*, Barcelona, Base, 2021.

44. SANTACANA, C., «1954-1975. Entre el creixement i els intents de renovació», a CASASSAS J., GARCIA ALONSO, F., FULLOLA, J. M. (ed.), *La Universitat de Barcelona*, Barcelona, 2008, p.150-179.

45. TUSQUETS, Joan, «Presentación», a SCHNEIDER, Friedrich, *La pedagogia comparada. Su historia, sus principios y sus métodos*, Barcelona, Herder, 1966, p. 7-18.

46. VALLS I MONTSERRAT, Ramona, *Pedagogos comparativistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1998.

que dotava d'un diploma oficial els seus estudis.⁴⁷ Desenvolupà el cultiu de la història de l'educació i encetà i promogué la recerca sobre història de la pedagogia catalana tot i el franquisme, exposant-nos que existia una forma d'entendre l'educació pròpia que ja arrencava en Lull.

Monsenyor Tusquets es jubilà de la universitat el 1971. *Tarzan contra robot: el neonomadisme i el neosedentarisme protagonistes de la crisi contemporània*, de 1986, fou un dels seus darrers llibres on fa una anàlisi dels reptes de la contemporaneïtat des d'una òptica històrica i prospectiva, el qual fou traduït al castellà, anglès i francès.

CRISI UNIVERSITÀRIA. ESTUDIANTS I PROFESSORS

Durant la primera meitat del franquisme la participació de l'àmbit de la pedagogia en les lluites i les accions de resistència contra el franquisme a la Universitat de Barcelona fou escassa, probablement com a fruit de l'especial control del franquisme sobre els formadors de formadors. Hem de suposar que un gruix dels alumnes devien participar del sentiment d'impopularitat del franquisme tan estès entre la societat catalana, tot i que restà ben demostrat que la impopularitat no era causa suficient per fer caure el règim franquista, a més d'altres i complexes causes.⁴⁸ Però també existí un moviment de resistència del qual els universitaris eren un nucli rellevant, que es manifestava sobretot en actes culturals com els portats a terme a la facultat entre 1952 i 1956. Alguns, sense ser alumnes de Pedagogia, varen tenir un paper rellevant en el segon moviment de renovació pedagògica, com és el cas de Pere Darder, Enric Lluch o Francesc Vallverdú.⁴⁹

El franquisme tenia en la universitat un àmbit d'important contestació al règim. Pere Gual Villalbí, a un any de ser ministre de Franco i de ser un dels promotors dels *planes de desarrollo*, constata el 1956, a l'Ateneu Barcelonès, el trencament entre la universitat i el franquisme, que atribuï al fet que el món social, polític i econòmic havia evolucionat i reclamava un valor més formatiu a la universitat.⁵⁰ El mes de febrer d'aquell any els greus enfrontaments entre estudiants falangistes i demòcrates havien portat a decretar l'estat d'excepció per part de Franco i al cessament del ministre Ruiz-Jiménez. A la tardor els estudiants de la Universitat de Barcelona es

47. *Universidad de Barcelona*. 1967, Barcelona, Universitat de Barcelona, p. 76-79.

48. GARRABOU, R.; LLEIXÀ, J.; PALLISSA, O., «Pròleg» a CASALS, Xavier (ed.), *Franquisme. Sobre resistència i consens a Catalunya*. (1938-1959), Barcelona, Crítica, 1990, p. 6-20.

49. COLOMER I CALSINA, JOSEP M., *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, Barcelona, Curial, 1978, volum I, p. 102-106.

50. GUAL VILLALBÍ, Pere, *Defectos del sistema educativo y sus graves consecuencias sociales*, Barcelona, Ateneu Barcelonès, 1956.

manifestaren contra l'esclafament soviètic de la revolta hongaresa i aprofitaren per establir paral·lelismes amb la situació espanyola. S'inicià així la constitució del moviment universitari estable d'oposició al franquisme. La policia entrà a la universitat per dissoldre per la força la protesta.⁵¹

Sobre l'evolució i el desenvolupament del moviment universitari remetem al lector al treball de Jaume Claret en aquesta mateixa publicació.

Com s'ha exposat, durant la segona meitat del franquisme la participació de l'àmbit de la pedagogia en les lluites i accions de resistència contra el franquisme a la Universitat de Barcelona fou escassa. En aquests anys la universitat s'havia convertit en un dels nuclis més actius en demanda de llibertats cíviques, al costat de l'Església, el moviment sindical i el moviment de renovació pedagògica. Ja l'any 1962 Rodolfo Martín Villa, cap del Sindicato Español Universitario, havia afirmat al Consejo Nacional de Movimiento que «la juventud se nos ha ido».⁵²

Són uns temps en què la Universitat de Barcelona va deixant de ser un clos reduït als alumnes que han tingut prou recursos econòmics per cursar el batxillerat, i abandona a poc a poc el caràcter elitista que tenia. Només cal sospesar que en els primers anys seixanta un 80 % dels alumnes lliures de batxillerat, que procedien de «mitjans econòmics més febles», foren suspesos i que les beques no cobrien les més estrictes necessitats,⁵³ una situació que anà canviant amb els *planes de desarrollo*, durant els quals el franquisme es veié abocat a renunciar al seu paper subsidiari en el camp educatiu si es volia contribuir a la transformació econòmica, tot i que continuà essent notable el cost econòmic dels estudis.⁵⁴ Per tot això, la Universitat de Barcelona i la seva Secció de Pedagogia veurien en pocs anys un gran augment de l'alumnat que no havia viscut les conseqüències socials, polítiques i econòmiques de la postguerra. Una generació d'estudiants que tenia unes noves inquietuds. Però, també, el món universitari sentiria la necessitat d'adequar-se a les demandes de la nova situació d'expansió econòmica.⁵⁵

Noves generacions d'estudiants de Pedagogia s'incorporaren al moviment antifranquista universitari a partir de 1965, el qual ja el 1957 havia demanat en una assemblea al paranimf constituir un sindicat lliure a part del Sindicato

51. COLOMER I CALSINA, Josep M., *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, Barcelona, Curial, 1978, vol. 1, p. 116-119.

52. YSÀS, Pere, *Disidencia y subversión. La lucha de régimen franquista por su supervivencia*, Barcelona, Crítica, 2004, p. 5-8.

53. FUSTER, Ramon, *L'educació problema social*, Barcelona, Estela, 1965, p. 67-68.

54. ESTRUCH, Joan, *El coste familiar de la educación*, Barcelona, Publicacions de l'Institut de Ciències de l'Educació - Universitat de Barcelona, 1971.

55. VEGEU GRIFOLL, Josep, *Aspectes econòmics de l'educació*, Barcelona, Ariel, 1969. Una anàlisi de la situació educativa i que proposa i demana reformes que ja anunciarà la Llei d'educació de 1970.

Español Universitario (SEU), institució que havia encarnat l'adoctrinament i, també, la repressió violenta dels estudiants a la postguerra. L'assemblea fou dissolta per la policia, una acció repressiva que ajudà a la politització del moviment. L'any 1962 l'oposició ja no sols reclamà llibertat sindical, sinó també llibertat d'expressió, la defensa de la cultura catalana o l'amnistia dels represaliats.

El 1965, a tots els districtes universitaris menys un, els estudiants decidiren ignorar el SEU. El govern optà per la substitució del SEU, que ja havia estat infiltrat en molts casos per candidats demòcrates, per les Asociaciones Profesionales de Estudiantes (APE). Per posar-les en marxa, el rector Francisco García-Valdecasas en convocà les eleccions a Barcelona, que foren boicotejades pels estudiants. Fet que desfermà una dura acció repressiva del rector, amb la pèrdua de la matrícula contra els estudiants que no havien anat a votar, que eren la gran majoria. Inici d'un procés d'acció-repressió-acció, que portaria a la creació el març de 1966 del Sindicat Democràtic d'Estudiants en el transcurs d'una reunió al convent dels caputxins de Sarrià on també hi assistiren destacats membres de la intel·lectualitat catalana. Aquest episodi, que ha passat a recordar-se com la Caputxinada, ha esdevingut un dels emblemes de l'oposició al franquisme a Catalunya i, de fet, també representà una proposta alternativa de reorganització de la mateixa universitat.⁵⁶

No he pogut trobar gaires professors de pedagogia entre la bibliografia i la documentació sobre el moviment universitari democràtic. Però, tanmateix, soc testimoni de l'activa participació de bona part de l'alumnat i de com foren elegits representants en la Secció de Pedagogia dins el SDEUB. Aquesta pionera experiència sindical s'extingiria en pocs anys, víctima de l'embat repressiu de la policia i el rectorat franquistes i de la dificultat de mantenir una organització de masses democràtica dins una dictadura.⁵⁷ En acabar el curs de 1967, la meitat dels estudiants que formaven la junta de delegats era a la presó, 65 dirigents sindicals foren expulsats de la universitat o del districte universitari, com Jaume Carbonell i Sebaroja, i setanta professors foren cessats, entre ells l'escolapi i pedagog Octavi Fullat. El març de 1968 el Consell de Ministres creava el cos de «Policia de Orden Universitario.»⁵⁸ Malgrat la breu durada del SDEUB, 1965-1968, les organitzacions de la dictadura ja mai més controlaren els estudiants universitaris. Entre altres causes, perquè era evident que el problema universitari era un símptoma d'un problema polític d'un ampli abast social.

56. Vegeu CREIXELL, Joan, *La Caputxinada*, Barcelona, Edicions 62, 1987.

57. COLOMER I CALSINA, Josep M., *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, Barcelona, Curial, 1978, volum I, p. 298.

58. COLOMER I CALSINA, Josep M., *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, Barcelona, Curial, 1978, volum I, p. 298-304.

El ràpid creixement de l'alumnat universitari que comportà la millora econòmica i demogràfica que es vivia a la Catalunya dels anys seixanta propicià el reclutament d'un professorat de pedagogia amb una major sintonia amb el nou món que es començava a obrir i que portarà noves concepcions socials i pedagògiques. Aquest jove professorat trobà la seva referència acadèmica i intel·lectual en Alexandre Sanvicens, catedràtic de Pedagogia i cap de la Secció de Pedagogia a les darreries del franquisme i a la Transició.

Sanvicens és el millor exponent de l'obertura d'un bon gruix del professorat envers les preocupacions i els grans corrents de la pedagogia europea i nord-americana coetanis amb el replantejament docent i investigador que comportava sincronitzar-hi. Introduïdor de la teoria general de sistemes, des dels seus coneixements en els camps de la filosofia, l'antropologia, la sociologia o la cibernètica connectà la pedagogia amb les preocupacions i les noves metodologies de les ciències humanes i socials, fet que significà una renovació important en el camp de la teoria de l'educació espanyola i que obrí noves perspectives d'intervenció pedagògica.⁵⁹ També altres professors susciten l'interès de l'alumnat més inquiet per la seva connexió amb la praxi educativa o l'aportació dels corrents educatius estrangers coetanis, com Maria Pla, Joan Mestres, Joan Mascort, Lluís Folch i Camarasa i Nicanor Ancochea.⁶⁰

Un pas endavant important fou l'aplicació del pla d'estudis de 1969, més conegut com a «Pla Maluquer», el qual reorganitzava els ensenyaments de la facultat de Filosofia i Lletres seguint l'esperit de pla d'estudis de la facultat del temps de la Generalitat republicana. La proposta arribà a la junta de facultat del 17 de desembre de 1968. Fou exposada per Lluís Pericot, que havia estat professor en aquella època d'autonomia universitària. L'estructura del nou pla d'estudis era de dos cursos d'estudis comuns amb exàmens de conjunt i tres anys d'especialitat. Si es volia fer el doctorat, existirien dos anys d'estudis monogràfics per a doctorat, investigació, pedagogia, etc. Els principis que havien de guiar el pla d'estudis eren: autonomia pedagògica, llibertat perquè l'alumne pogués triar el seu pla d'estudis amb assessorament del professor tutor i supressió dels exàmens parcials i de curs, que es podrien substituir amb l'escolaritat i amb un examen final.⁶¹ El pla, que agosaradament es

59. VILANOÚ, Conrad (coord.), *Alexandre Sanvicens Marfull. Pedagog i pensador*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2005.

60. Com a exemple podem citar les classes del doctor Ancochea on explicava, en monogràfics trimestrals, temes com les repercussions educatives del no directivisme de Carl Rogers i la seva aplicació per pedagogs francesos coetanis, la teoria de les relacions objectals, la visió psicoanalítica de la infància i l'adolescència de Melanie Klein i Anna Freud o el lligam entre aprenentatge i joc de Charlotte Bühler i Johan Huizinga, entre altres temes. No érem pocs els alumnes que, tot i haver aprovat l'assignatura, omplíem les seves classes des de les vuit del matí.

61. *Libro de Actas de la Junta de Facultad. Facultad de Filosofía y Letras 1968-1974*, sessió del 17 de desembre de 1968. Arxiu Històric de la Universitat de Barcelona.

referenciava i al·ludia a l'organització de la Universitat de Barcelona de l'època republicana, fou aprovat el 19 de setembre de 1969 dins els aires de reforma propiciats per l'arribada al Ministeri d'Educació de José Luis Villar Palasí.

Durant els tres anys d'especialització cada alumne estava vinculat a un dels dos departaments de la Secció de Pedagogia: Departament de Ciències Teorètiques i Història de l'Educació i Departament de Tecnologia i Experimentació Educacionals. En aquest darrer s'oferien a l'alumnat tres modalitats d'especialització: Orientació escolar i professional, Educació Especial i Organització i administració educatives.

Aquest nou pla d'estudis, malgrat que fou gestat en les complexes circumstàncies de la Universitat de Barcelona d'aquells anys, amb la seva alta optativitat, permeté reorientar els estudis universitaris de Pedagogia cap a donar resposta als nous reptes d'una societat catalana en plena expansió econòmica i amb noves necessitats educatives que desbordaven el tradicional àmbit escolar i això, tot i les limitacions de la falta d'espai, la massificació de l'alumnat i la manca de renovació del professorat.

La curta i positiva experiència d'autonomia del Pla Maluquer fou liquidada el 1973 en dissenyar-se un pla unitari per a totes les facultats espanyoles de Filosofia i Lletres. Arran d'aquesta reorganització, els estudis de pedagogia passaren a integrar-se a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació conjuntament amb els de Filosofia i Psicologia. Aquest pla, anomenat Suárez, introduí quatre especialitzacions en la formació de l'alumnat: organització i tecnologia educatives, orientació escolar i professional, pedagogia terapèutica i pedagogia sistemàtica i història de l'educació. Amb aquestes especialitzacions es pretenia dotar la llicenciatura en Pedagogia d'un perfil professionalitzador més gran.

La Llei general d'educació de 1970 i l'ampli debat que la precedí fou un element de reflexió en l'àmbit de la Secció de Pedagogia. També ho fou dins el moviment de renovació pedagògica i dins de l'Escola de Mestres Rosa Sensat. Efectivament, a l'Escola d'Estiu de 1970 es va debatre sobre la reforma, des de l'evidència que per primera vegada el règim franquista reconeixia les greus deficiències del sistema escolar, i també constatant que la reforma ignorava les aportacions del moviment de renovació pedagògica català i les de molts mestres renovadors a Espanya.⁶²

Aquell mateix any, la Secció de Pedagogia s'organitzà en quatre departaments: Pedagogia Sistemàtica, Educació Comparada i Història de l'Educació, Metodologia Educativa i Pedagogia Experimental i Orientació.⁶³ La nova Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació disposà l'any 1976 d'un nou estatge al campus de Pedralbes

62. GORT, Gerard, «Entrevista a Marta Mata», *Revista del Centre de Lectura de Reus*, núm. 1 (2001), p. 29.

63. Per a més informació sobre l'organització i els diferents plans d'estudis de Pedagogia, vegeu BORRELL, Núria; BENEDITO, Vicenç; MILLÁN, Dolors, *La Secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona*, Barcelona, IEC de la Universitat de Barcelona, 1979.

- Les Corts, concebut des d'aquesta concepció departamental de la recerca i la docència universitària que assessorà, entre d'altres, Alexandre Sanvisens.

En el camp de la recerca, l'experimentació i la innovació educatives cal també valorar molt positivament la tasca acomplerta per l'Institut de Ciències de l'Educació creat a la Universitat de Barcelona el 1969, en coordinació amb els departaments de les facultats de Pedagogia i Psicologia i d'altres facultats implicades.

Malgrat els problemes ja previsibles, el 1973, a les acaballes del franquisme, s'obrí un debat sobre el rol i la funció de la llicenciatura universitària de Pedagogia, que seria abordat en debats oberts com ara les cinc jornades d'estudi i anàlisi sobre la «Problemàtica actual de les Ciències de l'Educació». Allà es plantejà un procés de reflexió i anàlisi, de reestructuració epistemològica i curricular, i també de constitució en facultat independent dels estudis de Pedagogia. L'any següent, per iniciativa d'Alexandre Sanvisens i el patrocini de l'Institut de Cultura Hispànica barceloní, s'obria un seminari entre professors i estudiants sobre la funció dels pedagogs, amb la voluntat de definir l'encaix professional dels pedagogs en la societat, tant en l'educació formal com no formal.⁶⁴

A les acaballes del franquisme un nou clima s'obria a la llicenciatura en Pedagogia. El 1971 s'havia jubilat Joan Tusquets, i el 1978 José Fernández Huerta es traslladà a la UNED de Madrid, probablement a causa del canvi de clima polític i universitari que es vivia a Catalunya.⁶⁵ Una nova generació de professorat afavoria la connexió entre els estudis universitaris de pedagogia i el segon moviment de renovació pedagògica en l'àmbit de l'escola o fora de l'escola.

En acabar el franquisme i després d'un període de transició, el 1978 Antoni Badia i Margarit fou el primer rector elegit pel claustre de la Universitat de Barcelona i en la nova organització de la universitat es creà la Facultat de Pedagogia, dins la Divisió de Ciències de l'Educació, de la qual fou nomenat degà honorari el doctor Sanvisens.

LES ESCOLES NORMALS DE MAGISTERI: DEL RETORN A 1914 AL REALISME DE L'ECONOMIA

La victòria del Movimiento Nacional comportà una dura repressió sobre el magisteri, de la qual en aquesta monografia s'ha exposat l'exemple del cas valencià. Coincident amb el que Josep M. Soler i Sabater ha anomenat el «terror blanc», on entre 1939 i 1943 es portà a terme una persecució politicoideològica a tots

64. SANVISENS, Alexandre; MARTÍNEZ, Miquel; PETRUS, Antoni; RAVENTÓS, Francesc, *Función del Pedagogo en la sociedad actual*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1976.

65. FAUBELL, Vicente, «Una vida al servicio de la ciencia», *Papeles salamantinos de educación*, núm. 6, 2006, p. 22.

nivells, en un clima d'opressió social i por on no hi mancaren afusellaments sistemàtics arreu de Catalunya.⁶⁶ En aquest marc, moltes Escoles Normals van reprendre la seva tasca sense una bona part del seu professorat més destacat que patí represàlies o havia emprès el camí de l'exili. En els seus llocs van ser substituïts per persones en línia amb la nova política. Són excombatents, familiars de *caídos* o gent de provada adhesió al règim franquista, independentment, massa vegades, de la seva competència professional.⁶⁷

En el cas de l'Escola Normal de Barcelona, tret d'alguns pocs casos, la majoria dels professors van ser rehabilitats en les seves funcions —alguns, directament per haver sigut destituïts pel govern de la Segona República, cosa que en aquell moment era tota una garantia d'adhesió—, rebent els sous que havien deixat de percebre. També els alumnes van ser sotmesos a un procés de depuració, i a un 31 % li fou prohibit continuar estudiant per ser mestre.⁶⁸

L'escola de magisteri barcelonina comptava, doncs, amb un professorat que havia estat en bona part repudiat pels republicans i que estava ben disposat ara a secundar la política que el franquisme es proposava en totes les Escoles Normals, cercant un canvi radical de l'orientació educativa republicana pel que fa al magisteri i a l'educació primària. Car els mestres havien d'assegurar dins l'escola la difusió de les idees i els objectius del Movimiento Nacional i contribuir a la seva acceptació social. La formació guanyà càrrega ideològica i religiosa en detriment de la formació tècnica i professional, aspirant a un perfil de mestres de baixa cultura i retornant al pla d'estudis de 1914.

El 1942 un nou pla estableix que per ingressar a Magisteri sols cal haver aprovat l'ensenyança primària, i s'hi pot accedir amb dotze anys per cursar tres anys de formació de continguts culturals i un altre més professional, essent mestre als 16 i 17 anys. Amb la normativa de 1945, cal haver cursat el batxillerat elemental (aproximadament cap als catorze anys) per ingressar a la Normal i seguir tres cursos de formació que culminen amb un examen de «revàlida».

Tot plegat eren uns nivells de formació del magisteri que es traduïa en una escola pública de poca qualitat. Tant és així que segons Víctor García Hoz, destacat pedagog del règim, fou una situació en què «el sistema escolar propiamente dicho [...] caminó entre dificultades y grandes estrecheces».⁶⁹

66. SOLER I SABATER, J. M., *La repressió franquista a Catalunya. 1938-1953*, Barcelona, Edicions 62, 1985.

67. MORENTE VALERO, F., «La muerte de una ilusión: el magisterio español en la guerra civil y el primer franquismo», *Historia y Comunicación Social*, núm. 6. (2001), p. 187-201.

68. MORENTE VALERO, F., «L'Escola Normal del Magisteri Primari de Barcelona: 1939, anno zero», *Temps d'Educació*, núm. 17 (1997), p. 238-248.

69. GARCÍA HOZ, Víctor, *La educación en la España del siglo XX*, Madrid, Rialp, 1980, p. 312.

Però els *planes de desarrollo*, la incorporació al Fons Monetari Internacional i al Banc Mundial el 1958 o l'expansió econòmica exigiran mà d'obra amb més qualificació i una millora del sistema educatiu. Calia abandonar, doncs, els plantejaments de l'ensenyament tradicional per adequar-los als que l'economia reclamava. Fets que faran reorganitzar, entre altres qüestions, la formació dels mestres per respondre a la demanda de canvi econòmic que s'opera els anys seixanta a Espanya. El 1961 l'OCDE, que considerava la formació com un dels elements del desenvolupament, posava en relleu les deficiències educatives espanyoles.

A partir de 1967, tenir el batxillerat superior serà requisit per estudiar Magisteri, que comprendrà tres cursos i un any de pràctiques. Finalment, la Llei general d'educació de 1970 portarà a la conversió dels estudis de Magisteri en una diplomatura universitària.

L'Escola Normal de Barcelona continua durant el franquisme tenint unes instal·lacions inadequades que, per complir la normativa de segregació per sexes, la porta a ser escola femenina al matí i masculina a la tarda. Fins que el 1964 s'instal·la al carrer Melcior de Palau, en un edifici nou. L'ampliació del seu alumnat coincideix amb la presència cada cop més visible d'una formació per a mestres alternativa que desembocarà en la fundació de Rosa Sensat l'any següent, i que proposarà l'escola activa, la defensa del català o el valor educatiu de la coeducació i la democràcia, dins un context de resistència antifrancquista en la qual un bon grapat dels futurs o joves mestres s'implicaran.

Alguns estudiants i joves mestres eixits de la Normal de Barcelona cercaran reestructurar la seva formació a l'Institut Municipal d'Educació, creat el 1954 i dirigit per Artur Martorell, o al costat de mestres partidaris de l'Escola Nova. Fins i tot, com Pepita Casanellas, fent educació activa a barris humils com el del Port, on, com es diu, la ciutat canviava de nom.⁷⁰

La Llei de 1970 també propicia per part del moviment de renovació pedagògica l'organització d'una singular alternativa en la formació del magisteri: l'Escola de Mestres de Sant Cugat.⁷¹ Així mateix, el 1971, el bisbat de Barcelona ofereix una altra alternativa renovant pedagògicament, sota el lul·lià nom de Blanquerna, la seva escola de magisteri creada el 1948.

70. DARDER, P.; TRIADÚ CARRÉ, J.; DARDER, C., *El centre educatiu*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 1994, p. 9 i 10.

71. Vegeu en aquesta mateixa monografia l'aportació de Pilar Benejam sobre l'Escola de Mestres de Sant Cugat.

Alexandre Sanvisens o la renovació dels estudis universitaris de Pedagogia

ANTONI J. COLOM CAÑELLAS

El 1956, al Regne Unit, William Ross Ashby publicava *Introduction to Cybernetics*. Anys més tard, en concret el 1965, a Alemanya, Helmer Frank edità *Reading (Kybernetik)*, i després, a partir ja de 1972, ensenyà Pedagogia Cibernètica a la recent creada Universitat de Paderborn. A França, el 1963, el matemàtic i inspector escolar Louis Couffignal donava a la llum *La Cybernétique*. Finalment, N. L. Landa publicava a l'URSS, el 1968, *Cibernética i Pedagogía*. En el si d'aquest panorama i de Barcelona estant, Alexandre Sanvisens traduïa el 1956 la *Cybernétique* de G. T. Guilbaud (original de 1954), primer llibre a Europa i, per tant, també a Espanya sobre la qüestió, tot aprofitant l'ocasió per introduir-hi un apèndix, «Los problemas de la cibernética», de seixanta pàgines, que redactà expressament. D'altra banda, a partir de 1969, engegà a la Universitat de Barcelona l'assignatura anomenada Pedagógica Cibernética.

Si el lector compara aquestes dades arribarà a la conclusió que l'aportació catalana a la cibernètica de mans d'Alexandre Sanvisens és absolutament capdavantera a Europa, quelcom incomprensible amb la situació científica, i l'aïllament internacional que aquí es patia. La seva dedicació a aquesta temàtica continuaria al llarg de la seva vida, ja que també seria ell qui introduiria a Espanya la Teoria dels Sistemes Generals, l'any 1972, amb un article publicat a la *Revista Española de Pedagogía*, quatre anys abans de la publicació al castellà de l'obra de Ludvig V. Bertalanffy *General Systems Theory*. Però, qui era aquest home tan posat al dia en una temàtica arreu desconeguda?

Alexandre Sanvisens Marfull (Mollet del Vallès 1918 - Barcelona 1995), catedràtic d'universitat, fou persona afable on n'hi hagués, atenta i propera, sempre estimulant, fonamentalment d'acòlits, o sia de deixebles doctorands, de joves professors ja iniciats, d'estudiants de màsters i postgraus, diríem avui..., amb els quals es reunia sovint en situacions informals, fonamentalment a la nit, car tenia

un ritme vital un xic diferent de la resta dels humans; i és que no dormia, o tot just descansava un parell d'hores, fet aquest que sens dubte el va ajudar a aconseguir una cultura veritablement enciclopèdica, diversa, fins i tot sorprenent. Aclaparadora, podríem dir.

Director teatral en la seva joventut, preocupat pels nous mitjans de comunicació, aficionat a l'excursionisme, apassionat per la biologia, ja que fins i tot es va fer amb un laboratori a casa seva (d'aquí li va sorgir l'interès per la cibernètica); bon matemàtic, coneixedor de la física del seu temps, fou a la vegada un addicte a la història i al Segle d'Or espanyol, a Cervantes i el *Quixot*, i a la mística de santa Teresa; fou un expert en actes sacramentals, a la vegada que en Balma i Ramon Llull o, en un altre ordre de coses, en els metges espanyols del segle XVIII, o en Josep de Letamendi, metge també del XIX... Si a tot això hi afegim el seu interès per la publicitat, o les seves dèries envers la cultura dels ibers, la vida de Cristòfor Colom, la novel·la negra, la ciència-ficció..., ens podem adonar del seu ampli bagatge cultural, aliè —no s'ha d'oblidar— a la seva formació acadèmica i a la seva tasca professional universitària, centrada en la Filosofia, la Sociologia, l'Antropologia i la Pedagogia principalment, sense oblidar la seva llicenciatura en Dret.

Cursà les primeres lletres amb els escolapis i tot seguit estudià el batxillerat a l'anomenat Institut Nacional de Barcelona, instal·lat aleshores a l'edifici de la Universitat, on després estudiaria les carreres de Dret i Filosofia, a la vegada que finalitzava els de Magisteri. El 1942, ultimada la seva etapa d'estudiant, el trobam com a professor ajudant del doctor Tomàs Carreres Artau, catedràtic aleshores d'Ètica. Quan aquest es jubilà, continuà com a professor, fonamentalment de Sociologia, treballant al mateix temps, i en l'espai de deu anys, a l'Arxiu Etnogràfic i Folkloric de Catalunya, que presidia el mateix Carreres Artau. Fou ell qui li dirigí la tesi doctoral, presentada el 1948 i centrada en la filosofia d'Andrés Bóvil, metge valencià del segle XVIII.

A partir d'aquí continuà la seva formació filosòfica i el 1958 aprovà les oposicions d'adjunt d'universitat a l'especialitat de Filosofia. L'any següent, i fins el 1964, fou nomenat rector de la Universitat Laboral de Tarragona, un centre dedicat als fills dels obrers on s'impartien ensenyaments de batxillerat, formació professional i enginyeria tècnica. Aquí cal fer un incís, ja que és en aquests anys quan, a causa de les seves responsabilitats, es consolida el seu interès per les qüestions pedagògiques, que es palesaren definitivament en ocasió del seu viatge als Estats Units, que va fer en l'espai de dos mesos durant els quals aprofità per estudiar el sistema educatiu americà i actualitzar la seva formació cibernètica.

De retorn a Barcelona, es trobà sense lloc al Departament de Filosofia i s'ubicà en el de Pedagogia; ensenyà Sociologia de l'Educació i diverses matèries relacionades amb la història de la pedagogia i la pedagogia comparada, col·laborant amb el professor Joan Tusquets en l'edició de la revista *Perspectivas Pedagógicas*. El 1969

aprovà l'agregació de Pedagogia Social i Sociologia de l'Educació. Dos anys després va succeir el doctor Tusquets en la càtedra de Pedagogia General, que anys més tard canviaria la denominació per Teoria de l'Educació, avançant-se en aquest sentit a la decisió ministerial de 1983; amb això iniciaria a Espanya l'actualització dels estudis de l'antiga pedagogia germànica per una visió més pragmatista i actualitzada de l'educació. Com a catedràtic, fou cap de departament i degà de la Facultat d'Educació. Del seu tarannà intel·lectual i humà parlen les noranta tesis de llicenciatura i les cinquanta-cinc de doctorat que dirigí. En la dècada dels anys vuitanta, la seva visió sistèmica i cibernètica es deixà sentir amb força fora dels seus àmbits, tal com demostra el fet de la publicació d'una *Pedagogia sistèmica* el mateix any que es jubilava (1987), en la qual intervingueren professors de cinc universitats espanyoles.

S'ha volgut veure el doctor Sanvisens com un continuador de la pedagogia clàssica catalana, enllaçant-lo amb Joan Roura Parella (1897-1983) i l'esperit pedagògic del Seminari de Pedagogia. Aquí cal dir que, si bé fou ell qui el 1983 (el 17 d'octubre), en ocasió de la commemoració del cinquantenari dels estudis pedagògics a la Universitat de Barcelona, dictà una conferència sobre Roura, present a l'acte, mai va fer gala de la seva influència; el mateix podem dir de la tradició catalana de la filosofia escocesa del sentit comú, que coneixia prou bé. Òbviament fou un estudiós de la filosofia, que explicà a la Universitat durant més de vint anys, i era prou conscient del catalanisme cultural i àdhuc polític; ara bé, tot això no significa que qualsevol directriu que no vagi encaminada a glossar la seva aportació cibernètica —una de les primeres d'Europa— sigui un exercici de menyspreu envers la part més important i rellevant de les seves realitzacions. No es pot consentir fer de Sanvisens un intel·lectual provincià, d'aquells de capelletes i tradicions. Ell va fer el més difícil: fer país des de l'internacionalisme de la seva obra.

La cibernètica és, per Alexandre Sanvisens, un element metodològic per comprendre el fet humà. No «cibernetitza» la realitat, ni menys encara la realitat humana, sinó que demostra que allò que és real és explicable sota postulats cibernètics, des del cervell fins a la societat. A més, en la cibernètica hi descobreix un tot indissoluble on l'estructura, la funció i la relació superen l'antítesi comprensiva de la realitat: o bé estàtica o bé dinàmica. O sia, li permet parlar d'una realitat que és i que, a la vegada, tendeix a ser, on la relació entre els elements —estructura— possibilita la seva operativitat —funció—, és a dir, el seu procés.

Des d'aquest punt de vista s'avantatgen les limitacions de l'estructural funcionalisme, puix la cibernètica no redueix les coses a la seva consistència (estructura), que seria una nova forma d'aristotelisme, ni tampoc a la pura operativitat (funció), que seria una altra forma de relativisme. Es trenca doncs la visió dual que sobre la realitat ha sustentat la filosofia al llarg del temps, fent ara possible l'estudi unitari de l'home, el que és i les seves accions, sense desvirtuar mai la seva complexitat.

És aquest esquema el que aplicarà a l'educació. Educar és per ell autodirigir-se i autoregular-se d'acord amb patrons (axiologia), com a fruit de les informacions del medi. D'aquesta forma es possibilita, per una part, la introjecció, o formació de la consciència i la integració de valors, i per l'altra, l'adaptació social. Ara bé, això no implica concloure amb el fet educatiu, car és el punt de partida per a l'optimització de l'home, és a dir, per al seu millorament. Educar implica aprendre a regular-se mitjançant la introjecció i l'adaptació d'informació i valors —aparició de la consciència—, que a la vegada possibilitarà el seu perfeccionament: l'optimització projectiva. L'educació, doncs, com una explicació sobre com l'home es va modificant sense deixar de ser ell mateix.

L'educació es desenvolupa sota un paradigma axiològic (patró), en un intent d'aconseguir una ètica en el fer i en el pensar (funció) del subjecte (estructura) per així millorar la persona i la societat (optimització). En definitiva, la visió cibernètica acaba amb els dogmatismes substancialistes i relativistes aconseguint una nova perspectiva a la vegada estructural, relacional i funcional; d'aquesta manera, l'acció, entesa com una interdependència relacional, possibilita estudiar la realitat en si (visió sistèmica) i àdhuc la seva realització constant (visió cibernètica). La cibernètica sota el guiatge del doctor Sanvisens aconsegueix una explicació humanística de l'educació i, en general, de la vida. Mai no enfocà la cibernètica des d'una perspectiva tècnica ni mecanicista, ja que el seu objectiu fou sempre arribar a explicar el fenomen humà. Aleshores, no cal estranyar-se que un dels seus llibres més importants es titulés *Cibernética de lo humano*.

Finalment, cal destacar una aportació que mai no s'ha tingut en compte, i és que el doctor Sanvisens no es deixà dur per les ideologies dominants en la pedagogia espanyola. És necessari recordar, perquè si no es recorda hom s'oblida de les coses, que la pedagogia universitària de llavors estava a Madrid en mans de l'Opus (Víctor García), del Movimiento (Anselmo Romero, exalferes provisional) i del neotomisme (Juan Zaragüeta), present també a Barcelona amb Joan Tusquets (prevere i canonge). I és que Sanvisens desenvolupà una pedagogia universitària dessacralitzada, on mai la ideologia o la religió es van fer presents, tot apropant-la a models més adients a la visió internacional i científica que es tenia de la Teoria de l'Educació.¹

1. Una informació més completa i acurada dels diversos aspectes de la seva vida, la seva personalitat i el seu pensament, així com de les seves aportacions, es troba a *Doctor Alexandre Sanvisens Marfull, pedagog i pensador*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2005. En referència a les obres citades que incideixen sobre la seva obra, vegeu GUILBAUD, G. T., *La Cibernética*, Barcelona, Vergara, 1956, on l'apèndix del doctor Sanvisens («Los problemas de la cibernética») ocupa les pàgines 165-225. També vegeu SANVISENS, A., *Cibernética de lo humano*, Barcelona, Oikos Tau, 1984; CASTILLEJO, J. L.; COLOM, A. J., *Pedagogía Sistémica*, Barcelona: CEAC, 1987, amb un treball d'A. Sanvisens (p. 109-138) titulat «La concepción sistémico-cibernética de la educación», clau per copsar el seu pensament.

L'expansió de l'atenció educativa especialitzada per a persones amb discapacitat

BERNAT SUREDA

En la Segona República i en l'etapa anterior s'havien produït avenços importants en el camp de l'educació especial de les persones amb discapacitat i especialment de les que patien dèficits intel·lectuals, que eren les tradicionalment més abandonades, tant pel que fa als aspectes teòrics com a algunes experiències pràctiques pioneres. En el camp teòric i de la recerca es va deixar sentir la influència de les idees de l'Escola Nova, i cal ressenyar les aportacions de Lluís Folch i Torres, Joan Alzina Melis, Jeroni de Moragas i Gallissà o Joan Ignasi Valentí Marroig. En el camp de la pràctica hem d'esmentar institucions com les Escoles de Vil·la Joana, creades per l'Ajuntament de Barcelona el 1920 com a resultat d'un pla de reforma de l'educació de les persones amb discapacitat engegat el 1917.¹

Amb el franquisme, els avenços que s'havien fet queden estancats i l'atenció educativa a les persones amb discapacitat intel·lectual es desenvolupa, amb molt poques excepcions, amb un model assistencialista i caritatiu i de poca confiança en les seves capacitats. Com a institucions que mereixen ser esmentades i que van aparèixer en els primers anys del franquisme cal esmentar, entre d'altres, l'Institut de Pedagogia Terapèutica del doctor Jeroni de Moragas, creat a Barcelona el 1940 per escolaritzar infants amb dèficits mentals greus, on anys més tard es formaren els primers professionals de la pedagogia terapèutica.² Aquest institut d'alguna manera reprenia els treballs de Vil·la Joana i la Sageta, basats en les propostes de Montessori i Charlotte Bühler. Moragas i Gallissà defensava una pedagogia

1. Podeu veure GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B., *Tradició i renovació pedagògica: 1898-1939: història de l'educació, Catalunya, Illes Balears, País Valencià*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans - Abadia de Montserrat, 2002, p. 174 i 540.

2. SIGUAN, Miquel; KIRCHNER, Montserrat, «Introducció», a MORAGAS, Jeroni de, *L'infant i la persona*, Vic, Eumo, 1999, p. XXVI-XXVII.

terapèutica que, basada en les aportacions i les tècniques de la psicologia i la pedagogia, portés a formar un educador que «sap crear un nou mètode per a cada oligofrènia».³ També cal referir-se a la Clínica Psicològica de la Infància, del doctor Folch i Camarasa, oberta a Barcelona (1944). Entretant, Folch continuà dirigint l'Institut Torremar, fundat pel seu pare a Vilassar de Dalt, el 1928,⁴ per a infants anormals pobres, i la Institució Psicopedagògica Nostra Senyora de Montserrat, per a noies amb deficiència mental, creada per les Germanes Hospitalàries del Sagrat Cor de Jesús, a Caldes de Malavella, Girona (1947).⁵ Igualment, el 1953 la pedagoga Anna Grau va crear una escola especialitzada en alumnes amb problemes d'aprenentatge situada al carrer de la Santíssima Trinitat del Mont, a l'actual districte de Sarrià Sant Gervasi.⁶

A partir de principis dels anys seixanta es pot observar un progressiu canvi de mentalitat amb relació a les persones amb discapacitats. Es denuncia la poca atenció que reben i la manca de serveis i de recursos públics. Els pares i els familiars dels afectats es comencen a agrupar, i es creen associacions. A Espanya, la primera associació de familiars sorgeix a València el 1959 amb el nom d'ASPRONA (Associació Pro Nens Anormals), i a partir d'aquí van sorgint entitats similars als diferents territoris. Així, moltes famílies començaven a intercanviar les seves experiències i els seus problemes i a sensibilitzar l'opinió pública sobre la manca de serveis especialitzats que patien aquestes persones. La falta d'una oferta educativa especialitzada era una de les carències que es denunciaven.⁷ A Catalunya, ja a finals del 1959 l'alcalde de Sabadell José María Marcet impulsa la creació d'una associació d'ajuda a la paràlisi cerebral. El 12 de novembre de 1959, el diari *La Vanguardia* dona la notícia amb aquestes paraules:

Bajo la presidencia del ilustre alcalde de Sabadell, don José María Marcet, han comenzado los trabajos de formación de una Sociedad de Ayuda a la Parálisis Cerebral, que obedece a los sentimientos de solidaridad cristiana que ha despertado en diversas personas la comprobación de la necesidad de combatir esta amenaza, tal como se lucha contra otros azotes de la humanidad. Uno de

3. MORAGAS, Jeroni de, *ibídem*, p. 112.

4. Vegeu SÁIZ, Dolors; SÁIZ, Milagros, «Lluís Folch i Torres y el Instituto Torremar», *Revista de Historia de la Psicología*, Universitat de València, vol. 29, núm. 3 i 4 (2008), p. 203-210.

5. GARCIA BALDA, Josep Maria, *Aproximació històrica a l'educació especial a Catalunya: l'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona (1873-1997)*. Tesis doctoral. Direcció Salomó Marquès, Universitat de Girona, 2007, p. 241.

6. El 2019 el fons documental Anna Grau va ser depositat a l'Arxiu districte de Sarrià-Sant Gervasi de Barcelona. En línia: <<https://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/ca/noticia/larxiu-ingressa-el-fons-danna-grau887511>>.

7. DEL CURA, M.; MARTÍNEZ-PÉREZ, J., «From resignation to non-conformism: Association movement, family and intellectual disability in Franco's Spain (1957-1975)», *Asclepio* 68, 2 (2016), p. 2-12.

los objetivos esenciales de la meritoria entidad que está integrándose es planear para el futuro un posible tratamiento y rehabilitación de los niños que se encuentran afectados. La indicada Sociedad ruega a cuantos padres se hallen interesados directamente se dirijan por escrito a: «Sociedad de Ayuda a la Parálisis Cerebral» doctor Isidro Doménech Guardia. Apartado de Correos 9009. Barcelona», con el objeto de facilitar la tarea de formar un censo.⁸

La notícia mostra, per una banda, que encara hi domina una visió caritativa i religiosa de l'atenció a les persones amb discapacitat, però també la voluntat d'organitzar els afectats per reclamar millors. El 1962 es crea a Catalunya l'Asociación de Padres de Niños y Adolescentes Subnormales (ASPAÑIAS).⁹

Al llarg de la dècada dels seixanta algunes institucions d'atenció educativa als infants amb discapacitat comencen a tenir ressò social, ajudant així a la visualització i la conscienciació social per millorar l'atenció a aquestes persones. Solen ser centres especialitzats, impulsats sovint per les famílies d'infants i joves amb diferents tipologies que crearan escoles especials, a voltes amb ajuts institucionals. Aquest model d'atenció respon a les teories vigents d'organització escolar que defensaven l'agrupació homogènia de l'alumnat amb capacitats i deficiències semblants per tal d'estructurar els centres i la praxi escolar. Aquestes escomeses ja són una resposta a la situació d'una infància que sols rebia atenció a casa i en una situació de marginació social. Un exemple d'aquestes iniciatives és la fundació, el 1966, del Patronat Pro-recuperació de Subnormals a Mataró que, seguint experiències franceses i angleses, inaugura una escola especial i crea un Centre de Diagnòstic amb l'ajut de la Caixa d'Estalvis de Mataró i la col·laboració ciutadana. L'any següent, en terrenys municipals, iniciarà la construcció d'un taller ocupacional per a persones adultes en discapacitat intel·lectual.¹⁰ El 1968 es publica amb gran acceptació *Els germans petits de tothom* de Josep Maria Espinàs, una mostra més de la nova mentalitat envers els discapacitats.¹¹

Fruit de l'esmentat progressiu canvi de mentalitat que es va anar operant durant els anys seixanta i de la creació d'escoles d'educació especial sorgí la necessitat de preparar mestres i professors adequadament. El 1967 es crea a Madrid l'Institut Nacional de Pedagogia Terapèutica. Temps després s'organitzaren cursos d'especialització en pedagogia terapèutica per a mestres, que en el cas de

8. *La Vanguardia*, 12 de novembre de 1959, p. 19.

9. Vegeu, sobre la creació i els objectius d'ASPAÑIAS, *Destino*, núm. 1299, 30 de juny de 1962.

10. FUNDACIÓ PRIVADA EL MARESME PRO PERSONES AMB DISMINUCIÓ PSÍQUICA, «Història de la Fundació», en línia: <https://www.fundaciomaresme.cat/wp-content/uploads/2017/08/20170831-HISTORIA-DE-LA-FUNDACI%C3%93-EL-MARESME_actualitzat.pdf> [Consulta 2 de maig de 2023].

11. ESPINÀS, Josep. M., *Els germans petits de tothom*, Barcelona, La Galera, 1968.

Barcelona fins a finals dels anys setanta dirigí Manuel de Guzmán.¹² Cal tenir en compte que el concepte *pedagogia terapèutica* comprenia, a més de l'educació especial, també aspectes d'educació social. El 1968, el pla d'estudis de l'ensenyament de Pedagogia de la Universitat de Barcelona incloïa l'especialitat de Pedagogia Terapèutica. El seu pal de paller fou Miquel Meler, col·laborador de Jeroni de Moragues.¹³ L'any següent el pla Maluquer, que regí breument la Facultat de Filosofia i Lletres, permeté l'organització d'una modalitat d'Educació Especial.¹⁴

El 1946 Maria Mullerat i Bassedas,¹⁵ que havia estudiat Magisteri en l'etapa anterior a l'establiment de la dictadura franquista i havia viatjat per Europa per conèixer els mètodes de Fröbel, Montessori, i Decroly, començà a treballar amb dos nins deficients en un pis del carrer Còrsega de Barcelona. Més endavant, el 1948, amb la que seria la seva col·laboradora Vicenta Verdú i Nogueroles, es traslladaren a un pis més gran del carrer de París. L'any 1964 es va instal·lar al barri del Coll i obrí les portes de la seva institució a la Masia de Can Móra. Aquell any quedaria autoritzada la Institució Mullerat per a l'ensenyament no estatal del cicle de primària, que atenia una trentena de nens i nenes, amb el suport d'auxiliars i metges especialistes, entre els quals la doctora Júlia Coromines o els seus germans, el doctor Josep Maria Mullerat i el pedagog terapèutic Ramon Mullerat.¹⁶ La institució creada per Mullerat va ser un exemple de les dificultats econòmiques que tenien aquest tipus d'institucions, que per la seva supervivència varen haver de demanar el suport dels pares, que s'organitzaren en una associació i a la dècada dels setanta es constituïren amb el nom d'ASPASIM.¹⁷

El 1958, Josep Maria Jarque i Jutglar¹⁸ s'encarregà de la direcció dels Tallers Educatius Emmaús, creats a les Fonts de Terrassa aquell mateix any com a centre

12. GUZMÁN, Manuel de, *Los profesores de pedagogía terapéutica. Su formación en Barcelona*, Barcelona, Ampurias, 1982.

13. Sobre l'obra i la personalitat de Miquel Meler vegeu BUISAN, Carmen; ECHEBARRIA, Iñaki (coord.), *Miquel Meler i Muntané: vocación y pedagogía. Los orígenes de la pedagogía terapéutica en España*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona, 2007. També MELER, Miquel, *Pedagogia terapèutica*, Barcelona, PPU, 1982.

14. BORRELL, N.; BENEDITO, V.; MILLÁN, M. D., *La Secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona, 1979, p. 24-31.

15. FRANZÉN, M., «Maria Mullerat i Bassedas», a *Dones de pes. 18 vides de Gràcia 1835-2015*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 2018, p. 82-89.

16. «La caridad sin alegrías. Admirable obra barcelonesa para niños subnormales», *Destino*, núm. 1401 (13 juny 1964). Vegeu també: «Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se autoriza el funcionamiento legal, con carácter provisional, del establecimiento de enseñanza primaria no estatal, denominado "Institución Mullerat", establecido en la calle París, número 165, en Barcelona, por doña María Mullerat Bassedas», BOE, núm. 85, 9 d'abril de 1963, p. 6007-6008.

17. ASPASIM, *Memòria*, 1995, p. 99.

18. Josep Maria Jarque i Jutglar (Barcelona, 1935 - Terrassa, 2016). Va fer estudis al Col·legi del Sagrat Cor dels Jesuïtes, al carrer de Casp de Barcelona. Va ser membre del moviment de Minyons de

ocupacional per a persones amb discapacitat mental. Amb ells continuà una tasca iniciada al centre creat a Sarrià per Anna Grau amb els nens que s'anaven tornant majors. *La Vanguardia* del dia 9 de juliol de 1960 publica un reportatge sobre aquests tallers, on s'afirma que l'objectiu d'aquest centre va dirigit «a resolver el problema de los adolescentes y jóvenes inadaptados. Casi todos los centros educativos tienen un nivel de trabajo "standards" exigiendo un nivel alto en promedio y a una edad temprana. Pero la realidad es que existen numerosos muchachos que, por razones de carácter o de la psicopatía, no han podido adaptarse a estos núcleos "standard"». ¹⁹ Afegeix que al centre, a més d'un ensenyament primari suficient i d'una certa cultura general fins allà on pugui assumir cada alumne, els nois reben formació en tècniques com agricultura, floricultura, fabricació d'estores, cistelleria, enquadernació, dibuix i modelat, entre d'altres. I continua afirmant: «Emaús ha sido proyectado como un hogar en un ambiente estrictamente familiar y de clases limitadísimas, los muchachos que atraviesan una edad ya de por si difícil, se encuentran en una atmósfera tranquila y estable al margen de la vida excitante de la ciudad que les crea tantas dificultades». A més, els joves fan esport i exercici físic, i passejades pel bosc. En l'article es diu que participen en l'assessorament del centre Lluís Folch i Jeroni de Moragas i, el psiquiatre d'origen basc Julián de Ajuriaguerra, que aleshores dirigia l'hospital psiquiàtric de Bel-Air a Ginebra.

Muntanya de mossèn Batlle. Compaginà feina i estudis, com a alumne lliure, a l'Escola Normal de Barcelona. Treballà com a mestre a diverses escoles. L'any 1958 fundà els Tallers Educatius Emmaús, que serien el primer centre de formació ocupacional per a nois amb discapacitats psíquiques a Catalunya. Va ser director dels Tallers Educatius Emmaús a Barcelona, les Fonts de Terrassa i Pontons (1958-1959 i 1961-1962), i director del Centre de Pedagogia Terapèutica de Terrassa (1962-1973). A finals dels anys setanta es diplomà com a professor de Pedagogia Terapèutica a l'Institut Nacional de Pedagogia Terapèutica a Madrid. L'any 1970 organitzà, juntament amb André Lapierre, Bernard Aucouturier i Jean Loudes, un dels primers cursos que es van fer a Espanya sobre el nou concepte d'educació psicomotriu. Amb la restauració democràtica i de la Generalitat va ocupar diversos càrrecs de responsabilitat en l'administració catalana, on va dirigir, com a cap del Servei d'Educació Especial, el procés de normalització de l'atenció educativa de les persones amb discapacitat fins a la seva jubilació el 2000. Va participar com a docent i ponent en diversos cursos sobre l'educació de persones amb discapacitat. El Govern de Catalunya li va atorgar la Creu de Sant Jordi l'any 2000 per la seva activitat en el camp de l'educació especial i a favor de la integració social de les persones amb discapacitat, i l'Ajuntament de Terrassa, també l'any 2000, li va concedir la Medalla de la Ciutat. Josep Maria Jarque es va convertir, a la Catalunya del darrer quart del segle XX, en una de les veus més autoritzades i representatives en l'àmbit de l'educació especial. Vegeu GARCIA BALDA, Josep Maria, *Aproximació històrica a l'educació especial a Catalunya: l'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona (1873-1997)*, op. cit., p. 195, n. 323. També: Josep Maria Jarque, Terrassa, Ajuntament de Terrassa, 2001. En línia: <<https://www.terrassa.cat/documents/12006/19898498/2001JosepMariaJarque.pdf/85f007ad-6e80-462c-ad42-fe6067db6700>>.

19. «Los Talleres educativos Emaús», *Destino*, núm. 1196 (9 juliol 1960), p. 28. També JARQUE, J. M., «El lent procés cap a l'escola inclusiva», *Perspectiva Escolar*, núm. 373 (maig de 2014), p. 6-13.

Josep Maria Jarque va ser també el director d'un centre d'educació especial pioner i que es va convertir en model i de referència per a molts altres centres que es crearien. També en aquest cas va ser un grup de pares amb fills discapacitats els que tingueren la iniciativa. A finals dels cinquanta aquests pares començaren a fer gestions amb les autoritats municipals per trobar fórmules per a l'educació dels seus fills. Les gestions varen tenir poc èxit i no varen trobar gaire suport institucional, i per aquest motiu es varen posar ells al davant de la iniciativa. El març de 1961 s'hi va donar la primera classe. L'octubre d'aquell any va néixer FATIMA (Famílies Agrupades Tutelar Infància Menys Apta). Els pares varen oferir la direcció del centre a Josep Maria Jarque, que aleshores dirigia els Tallers Emmaús que ja tenien un cert renom i prestigi.²⁰ Jarque va dirigir el que seria el Centre de Pedagogia Terapèutica de Terrassa del 1962 al 1973. El mateix Jarque ens informa de les innovacions que es varen anar introduint en aquell centre: «Calia superar el model mèdic assistencial, l'únic vigent en aquell moment, tot cercant un nou model que permetés convertir el "nen malalt" en alumne, sense per això caure en una escolarització estàndard, sovint anacrònica i en tot cas inadequada».²¹

Jarque continua en aquest article parlant d'altres reptes amb els quals es va trobar, com el de coordinar adequadament la intervenció dels distints professionals que havien d'intervenir sense que l'educació perdés el protagonisme que havia de tenir. Igualment, afirma Jarque que calia impulsar la formació i el perfeccionament de tots els professionals tant dins com fora del centre. La voluntat d'innovar presidia l'actuació del centre, que cercava nous camins per escolaritzar els més petits i per donar sortida als més grans. Jarque afirma també que una altra característica del centre va ser la integració i la participació activa en el moviment de renovació pedagògica que començava en aquells anys a diverses escoles ordinàries al voltant de Rosa Sensat.

A les Balears es produeix una dinàmica molt similar a la de Catalunya. També la iniciativa la varen portar les famílies, que en aquells anys trobaven poca atenció de l'administració pública. Igualment hi va haver algunes iniciatives religioses. El 1941 començà a funcionar a Palma l'escola La Puríssima, tutelada per les germanes franciscanes de la Immaculada i dirigida a les persones amb discapacitat auditiva, que actualment encara funciona com a centre d'educació especial. Des de 1957 funcionava també a Palma una escola de patronat a l'Hospital de Sant Joan de Déu, creat com a centre per als nins amb hospitalització llarga.²²

20. Josep Maria Jarque, Ajuntament de Terrassa, *op. cit.*

21. JARQUE, J. M., «De "nen malalt" a "alumne"», a Josep Maria Jarque, Ajuntament de Terrassa, *op. cit.*

22. BORONAT ROM, J.; MARCH NOGUERA, J.; PAZ LOURIDO, B., «El origen del Hospital San Juan de Dios de Palma y su papel durante las epidemias de poliomielitis en las Islas Baleares», *Temperamentvm*,

El 1962 es posen en marxa a Palma, en el marc de la iniciativa privada, dues actuacions. Es crea l'Asociación Protectora de Débiles Mentales de Baleares, en el marc d'una onada de constitució de societats d'aquest tipus a tot l'Estat,²³ i es posa en funcionament, per part de la congregació de les Filles de la Misericòrdia, un conjunt sanatori-docent per a nines paralítiques i d'educació especial que rebrà el nom de Mater Misericordiae.²⁴ Per altra banda, una ordre del Ministeri d'Educació Nacional de 28 de setembre de 1963 crea una escola d'educació especial amb dues unitats —una de nins i l'altra de nines— a Palma, depenent del Consejo Escolar Primario: l'Asociación Protectora de Débiles Mentales de Baleares.²⁵ Sobre els orígens d'aquests dos centres, la que va ser la seva directora, Joana Maria Sans Abad, afirma: «La creació d'aquests centres suposà una autèntica lluita contra els elements. Problemes econòmics, incomprensió general, matrícula molt baixa, falta de professionals especialitzats i, per afegit, poc coneixement de l'ofici».²⁶ Per donar atenció integral a persones amb discapacitat i per iniciativa de grups de pares es crearen el 1962 a Palma l'associació AMADIP, i al poble de Manacor, el 1969, APROSCOM, associacions que entre les seves finalitats contemplaven també les activitats formatives.

En paral·lel a l'increment de l'associacionisme de famílies de persones amb discapacitat s'intensifica el debat públic sobre el tema amb una reivindicació creixent de centres públics dedicats a l'educació d'aquestes persones. Les organitzacions que es van creant critiquen la tradició de mantenir aquests nins a les cases i que siguin els pares que se'n facin càrrec. Per exemple, una carta a la revista *Destino* de 9 de març de 1963, firmada per J. R. i que, amb el títol de «Niños subnormales», comenta un article anterior afirmant que «puede sembrar cierta confusión y dar a entender que los padres de niños subnormales pretendemos confiar nuestros hijos a una Institución con el fin de liberarnos de las molestias que dichos niños puedan ocasionar en el hogar», i continua: «La realidad es otra. Los niños subnormales y concretamente los retrasados mentales, si queremos lograr su máximo mejoramiento, tienen que ser atendidos y educados en una Institución Especializada en comunidad

v. 17 (2021), p. 1-2. Sobre aquestes experiències d'educació especial en el franquisme a Mallorca es pot veure el llibre de MATAS PASTOR, J., *De la foscor a la llum. Evolució de la discapacitat a Mallorca*, Palma, Leonard Muntaner, 2018.

23. En relació amb aquest moviment associatiu es pot consultar ÁLVAREZ SOLÍS, C., *La influencia de El Norte de Castilla en la creación del movimiento de familias de personas con discapacidad intelectual. El caso de Asprona Valladolid*, Treball de fi de màster, Universidad de Valladolid, 2012.

24. MATAS PASTOR, J. J., «Història de Mater Misericordiae (1964-2014). Un projecte de l'església de Mallorca vers la inclusió social», *Bolletí de la Societat Arqueològica Lul·liana: revista d'estudis històrics*, 73 (2017), p. 223-239.

25. BOE, 17 d'octubre de 1963, p. 14880.

26. OLIVER, J., *Escola i societat*, Mallorca, Moll, 1978, p. 232.

con sus semejantes», i cita aquí l'obra *Las oligofrenias* de J. de Moragas, que havia estat publicada el 1962. La carta continua afirmant: «Nosotros los padres ignoramos las técnicas educativas especiales que para este tipo de niños se requieren y, además, no podemos en casa educarlos con sus semejantes».²⁷ Es poden trobar molts de testimonis del fet que al llarg de la dècada del seixanta es va produint un canvi de mentalitat i una progressiva conscienciació sobre les necessitats educatives i de tota mena que tenien aquestes persones. Malgrat tot, encara a final d'aquella dècada, a la sobrecoberta del llibre *Estudio sociológico sobre los subnormales en España*, publicat pel Secretariado de Educación Especial de la Comisión Episcopal de Enseñanza, es pot llegir:

El deficiente mental, escondido hasta ahora como individuo y como problema, acaba de saltar al escaparate de la atención pública. Del ocultamiento familiar y del disimulo de una sociedad que afectaba ignorar su existencia, ha pasado en España, de repente, a constituir objeto de viva preocupación social. Los periódicos, la radio y la televisión hablan de él con más frecuencia. El Gobierno, por su parte, ha dispuesto algunas prestaciones destinadas a protegerle, exiguas por el momento, pero prometedoras de más eficaces ayudas. Y casi al mismo tiempo, como otro sano síntoma de que todo está maduro ya para afrontar socialmente sus problemas, el subnormal ha aparecido en la calle: hemos quedado sorprendidos al saber que nuestros nuevos vecinos o nuestras nuevas amistades no ocultaban tener un hijo deficiente.²⁸

A finals de la dictadura les actuacions dirigides a cobrir les necessitats de les persones amb discapacitat tenien poc suport públic. El finançament venia de les associacions i les famílies de les persones discapacitades, o d'iniciatives caritatives. Cal recordar que una de les persones que més varen ajudar a conèixer la problemàtica de les persones amb discapacitat va ser Mercedes Carbó, «la mamá del millón», que, un cop guanyat el programa televisiu el 1968, va confessar que era mare d'una nena amb discapacitat intel·lectual i que, com ella, moltes famílies tenien molts de problemes i necessitaven suport, una acció que fou un pas important de normalització en el context de la societat d'aquells anys.²⁹ Aquell mateix any es va instituir el Dia Nacional del Subnormal, que pretenia conscienciar la societat sobre el problema amb campanyes mediàtiques.

27. *Destino*, núm. 1335 (9 març 1963).

28. INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA APLICADA DE MADRID, *Estudio sociológico sobre los subnormales en España*, Madrid, Secretariado de Educación Especial de la Comisión Episcopal de Enseñanza, 1969.

29. GAFO, Javier (coord.), «Prólogo», a *Deficiencia mental y familia*, Madrid, Universidad de Comillas, 2001, p.13-16.

El llibre escolar en català i la renovació pedagògica

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

La victòria dels franquistes el 1939 comportà, com és sabut, l'estroncament del moviment pedagògic renovador a través de la repressió i la imposició ideològica. El llibre escolar fou especialment controlat, ja que es volia que fos un útil transmissor dels valors i les polítiques de la dictadura. La identificació entre els valors religiosos més integristes i els valors polítics del Movimiento Nacional fou reflectida als llibres escolars. Els llibres de text i els currículums de primària i secundària varen tenir un fort control ideològic, tant des del punt de vista polític com religiós, especialment més dur en el primer franquisme, amb una regulació diferenciada entre l'ensenyament primari i el secundari, i fins i tot amb intents, no reeixits, d'implantar un text únic per a totes les escoles.¹

En aquest sentit, un dels llibres escolars més emblemàtics i difosos de la primera etapa del franquisme i dels valors i la socialització política de què es volia dotar la infància fou *El Libro de España*. Fou fruit d'un projecte dels germans maristes, portat a terme ja durant la dictadura de Primo de Rivera per Justo Pérez de Urbel, que anys a venir seria el primer abat del Valle de los Caídos franquista, i que després de la guerra el va reescriure adaptant-lo als valors del nou règim polític i amb referències als seus herois.² L'any 1945 se n'havien publicat 41.000 exemplars, i continuà editant-se fins a 1967.³

1. VIÑAO, Antonio, «El libro escolar», a MARTÍNEZ, J. A., (dir.), *Historia de la edición en España (1939-1975)*, Madrid, Marcial Pons, 2015, p. 681-698.

2. [PÉREZ DE URBEL, Justo], *El Libro de España*, Saragossa, Ed. Luis Vives, 1954.

3. DIEGO PÉREZ, Carme, «El Libro de España», a *IX Coloquio Historia de la Educación. El currículum: historia de una mediación social y cultural*, tom II, Granada, Universidad de Granada, 1996, p. 279-287.

Malgrat tot, durant els anys quaranta i cinquanta es mantingué un nucli de resistència del moviment de renovació pedagògica des de la discreció del clos escolar. Algunes escoles municipals de Barcelona i un petit grapat d'escoles privades formaren part d'aquesta tènue resistència disposada a salvar del naufragi la cultura catalana i el sentit cívic. També assistim a la traducció al castellà d'alguns llibres de text pedagògicament notables que alguns editors havien produït abans de la guerra en català. Tal és el cas de la prestigiosa Editorial Pedagògica de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, reconvertida ara en Editorial Pedagògica, que reedità en castellà, per exemple, les *Lliçons d'aritmètica* de Concepció Vandellós i Maria Esteve-Llach, o en creà de nous, com ara *La torre de las siete damas* d'Enric Bagué, publicat el 1939.

Caldrà esperar fins a l'època dels anys seixanta per veure la represa d'algunes edicions de llibres escolars d'una certa qualitat i, evidentment, en castellà. Seran anys en què l'oposició al franquisme aconseguirà una certa expressió pública. La creació de Rosa Sensat el 1965 marcarà l'organització del segon moviment de renovació pedagògica, que, ensems, esdevindrà un dels elements més importants d'oposició a la dictadura.

En els seus inicis aquest segon moviment de renovació pedagògica mostrà una important reticència al llibre escolar, perquè entenia que aquest implicava un camí prefixat, difícilment compaginable amb un ensenyament viu i creatiu. El llibre escolar s'entenia que atemptava contra els interessos dels alumnes, ja que proposava un camí prefixat desvinculant-los de l'entorn i de la dinàmica del grup.

L'activitat d'aquestes escoles renovades, sota l'influx de les concepcions pedagògiques crítiques i de corrents diversos com la psicoanàlisi, concedí una gran importància a l'espontaneïtat i la lliure activitat de l'individu i del grup classe. Són els anys, per exemple, en què aparegueren i es valoraren l'expressió corporal o la plàstica com a elements que involucren emocionalment el mateix individu en el procés d'una educació integral. Aquesta situació anà afavorida per l'aparició de nous sistemes de reprografia que possibilitaren que aquestes escoles actives elaboressin els seus propis textos escolars com a fruit de compartir el treball individual o en grup. Altres vegades era el professorat el que aparellava dossiers o antologies.

Tanmateix, malgrat aquest corrent contrari als manuals, el moviment acompanyà una de les més interessants renovacions del llibre escolar a l'Espanya de la segona meitat del segle xx. Els primers testimonis d'aquest procés cal trobar-los en els llibres publicats per l'editorial Teide en castellà, i que a partir de 1965 gosaria fer els primers llibres en català: *Beceroles* i, dos anys després, *Estels*.

NOUS LLIBRES PER A NOVES ESCOLES

Beceroles i *Estels* són un bon exemple d'aquests nous llibres, obres que no claudiquen davant la instrumentació ideològica de l'escola per part del franquisme i que s'acosten respectuosament al món dels nens, des de la seva vida i els seus interessos, fomentant actituds democràtiques i solidàries.

Així mateix, durant el franquisme una de les vies que se cercaven per mantenir la llengua catalana era aconseguir llibres per a infants que ajudessin a aprendre català malgrat que havia estat foragitat de l'escola per la dictadura. Una acció en el camp editorial que sintonitzava amb el moviment de renovació pedagògica que creixia malgrat les circumstàncies polítiques adverses.

Guiava aquesta acció la voluntat de formar lectors, i no sols llegidors, editant llibres en català que ajudessin a crear una relació positiva de l'infant amb l'aprendre a llegir, fent de l'aprenentatge lector un procés engrescador de descobriment i creativitat.

Aquest és el gran mèrit de *Beceroles*. *Comencem a llegir* (1965)⁴ i d'*Estels* (1967), escrits per Àngels Garriga.⁵ El primer llibre era adreçat a escolars de primer curs de primària i *Estels*, il·lustrat per Cesc, era pensat per a l'alumnat de segon curs. Dues produccions bibliogràfiques que a partir de 1965 posaven a les mans dels nens i les nenes un camí per aprendre a llegir en català connectant amb el goig i el plaer d'aprendre.

Volien ser, així mateix, tot el contrari de l'aprendre a llegir que massa vegades l'escola tradicional havia tornat com un procés feixuc i dolorós, allunyant aquest aprenentatge de l'infant, que sempre demana dedicació i esforç, del goig que ha de ser llegir.

L'editorial Teide havia estat fundada el 1942 per Jaume Vicens Vives i Frederic Rahola. Aquest darrer, els anys seixanta, sent president de l'editorial, era conscient de les dificultats que podia significar publicar el primer llibre escolar d'ençà de la Guerra Civil. Era un repte que requeria cert grau de gosadia, però que podia ser un pas endavant molt important culturalment i pedagògica. Advertí que calia posar a les mans d'una nova generació que volia aprendre a llegir en català els elements adequats. Aquests llibres havien de ser ben diferents dels editats en temps de la Generalitat republicana, ja que els valors i l'estructura social i familiar havien canviat. Els anys seixanta estava sorgint una escola que havia de donar resposta als nous reptes que tenia al davant la societat catalana. L'editorial Teide comprengué que calia un nou plantejament que alhora recollís tota l'experiència aplegada des de la Mancomunitat i la Generalitat dels anys trenta. Aquest fer vi

4. GARRIGA, Àngels, *Beceroles*. *Comencem a llegir*, Barcelona, Teide, 1965.

5. GARRIGA, Àngels, *Estels*, Barcelona, Teide, 1967.

nou en tines experimentades fou confiat a Àngels Garriga, aquella mestra excel·lent de les escoles Baixeras i Pere Vila de l'antic Patronat Escolar de Barcelona, fonent modernitat i experiència en un llibre que oferís un mètode de lectura per al segon moviment de renovació pedagògica que estava florint a la Catalunya dels anys seixanta del segle xx.

Beceroles i Estels tingueren la virtut de ser allò que Pere Vergés anomenava «llibres de gràcia», és a dir, facilitar als aprenents de lectura i escriptura obres que els captivessin i els encisessin com una forma segura d'engrescar-los a l'hàbit lector.

L'operació de publicar *Beceroles i Estels* enllaçava amb la que havien portat a terme en les primeres dècades del segle passat gent com Joan Bardina, Enric Prat de la Riba o Pompeu Fabra. Editar llibres escolars d'alta qualitat per a les naixents escoles catalanes, amb el doble objectiu d'establir un currículum que fes referència a la llengua i la cultura catalanes i, alhora, donar pautes i guiatge didàctic que asseguressin la qualitat de l'ensenyament de l'escola catalana. Talment van fer Rahola i l'editorial Teide: fer una acció de política educativa d'una alta eficiència i impacte.

Tampoc hem d'oblidar que el programa editorial que uneix Frederic Rahola i Àngels Garriga no és sols un asèptic instrument escolar. Els llibres escolars són un suport de múltiples transmissions, entre les quals no podem menystenir la ideològica. *Beceroles i Estels*, a través de les seves pàgines, proposen un model d'escola ben diferent del que imperava aquella dècada durant el franquisme. Només cal obrir el llibre *Beceroles* a la pàgina quatre on, de la mà de la il·lustradora María Fernanda Díaz, apareix representada una aula. Ens trobem amb un clar missatge icònic: en comptes del trist i grisós espai de l'escola franquista, el llibre de Garriga proposa un ambient relaxat i lluminós, ornat amb plantes i dibuixos i treballs dels mateixos nens. Si a l'escola tradicional les aules de pupitres arrengrats eren dirigides al treball uniformat, allà els alumnes treballen simultàniament i de forma autònoma en diferents activitats individuals o grupals. La distribució del mobiliari afavoreix la comunicació i mostra un rol del mestre ben diferent del de l'escola franquista: actiu dinamitzador del treball dels infants. També, mig camuflada, hi veiem una escola en coeducació, com es feia coetàniament a les escoles del moviment de renovació pedagògica desafiant la legalitat vigent.

Enfront del model de l'escola pública del franquisme, de la qual tenim retrats ben vius i crus com el recollit a les memòries de Xavier Sardà sota el títol *Merda d'infància*,⁶ les planes del llibre d'Àngels Garriga proposen una escola que, com indicava Maria Montessori, per sobre de tot sigui una amable «casa dels nens».

6. SARDÀ, Xavier, *Merda d'infància. Memòries d'infància i joventut*, Barcelona, Ediciones B, 2012.

També l'estructura, la maquetació i l'estètica del llibre de Teide l'uneix als corrents renovadors de prestigioses edicions escolars europees, i especialment franceses. El llibre no és pas un suport inert. Ben al contrari, es pretén que sigui un element més de dinamització de l'activitat escolar.

Beceroles sorgeix en la dècada dels seixanta, quan el desenvolupament econòmic i la pressió de la societat civil obliga el franquisme a fer algun pas d'obertura. Es permet publicar algunes coses més en català. El segon moviment de renovació pedagògica s'expressa en fets com l'inici de la publicació el 1961 de la modelica revista infantil *Cavall Fort*, que fa tasca de suplència de la manca d'escola en la llengua del país. El 1963 es funda l'editorial La Galera, cosa que significa posar la nostra literatura infantil, i de retruc la castellana, a nivell dels corrents europeus coetanis. Des de 1965 l'editorial Juventud edita en una viva i acurada versió en català totes les aventures de *Tintin*, el famós còmic d'Hergé. La tardor d'aquell any, per iniciativa de la societat civil, es funda a Barcelona l'Escola de Mestres Rosa Sensat, la qual ha de fonamentar l'escola activa i catalana que es vol i desitja per a un país que comença a afirmar-se. Una escola que alça, enfront de la por i la dictadura, un nou model de societat i de relacions humanes. Cal edificar un nou marc i *Beceroles* i *Estels* hi contribueixen retornant a l'escola la llengua del país basant-se en els plantejaments didàctics d'Alexandre Galí i en les propostes que regeixen els llibres escolars innovadors coetanis.

Entre tots els missatges que emeten els llibres d'Àngels Garriga, el senyal més significatiu és que el català és idioma d'escola malgrat els esforços del franquisme per expulsar-lo d'ella i de la societat sencera i convertir-lo en un idioma d'estar per casa, com a pas previ a la seva desaparició. El bon grapat d'edicions que assoliren *Estels* i *Beceroles*, n'hem comptabilitzat com a mínim vuit, ens parlen també de la quota de mercat que abastà i l'ampla difusió que assolí. És a dir que darrere l'èxit d'aquests llibres hi ha el tossut manteniment de la cultura pròpia, que no és explicable històricament sense l'acció continuada, i a voltes arriscada, de la societat civil.

La cultura catalana es mantenia en aquells anys ben difícils gràcies a la tasca anònima de moltes persones com ara els mestres que empraven *Beceroles* i *Estels* a l'escola, els pares i les mares que compraven aquests llibres i els nois i les noies que aprenueren a les seves planes. Tots ells, i moltes altres persones d'arreu dels nostres territoris, formaven una xarxa que era present en molts àmbits culturals i cívics. Aquesta voluntat de mantenir el dret a ser ha estat una de les claus de volta que ha sostingut la llengua i la cultura catalanes malgrat l'acció i la voluntat d'exterminar-les del franquisme. L'èxit editorial de *Beceroles* i *Estels* responia al fet que eren eines per obrir camí i fer una escola catalana de qualitat. Una mostra d'un sector social que combatia la idea d'una Espanya excloent i d'una única manera de ser espanyol que propugnava la dictadura franquista, malgrat un sistema educatiu estatal centenari al servei de la castellanització.

ALTRES INICIATIVES EDITORIALS

Cal situar en aquests inicis del retorn dels llibres escolars en català la col·lecció «Primeres imatges, primeres paraules» elaborat per un equip de mestres coordinat per Marta Mata, iniciada el 1967,⁷ i també el didàcticament notable *Guiatge per a parlar i escriure bé el català* d'Artur Martorell, editat el 1968,⁸ autor del qual Teide reedita les seves bellíssimes tries de lectures per a escolars publicades durant la Generalitat republicana.⁹ L'èxit d'aquestes diferents obres anima altres editors a publicar llibres escolars en la llengua del país.

La Llei general d'educació de 1970 prolonga l'escolaritat obligatòria fins als catorze anys i intenta donar un nou aire a l'educació franquista d'acord amb les necessitats sorgides amb l'expansió de la industrialització i els plantejaments tecnocràtics governamentals. A redós d'aquest nou marc legal es produeixen accions que intenten capgirar el plantejament tradicional del llibre escolar. Un jove editor, Joan Casals, oferí a un nucli d'escoles d'avantguarda difondre la seva experiència d'elaborar-se elles mateixes els materials i els textos escolars, una proposta rupturista que es plasmà en un conjunt de fitxes agrupades en uns grans sobres que segueixen les pautes de treball individual i en grup d'aquestes escoles. Aquestes «fitxes» seran ràpidament imitades i passaran a ser un dels símbols de la reforma educativa de 1970 a les aules. Al final de curs les fitxes s'apleguen en un àlbum-llibre juntament amb altres materials de pròpia elaboració realitzats en activitats escolars inserides en un medi concret. Però, massa vegades, la majoria d'aquests materials són fets amb un caire mecànic i formal, mancats de la visió activa i participativa en què foren concebuts.

També el 1972, la nova concepció d'una Espanya plural que es defensa des del grup renovador és recollida en obres com ara el llibre de lectures *Con el viento*, d'Asunción Lissón i altres.¹⁰

La preocupació creixent pels processos lectoescriptors que motiva l'acollida dels alumnes fills de famílies d'immigrants donà fruits de relleu, com ara el programa *Lletra per lletra* i *Letra por letra* d'un equip liderat per Marta Mata,¹¹ remarcant «la necessitat d'un major acostament del mestre al coneixement de la llengua

7. EQUIP DE MESTRES DE ROSA SENSAT, *Primeres imatges, primeres paraules*, Barcelona, La Galera, 1967-1975. Il·lustracions de Fina Rifa.

8. MARTORELL I BISBAL, Artur, *Guiatge per a parlar i escriure bé el català*, Barcelona, El Hogar del Libro, 1968.

9. MARTORELL I BISBAL, Artur, *Les plantes, els animals, els elements*, Barcelona, Teide, 1968 i *La mar, la plana, la muntanya*, Barcelona, Teide, 1971.

10. LISSÓN, A. et al., *Con el viento*, Barcelona, Casals, 1972.

11. MATA, Marta; CORREIG, Montserrat; CORMAND, Josep Maria, *Programa lletra per lletra, llibre del mestre: bases per a una didàctica de la lectura*, Barcelona, La Galera, 1978.

concreta, a la fonologia de cada llengua, que marca en cada cas la didàctica de la mecànica de la llengua escrita».¹² Una proposta que plasma la recerca que s'està fent d'una metodologia eficient¹³ per portar a terme el bilingüisme escolar que defensa l'Escola de Mestres Rosa Sensat. Són moments en què hi ha un ampli debat social sobre el model d'escola catalana en els darrers anys del franquisme. Aquests treballs seran editats el 1978, ja en el postfranquisme, però el suport de petits llibres escolars ja circulava per les escoles abans.

12. MATA, Marta, «Aportacions per a una història de la lectura a Catalunya», *Perspectiva Escolar*, núm. 14 (abril 1977), p. 8.

13. MATA, M.; CORMAND, J., *Quadres de fonologia catalana per a l'ensenyament de la lectura i escriptura*, Barcelona, Bibliograf, 1974.

La Universitat Laboral de Tarragona. Records d'un alumne

CARLES AULÍ

La bona pedagogia, fonamentada en una estructura democràtica i portada a la pràctica per persones que treballen i estimen el que fan, és necessària sempre que s'enfoqui a una educació integral i segons la màxima d'aprendre a aprendre amb un compromís de millora personal i col·lectiva. Les universitats laborals van néixer amb una tara ideològica, i pedagògicament podien anar molt més enllà.

Quina impressió i quin record llunyà tan potent, aquella sortida de casa l'any 1961 que tant em condicionaria al llarg de la vida. Carregat amb una maleta que em costava de dur, li vaig dir adeu a la mare, que plorava des de la finestra de casa i pressentia pel meu caràcter tímid que l'anada a la Laboral de Tarragona (Francisco Franco) no era clara però sí necessària. Havent reeixit en els quatre anys de batxillerat elemental als Escolapis d'Olot, estudiant amb beca perquè a casa no hi havia diners, ara continuaria la formació amb tres anys més a Tarragona. A Tarragona... Què se m'hi havia perdut? Deixava enrere els companys de l'escoltisme, l'amistat amb algunes noies i, vinga..., a complir i disciplinat, perquè els pares volien el millor per a mi i la beca integral augurava una bona perspectiva.

El que no sabien, ni jo mateix tampoc, és clar, era que m'iniciava en un model d'educació falangista en plena època franquista on regnarien l'ordre, la disciplina i la competitivitat. La mare encara rumiava, i sempre amb una acceptació tremolosa, l'assassinat del seu pare el 39 i la repressió dels germans i la família per les seves idees «roges». Diria que només veien la gratuïtat de la beca, i això d'anar a una universitat els pesava molt. Ens vam posar amb confiança en una quimera, i amb tota la bona fe. Si haguéssim conegut les conseqüències del trànsit, potser hauríem rectificat.

La tardor de l'any 1950 i en una conferència a l'Ateneu de Sevilla, José Antonio Girón, ministre de Treball i principal artífex de la creació de les universitats laborals, feia una primera al·lusió referida als futurs centres: «Vamos a crear gigantescas Universidades Laborales, castillos de la reconquista nueva, donde

vosotros, y sobre todo vuestros hijos, se capaciten no sólo para ser buenos obreros. Vamos a crear centros enormes donde se formen, además de obreros técnicamente mejores, hombres capacitados para todas las batallas del espíritu, de la política, del arte, del mando y del poder».¹

Efectivament, es referia a l'educació que rebrien durant vint-i-tres anys (de 1955 a 1978) una colla de nois, i jo un més, en un intent de qualificar les classes obreres que haurien d'alimentar la indústria espanyola i fer-la més productiva. Els centres es van construir per tot el país i formaven part del Projecte de Revolució Nacional Sindicalista, amb adoctrinament inclòs. Tota una altra cosa, com s'ha pogut constatar, és que arribessin, sortosament, gaire enllà políticament, però és evident que es van perdre oportunitats pel que van deixar de fer. Van complir atenent acadèmicament molt de jovent, però poc a nivell de formació social i humanística.

Curiosament, la inspiració de les laborals, com llegim en la tesi doctoral de R. Zafrilla, va ser la longeva Universitat del Treball de Charleroi (Bèlgica) creada el 1911 dintre d'un ordre polític democràtic. La formació integral dels alumnes en aquell lloc pretenia que adquirissin nocions tècniques, físiques, socials, artístiques, estètiques i morals..., a fi d'integrar-los professionalment i culturalment dintre d'un sistema democràtic. Per aconseguir aquests objectius, els mètodes serien actius, constructius i funcionals a partir d'activitats teòriques i pràctiques individuals i de grup, en tallers i laboratoris... Una metodologia innovadora basada en els interessos dels alumnes, segons les necessitats de l'entorn i fonamentades en l'experiència, l'observació, l'anàlisi, el judici crític i reflexiu. Per Paul Pastur, el seu inspirador, la perseverança, la tenacitat i la paciència constant havien de servir per desenvolupar la seva formació i la seva personalitat. Representava tota una lliçó de bona pedagogia. El model professional era molt atractiu, i es va exportar molt enllà.

En el nostre cas (1953), es va canviar l'orientació fundacional belga per no saber aprofundir correctament en l'original i intentar aplicar-hi un gir ideològic, però tampoc de manera exagerada, per incompetència i molta externalitat. L'intent de salvaguardar una elevació i una solidaritat amb les classes pobres del país era positiva, però fins a quin punt ho va ser la metodologia emprada? A la llarga, segons diuen els estudiosos, fins i tot es va convertir en un règim formatiu d'internat tot anant oblidant els aspectes fundacionals o singulars falangistes i concretant-se més en els aspectes acadèmics, fins que va fondre's amb el que es portava en l'educació general del país en 1976.

1. GIRÓN DE VELASCO, José Antonio, *Discurso de José Antonio Girón de Velasco dado en Sevilla, el día 25 de noviembre de 1950*, Madrid, Ministerio de Trabajo, 1950. Citat per SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Galo, *La Universidad Laboral de Zamora: Una manifestación del proyecto social y educativo del franquismo*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo y Diputación de Zamora, 2006, p. 55.

La meua hipersensibilitat sempre m'ha comportat problemes, perquè m'ha empès a desenvolupar una alta consciència i adonar-me de possibles camps minats. Si això hi afegim com n'era de temorenc i amb certes dificultats de relació, s'esdevenia una mala combinació en aquella circumstància. Havíem de treure una qualificació com a mínim de notable si volíem continuar becats i, francament, allò va ser per a mi com una punyalada durant tres anys, amb una ferida oberta per l'angoixa que em generava. La primera nit de l'entrada a la Laboral va començar una guerra de coixins al dormitori que va provocar, i diria que descontrolar, la ira de Don Carlos, que ens va castigar amb un passeig nocturn d'una hora amb calçotets i samarreta pels jardins del col·legi a fi de purgar la malifeta. L'espectacle era digne del *Vuit i mig* de Fellini, de 1963, sense humor i amb molta acidesa.

El primer dia, i a cop calent, un educador ens va reunir i va cantar una lletania per oblidar: «Tienen 10 puntos, y si pisan el césped les quitamos de su expediente 0,10 puntos; si..., hasta llegar a un mínimo que representará la pérdida del crédito y la beca correspondiente...», així ininterrompudament segons que les faltes fossin lleus, greus o molt greus, com constava en els objectius del centre, i en negatiu seguí una tirallonga de possibles perills ben bé al revés del que pedagògicament hauria hagut de ser, perquè almenys a mi em van inocular un cert esporugüiment. Ja sé que érem molts i la disciplina regnava arreu, però en qualsevol cas era una mostra evident d'una manca de coneixement pedagògic i de delicadesa dels educadors per afavorir positivament els aprenentatges i la bona confiança que forçosament podia afectar els més dèbils. No crec que les expressions els ressonessin tan malament com a mi a la majoria d'assistents.

Total, que no sé si per una cosa o altra, inauguro la infermeria de la Laboral perquè em trobo malament. A la nit, segons em van dir, vaig demanar l'auxili de la meua mare i diria que una atenta infermera em va anar calmant i acaronent-me mentre aconseguia rebaixar-me la febre. Moltes gràcies. No tot era fosc. Res d'especial, però és probable que el meu estat tingués relació amb el viatge amb tren —no havia pràcticament mai sortit de casa—, i amb el fet que s'iniciessin així unes expectatives frustrades i fonamentades en una certa il·lusió i ganes d'aprendre i ser. «Tiene el número 2.642, y preséntese al Educador don.,. del Colegio Jaime Balmes, y le indicarán lo que corresponde».

Als meus setze anys vaig viure una experiència d'internat que va durar tres anys a partir de 1961. Això d'*Universitat* sempre em va estranyar; era una nominació extravagant del senyor José Antonio Girón per no dir que era una de les Escuelas de Artes y Oficios d'aquell temps.² Em van encabir en el curs acadèmic

2. ZARRILLA TOBARRA, Ricardo, «Universidades laborales: un modelo de educación falangista en el franquismo. La Educación en España a examen (1898-1998)», a RUIZ BERRIO, Julio; BERNAT MONTESINOS, Antonio; DOMÍNGUEZ CABREJAS, María Rosa; JUAN BORROY, Víctor Manuel (coord.), *Jorna-*

anomenat Batxillerat Laboral Superior (modalitat industrial - torn i fresa), que va constar d'un any d'adaptació i dos d'especialització tècnica. O sigui que sortíem amb la titulació de *técnicos en máquinas y herramientas*; molt de títol, però potser no tanta capacitat. En aquells moments ja es feia l'oficialia, la mestria i el peritatge industrial entre una varietat d'especialitats que aplegaven un miler de nois en sis col·legis distribuïts simètricament a l'entorn de l'esplanada central del gran *patio de honor*, lloc de reunió esporàdic i puntual.

En el curs d'adaptació sé que vaig llimar molt al taller de mecànica i va ser divertidíssim passar a fer uns quants encaixos al de fusteria, i soldar puntualment al de forja repicant una ferradura i muntant posteriorment un circuit elèctric. Els altres dos cursos d'especialitat es van fer amb moltes pràctiques de torn i fresa, sobretot els més capacitats, i jo vaig quedar aparcat en un taller on el darrer any no veiem el mestre. Això sí, la nau dels tallers era espectacular i, francament, impressionava de debò. La complementarietat de les sessions es feia amb classes de Tecnologia, Dibuix Tècnic, Física i Matemàtiques, Educació Física i una Llengua puntualíssima. Els caps de setmana, tot l'esport que es volgués i més era el plat del dia.

ELS COL·LEGIS

Els sis col·legis dels quals us parlo on residíem l'alumnat eren el Jaime Balmes, el Luis Vives, l'Eugenio d'Ors, el Raimundo Lulio, el Juan Yagüe i el Ramiro Ledesma. A mi em va tocar el Jaime Balmes, i malgrat que la meua cultura era molt petita sempre em va fer mal a l'orella i des d'un principi això de «Jaime» Balmes. Home Balmes era un clergue de Vic, autor del *Criteri*, i castellanitzar-lo al nostre país ja sé que era el que s'imposava en aquells anys, però no ho païa. En una visita que em va fer el meu oncle Deogràcies, que va estar exiliat a Reus durant la postguerra, allunyat i represaliat per les seves idees polítiques, li ho vaig comentar i em va dir: «Noi, això va així». «Per què m'han portat allí?» Pitjor havia estat l'assassinat del seu germà Carlus al Seminari Caserna de Girona el 39 i la persecució de la família durant massa temps. Però jo què sabia de tot allò, i que avui el fill d'un meu cosí ha ressenyat i han premiat recentment en un treball de recerca d'Institut amb tots els ets i uts esfereïdors.

Del Lluís Vives, eminent representant de l'humanisme europeu, també traduït, com l'Eugeni d'Ors..., què us he de dir? El pitjor era la traducció del «Raimundo Lulio», que ara està ben instaurat culturalment però llavors no em cabia a l'orella. Quan ho recordo m'adono que estava fora del comú de les opinions de la

majoria, perquè mai no vaig sentir cap comentari ni discussió al respecte. A la part dreta del majestuós menjador hi havia encimbellats els retrats de Juan Yagüe Blanco, nom del militar del cop d'Estat del 1936, i Ramiro Ledesma Ramos, filòsof i polític espanyol articulador del feixisme peninsular. Diria que entre unes i altres nomenclatures feien un *tutti frutti*, cedint i intentant implantar criteris generals.

Els companys residents veníem d'arreu de Catalunya o una mica més enllà i els catalans érem tractats de *polacos* amb el famós «Habla en cristiano», com a la mili. «Què hi feia jo allà?» Això sí, els múltiples enjardinaments sempre romanien immaculats i intocables. «Qualsevol movia un dit!».

EL MENJADOR

El menjador era i és una mostra faraònica de com s'hi van desplegar tots els mitjans possibles i més a favor d'un projecte perdurable. La façana està revestida de la pedra Mèdol, la mateixa que van utilitzar els fundadors romans de Tarragona. Sembla talment la terminal d'un aeroport. En un sol torn es podia atendre mil cinc-cents alumnes.

Per fer-vos càrrec del moment en què hi vam viure, ens van representar en una ocasió determinada *El gran teatro del mundo*, l'auto sacramental del dramaturg espanyol del segle XVII Pedro Calderón de la Barca on es diu: «No olvides que es comedia nuestra vida / y teatro de farsa el mundo todo, / que muda el aparato por instantes / y que todos en él somos farsantes; / acuérdate que Dios, de esta comedia / de argumento tan grande y tan difuso, / es [el] autor que la hizo y la compuso...».

ELS COMPANYS

Al matí quan ens llevàvem a les set ens despertava *matxaconament* el *Twist again* que he revisat avui per Youtube amb un balanceig de cames i cul, en aquells moments, de moda perquè oloràvem les noies de lluny i com a interns... Alguna vegada va córrer pel dormitori alguna revista pornogràfica de mig amagatotis que feia riure per la fogositat com era engolida. L'ambient de només nois no era sa perquè s'allunyava de la vida real, com en tants centres educatius on encara no s'havia implantat la coeducació. Fins i tot recordo com entre els companys en va sortir un que es declarava obertament partidari d'Oscar Wilde i el *Retrat de Dorian Gray* amb la riota de tothom i la no acceptació ben comuna en aquell temps de l'homosexualitat. Particularment, i com a la mili, no suportava aquell moviment massificador de matí i nit als lavabos i em llevava ben aviat a fi de no haver d'incloure'm a les corredisses i els esvalotaments. Manies si voleu, però una mostra d'una incomoditat que sentia, per la meua manera de ser i de trobar-me «planificat» en general, com tants interns.

El dia que ens van dir que formàvem part de les *Escuadras*, immediatament em va venir a la memòria les meves vivències a la Patrulla dels Castors de l'escoltisme. En aquells moments pensava que aniríem bé, ingenu de mi, però de seguida es va veure que era un equivalent de l'educació de Baden Powell traslladada a l'OJE en la línia ideològica falangista.

L'OJE es va fundar el 1960 quan Jesús López-Cancio va transformar l'antic Frente de Juventudes conservant els seus ritus i costums. No va durar gaire i al cap de quinze anys es va anar esmorteint. La intenció que pul·lulava de fons entre nosaltres, i que tenia com a consigna fundacional, era que hi hagués un adoctrinament de les idees falangistes sobretot a partir de les activitats extraescolars. Es va fer algun intent de distracció, com una xerrada sobre muntanyisme —«ara anem bé», em deia— emulant Jerónimo López, que havia arribat a l'Everest, però para de comptar, i de sortides, ni mu. En canvi es feia alguna carrera atlètica multitudinària una vegada a l'any que era simpàtica, així com la possibilitat de fer tota mena d'esport, formant part d'equips diversos en uns camps espectaculars. No era el meu tarannà i ho vaig viure de lluny. Estava perdut i capficat per tirar endavant acadèmicament, fins al punt que els diumenges entrava d'amagatotis en una de les aules per estudiar a fi de sortir-me'n amb els estudis.

ELS EDUCADORS

Eren gent reclutada del Frente de Juventudes i complien la vigilància en horaris de relleus i vetllant sobretot pel bon ordre i disciplina de tothom a fi que no hi haguessin distorsions. De fet, tenien encomanada la nostra educació pretesament integral... però amb un compliment estricte, i poc o gens centrat respecte als interessos dels alumnes o segons les necessitats de l'entorn immediat, diria que ja en tenien prou. No donaven per a més i tampoc es pot parlar de mala fe. En els esports solien acompanyar-nos, però de treballs complementaris, contactes socials o manteniment de les extraescolars com estava establert, ja no s'hi arribava. El currículum acadèmic era extens i tancat, o sigui que l'anar tirant per part dels professors i *educadores* ja es considerava suficient.

Lideraven els desplaçaments... Menjadors amunt i avall i seguiment dels timbres ordenats en formacions com a l'exèrcit a totes hores. L'entrada i la sortida dels menjadors era rítmica i espectacular. Hi havia caràcters de tot, alguns més simpàtics que altres, i en conjunt un servei d'atenció superficial que no feia proselitisme ni era partidari de grans contactes ni comunicacions. Mantenien una distància prudencial i d'autoritat. Les trobades informals al bar amb la gent a l'hora del berenar també s'agraïen.

En una ocasió em va cridar al seu despatx un dels educadors, «Don...», i va interpel·lar-me perquè el meu pare m'havia escrit una carta amb el meu nom de

pila, Carles: «Así que Carles...». I jo que vaig entendre perfectament la invectiva, mut i vermell com un pebrot, m'hauria fos si hagués pogut, de por i de vergonya perquè em va caure a sobre un predicot poc català.

A vegades el pare em feia estirar les orelles pels educadors perquè no els escrivia i para de comptar. No recordo haver tingut mai cap conversa seriosa amb cap i sí una esquenada fortíssima per part d'un d'ells perquè es veu, diria, que tenia fama de massa estudiós i marcava una diferència en el conjunt que devia sorprendre.

El que més em va estranyar va ser la figura del rector de la universitat, Alejandro Sanvisens Marfull, deixeble de Tomàs Carreres i Artau, i ben català, que no vam veure mai. Era una persona que venia de l'Institut de la Balmesiana i per tant partidari d'una filosofia cristiana, estudiós de la Pedagogia a la Universitat de Barcelona. Suposem que la seva obra *Nacionalismo histórico y moderno* devia contribuir al seu càrrec a la Universitat de Tarragona. Era partidari d'una formació humanística de l'educació, però la seva filosofia i els seus deixebles no van saber arribar a les bases, sigui dit des del nostre humil coneixement i opinió.

ELS TALLERS

Podríem estendre'ns en la pedagogia de les classes teòriques, fonamentades preferentment en el discurs magistral i els exercicis rutinaris, però pensem que és més interessant reflexionar sobre l'aprenentatge als tallers als quals assistírem i com podien haver excel·lit. Eren la clau de volta de la millora de moltes possibilitats educatives.

La reflexió pot ser útil fins i tot avui, després d'haver-nos dedicat tota la vida a les escoles professionals. La didàctica, com fins ara i en molts llocs, consistia a procurar que el mestre realitzés una peça davant de tots i tot seguit repetir-la individualment amb la màxima cura. L'exercici mimètic era i és un camí d'aprenentatge... però, era suficient? Sempre hem pensat, i més ara, que l'aplicació per exemple del mètode de Projectes —comencen a ressuscitar altra volta— hauria anat molt bé. El procediment, poc estès, venia de 1916 i el seu animador fou William Kilpatrick, deixeble de Dewey. És clar que això requeria posar en joc l'experiència i la creativitat, passar de treballar individualment a col·lectivament, anar de la fragmentació de l'aprenentatge a la globalització... i així, una bona manera d'establir vincles. Sense que els mestres ho haguessin après —com sol passar ara mateix—, era un somni. Ho reconeixem. Es podien haver realitzat projectes de tecnologia, cooperatius, de simulació, d'investigació i tants d'altres... En definitiva, desplegant tota la creativitat possible gradualment, a fi d'atendre la diversitat i diferents tipus d'intel·ligències, encara que només fos aplicant el sentit comú. La implantació podia ser progressiva a partir —com ara— d'una bona taxonomia entre alternatives diverses.

Naturalment, calia conèixer i haver conviscut amb el mètode de treball en equip de Cousinet (1881-1973), partidari com tants d'altres de l'Escola Nova i de tota la seva filosofia. No hi havia aquesta formació, i moltes oportunitats es van perdre. Els enemics d'aquesta metodologia didàctica (el mètode de Projectes) ho veuen com un excés de confiança en els alumnes, i el canvi del funcionament alternatiu de mestre i animador costa molt de pair. Ja no parlem de la Pedagogia Institucional dels anys setanta de Michel Lobrot, de l'altre de Fernand Oury i Aïda Vásquez o de les perspectives no directives, que sovint han sonat com d'una altra galàxia. Com que hem practicat el mètode de Projectes gràcies a l'aquiescència del claustre de professors en una professional actual amb testimonis concrets i exitosos, ho manifestem com a possible i recomanable.³

ELS MOSENS

La formació religiosa formava part del projecte educatiu, però si dues coses funcionaven eren el treball als tallers i els diversos esports. Hi havia servei religiós els diumenges, però rutinari i sense derivacions de cap mena. La formació humanística es mantenia sota mínims, diríem, per incompetència o, senzillament, postergació. La consideració de tancadot que em devien atribuir alguns companys i, sobretot, de massa pendent dels estudis, a alguns no els devia caure bé. La qüestió és que, preocupat per sortir-me'n a vegades i en silenci, ja al dormitori, pregava. Va arribar a les orelles de l'educador el fet, pels comentaris de sota mà del meu company de llitera. La qüestió és que la cosa em va portar a establir una bona relació amb un mossèn que no entenc què devia fer-hi a la Laboral, vingut del Far de Sant Feliu de Pallarols, segons em va dir, i permeté una conversa amable i fins i tot la possibilitat d'estudiar al seu despatx del Col·legi Jaime Balmes, que no feia servir per a res. Mira quina una! Em va acompanyar al tren el dia que, havent demanat permís, vaig decidir marxar de la Universitat, discretament i prescindint de l'examen d'Estat a Barcelona, perquè volia recuperar el batxillerat de Lletres amb la traumàtica convalidació corresponent.

3. La perspectiva es pot complementar amb l'article de GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep, «Sobre el influjo de la educación europea en España», a RUIZ BERRIO, Julio; BERNAT MONTESINOS, Antonio; DOMÍNGUEZ CABREJAS, María Rosa; JUAN BORROY, Víctor Manuel (coord.), *Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventaiocho*, op. cit. Capítol publicat en l'obra de RUIZ BERRIO, J., «La educación en España a examen (1898-1998)», ja citada. Personalment disposem d'exemples d'aquesta pràctica pedagògica, el Mètode de Projectes, amb una «Interpretació del "Tapís de la Creació de Giro-na" o una «Interpretació del "Brodut de Bayeux"», per citar-ne algunes mostres.

COMIAT

Reconeixem que la visió exposada és particular i crítica, no sabem fins a quin punt pot ser compartida. Al llarg del temps i fins i tot seguint la història de les universitats laborals del 1955 al 1978, diria que van seguir dintre d'una «normalitat» acadèmica i el règim pretensions d'un inici es va anar descafeïnant. Pedagògicament podien millorar molt. La meua estança a la Universitat Laboral de Tarragona em va empènyer a l'estudi de la carrera de Pedagogia a fi d'aprendre el que calia fer, si era possible. En una ocasió vaig trobar un dels *educadores* a la Universitat de Barcelona i ens vam donar el «bon dia». La meua convalidació d'estudis fou traumàtica, sobretot en una època de gran trasbalsament polític i universitari. Però això ja és motiu d'un altre tema, amb les corresponents frustracions, il·lusions i superació de reptes. Donem gràcies a les persones que sempre ens han ajudat a fer camí i a lluitar fins al dia d'avui sense perdre mai l'esperança.⁴

4. La tesi de Ricardo Zafrilla Tobarra il·lustra molt bé el tema de les universitats laborals amb tota mena de detalls. ZAFRILLA TOBARRA, Ricardo, *Universidades laborales: un proyecto educativo falangista para el mundo obrero (1955-1978)*. Aproximación histórica, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998.

La inspecció d'ensenyament a les darreries del franquisme. De la repressió cultural al moviment de renovació pedagògica

SARA M. BLASI

La política educativa sempre és un reflex de la concepció i la funció social que s'atribueix a l'ensenyament en el moment històric que es viu, en funció dels ideals que es persegueixen. Des d'aquest punt de vista, queda conformada per una sèrie d'instruments legals encaminats a la consecució dels objectius educatius, d'acord amb allò que s'entén per bé comú en aquell moment. Cal recalcar que, sovint, aquest marc legal no coincideix exactament amb la realitat del que passa a les escoles, però sí que ens pot donar indicis del que s'espera del sistema educatiu del país.

Per al règim polític que s'imposà a Espanya a partir de la Guerra Civil, l'educació només interessava com a vehicle transmissor d'ideologia, sense que li importés gaire l'organització i l'estructura interna. L'educació havia de ser catòlica i patriòtica, i per això l'Administració franquista d'aquell moment trobà entre altres suports, per controlar la situació, la inspecció d'Ensenyament, com veurem tot seguit.

1. LA INSPECCIÓ D'ENSENYAMENT PRIMARI

La Llei de 17 de juliol de 1945, que regulava l'Ensenyament Primari,¹ recordava que l'objectiu de l'educació, en general, era «infondre en l'esperit de l'alumne l'amor i la idea del servei a la Pàtria, d'acord amb els principis inspiradors del Movimiento (art. 1c), i que un dels caràcters de l'educació primària era la formació de l'*espíritu nacional*, mitjançant una disciplina rigorosa, per instal·lar en l'ànima de les futures generacions l'alegria i l'orgull de la Pàtria, d'acord amb les

1. BOE núm. 199, de 18 de juliol de 1945, p. 385-416.

normes del Movimiento i dels seus organismes» (art. 6). I per aconseguir aquests objectius establia que la inspecció d'Ensenyament tingués com a missió especial, per sobre de la seva tasca pedagògica i educativa, en el marc de les seves competències, la vigilància ideològica dels centres educatius (art. 79).

Com a conseqüència d'aquestes obligacions, en aquest període (1958-1975), la Inspecció va continuar posant l'accent d'una manera molt especial, quasi exclusivament, en la funció fiscalitzadora, referida als problemes administratius i als específicament pedagògics, relacionats amb els principis polítics del règim.

La Llei determinava que els inspectors professionals d'ensenyament primari de l'Estat formaven un Cos Especial de l'Administració Civil, encarregat de vetllar pel compliment de les lleis en tots els centres estatals i no estatals (públics i privats) del país. Determinava el Consell d'Inspecció com a òrgan col·legiat de les plantilles de les inspeccions provincials.

Els inspectors tenien encomanades les funcions de supervisió, direcció tècnica i orientació pedagògica de l'ensenyament i dels serveis escolars en el seu àmbit, respectant sempre l'esperit d'iniciativa dels directors i els mestres en llur activitat docent (art. 79).

En aquell moment, l'estructura del Servei Tècnic d'Inspecció estava formada per una Inspecció Central, amb un inspector per a cada una de les «regions» d'Espanya i un inspector general que era el cap de l'organisme professional, de caràcter tècnic, tots nomenats per lliure designació ministerial. La seva missió era informativa i assessora.

Existia també la Inspecció Provincial, a cada província, amb un inspector en cap, nomenat pel Ministeri, i un nombre d'inspectors, proporcional al nombre d'escoles de la província. També hi havia un assessorament de les Inspeccions Central i Provincial en matèria de «Formación del Espíritu Nacional», de «Enseñanzas del Hogar», d'Educació Física i de Religió, realitzat per personal designat per les respectives delegacions del Movimiento i per la jerarquia eclesiàstica. A finals dels anys cinquanta encara es deia en les actes del Consell d'Inspecció: «El Consell d'Inspecció es dona per assabentat de la carta que la Sección Femenina i el Frente de Juventudes de la FET i de les JONS ha adreçat a l'inspector en cap sobre el compliment en las escoles de les consignes del partit, relatives a la *Formación del Espíritu Nacional*».² També es va crear la figura dels assessors d'educació civicosocial i política, que van estar actius fins a l'any 1973.

Més d'una dècada després de la fi de la Guerra Civil, el 1951, el director general del Ministeri d'Educació Nacional d'aquell temps deia, en un escrit adreçat a l'inspector en cap de Barcelona,

2. Acta del Consell d'Inspecció de 15 de març de 1956. Barcelona.

que las altas finalidades del gobierno en materia de educación primaria son la homogeneidad de la escuela a cargo del Estado, del Municipio y de la Provincia; el intenso control por parte de la Inspección de la clandestinidad en la enseñanza privada; el intensificar el cultivo del castellano; y conseguir una nueva Exposición Escolar provincial que de la nota españolista por excelencia, precisamente en Barcelona, en este año de la proyectada exaltación de la figura de los Reyes Católicos; que se estudie detenidamente la garantía de las publicaciones escolares, resaltando las que predicán y rezuman patriotismo, y que miradas inconfesables acostumbraban a postergar.

Amb aquesta finalitat, recomanava i deia que «el Consejo deberá solicitar de los respectivos editores el envío de ejemplares a la Inspección, informando a la Dirección General del movimiento editorial infantil en el ámbito catalán».³

Quan Franco venia de visita a Barcelona, a través del governador civil es donaven instruccions a la Inspecció per tal que «els nens acudeixin a les tribunes instal·lades a l'Avinguda del Generalíssim [Avinguda Diagonal] per tributar-li l'homenatge degut a tan alta jerarquia» i de forma subtil, però obligatòria, es rebien les preceptives instruccions per participar-hi: «L'autoritat militar ha invitat la Inspecció i una representació del magisteri i de la població infantil per presenciar la desfilada».

La formació permanent dels inspectors i el seu funcionament i accés al cos d'inspectors de Primària no havien experimentat gaires canvis dels que es requerien en el primer període, tot just acabada la Guerra Civil. Calia tenir un coneixement experimental de l'escola de tan sols dos anys de pràctiques, una preparació acadèmica superior de caràcter pedagògic i tècnic (llicenciatura en Pedagogia o en una altra llicenciatura més títol de Magisteri), l'experiència de la pròpia funció professional i no tenir antecedents politicosocials. L'accés era per oposició lliure. L'àmbit d'actuació era el nivell provincial.

També hi havia els inspectors extraordinaris i especials, per temes concrets de caràcter científic, tècnic o administratiu, que eren persones de reconegut prestigi d'ordre pedagògic i docent o jurídic, i els designats per la jerarquia eclesiàstica per inspeccionar les escoles de l'Església. En aquest grup podien introduir-se totes aquelles persones de provada fidelitat política.

De totes formes, a començament dels anys seixanta s'observà una certa obertura en el món de l'ensenyament i en la mateixa Inspecció amb l'arribada dels tecnòcrates al Govern.

Encara que persistia la confessionalitat, es moderà el patriotisme i la preponderància de l'adoctrinament polític sobre l'àmbit educatiu.

3. Acta del Consell d'Inspecció de 19 de febrer de 1951. Barcelona.

El 1967⁴ es reformà la Llei d'educació de 1945. Per a la Inspecció resultà important aquest canvi, ja que la seva tasca professional es veié en part alleugerida dels condicionants polítics que havia hagut de suportar fins aquell moment.

La reforma de la Llei d'ensenyament primari definia l'escola com a comunitat activa de mestres i alumnes, instituïda per la família, l'Església o l'Estat. Com a conseqüència, tenia un significat caràcter confessional, patriòtic i lingüístic (una sola llengua, la castellana).

Dividia l'alumnat en dos tipus d'alumnes, els que als 10 anys marxaven cap a l'institut per fer el batxillerat i els que continuaven fins als 12 anys en l'escola primària per anar al mercat laboral, sense cap més formació que el certificat d'escolaritat, que acreditava que havien estat escolaritzats sis anys. El control de l'escolaritat i dels certificats eren funció de la Inspecció.

Amb tot, la funció fiscalitzadora continuava sent la finalitat fonamental de la Inspecció. Hi havia un important esperit centralista i es donava molta importància a la visita dels centres, amb un aire governatiu i buròcrata més que per orientar pedagògicament els mestres. Hi havia una norma de caràcter econòmic (dietes i locomoció), que comportava que cada inspector havia de visitar 120 escoles de la seva zona durant el curs, encara que es recomanava que es visites sin totes les de la pròpia zona almenys una vegada a l'any.

Després de la Guerra Civil, en el primer període, l'escola estava configurada com de nens i nenes. S'havien establert les zones femenines, amb escoles de nenes, i les zones masculines, integrades per escoles de nens, a càrrec d'inspectores i d'inspectors, respectivament, per contrarestar els efectes negatius de la coeducació. Però la Llei de 1967 imposà la unificació de les zones per motius econòmics. Les escoles continuaven sent de nenes o de nens, però eren visitades indistintament per inspectores o inspectors.

En aquesta segona etapa, cada vegada es va anar complicant més el treball burocràtic a causa de la desconfiança que es tenia sobre el treball dels inspectors. S'exigia la redacció i l'enviament de dobles fitxes per escola visitada i les actes de les Junes Municipals, que acreditaven la realització de la visita a les escoles per part de l'inspector.

Encara que l'ensenyament era obligatori en l'ensenyança primària des de 1909, en aquest moment es passà la responsabilitat del seu compliment a la Inspecció, sense tenir en compte causes de força major com era la falta d'escoles. Això suposava un gran esforç per als inspectors, perquè havien de controlar el nombre d'alumnes que hi havia a cada municipi, a quina escola i quin lloc es matriculaven, si el nombre d'aules i escoles era suficient, etc. I també havien de fer

4. BOE núm. 37, de 13 de febrer de 1967, p. 1949-1963.

la resta de tasques, com determinar les mesures disciplinàries i instruir els expedients disciplinaris, quan calia, amb proposta de sanció.

A més, els inspectors intervenien en problemes relatius a la marxa administrativa de les escoles, en els registres, en els comptes, en l'estat dels locals i material didàctic, en la recerca i proposta de compra de solars per a edificacions escolars, en la determinació de construcció de noves escoles, en les ampliacions i les reformes de les escoles existents, en els informes sobre les demandes de les autoritats locals en matèria d'ensenyament, en els trasllats i els nomenaments de mestres, en les vacances, etc.

En el currículum i en el programa d'estudis, per exemple, s'inclouïen assignatures considerades formatives, com l'Ensenyament de la Llar, la Formació de l'Esperit Nacional i la Religió, que arribaven a ocupar una bona part de l'horari escolar. Aquestes matèries eren impartides per persones afiliades al Frente de Juventudes, a la Sección Femenina i a l'Església. Per descomptat, i d'acord amb el context ideològic del moment, tots els textos escolars de l'etapa estaven estrictament controlats i elaborats d'acord amb minucioses directrius oficials, fet que suposava una gran homogeneïtat a tot el país.

D'altra banda, hi havia el tema de les permanències, que suposava allargar l'ensenyament una hora més cada dia. Aquesta prolongació de l'horari escolar suposà en molts casos problemes, perquè els mestres cobraven dels alumnes una mòdica quantitat econòmica, que, encara que era voluntària, de vegades els mestres la feien obligatòria i es desvirtuava la gratuïtat de l'ensenyament públic. Per als mestres era una forma d'incrementar una mica el salari, que en aquell moment era molt baix.

Atès que supervisar aquestes funcions administratives absorbia la major part del temps, el que es dedicava a les funcions pròpies de la Inspecció, referents a les activitats educatives, que eren les més característiques i més importats, era totalment insuficient.

En allò que era estrictament pedagògic, els aspectes que calia tenir en compte en les visites d'Inspecció eren l'aplicació de programes, horaris, canvis en els mètodes i rendiment de l'escola. Normalment, totes aquestes apreciacions es plasraven en un informe amb propostes de millora. Cada nen havia de tenir la seva cartilla d'escolaritat, calia organitzar classes d'adults, supervisar la concessió de certificats d'estudis primaris i orientar l'agregació d'escoles unitàries als Grups Escolars pròxims.

La Inspecció Professional d'Ensenyament Primari era, per tant, l'organisme encarregat d'orientar, impulsar i dirigir el funcionament de les escoles públiques i privades i les institucions educatives, i havia de vetllar pel compliment de les lleis, vigilar i fer complir, com a delegat de l'autoritat superior, les disposicions legals relatives a l'ensenyament.

S'havien d'organitzar, també, periòdicament, Centres de Col·laboració Pedagògica amb tots els mestres de la zona i s'havien de transmetre els principis polítics vigents a través de conferències sobre pedagogia, educació de la dona, economia domèstica i treball de la llar. S'havien de fer reunions amb les mares de família, orientant-les sobre la seva missió dins la llar. Es confiava que els inspectors fossin els transmissors de la ideologia del règim.

Per això podem dir que el veritable adoctrinament polític en el món educatiu es canalitzà sobretot a través de la Inspecció d'Ensenyament Primari, que va esdevenir un dels pilars en què es basà el règim franquista per aconseguir consolidar l'esperit del Movimiento. El Ministeri escrivia: «La Inspecció d'Ensenyament Primari és l'eix i la pedra fonamental para aconseguir la més gran labor patriòtica, amb la qual cosa la gratitud del govern és patent i la satisfacció pròpia del deure complet és efectiva».⁵

Una altra de les tasques importants de la Inspecció d'Ensenyament Primari va ser la desenvolupada amb la formació d'adults. En aquells anys es tractava que l'emigració adulta que arribava a Catalunya, analfabeta la majoria, sense cap mena d'estudis o amb una escolarització totalment insuficient, aconseguís obtenir els coneixements bàsics per aconseguir el certificat d'escolaritat que els habilités per treballar.

Amb aquest objectiu va ser necessari desplegar una sèrie de recursos personals (mestres) i materials (centres i aules), juntament amb recursos funcionals, i adaptar els programes i els mètodes per alfabetitzar i ensenyar a llegir i a escriure els adults, que no havien estat prou escolaritzats en la seva edat obligatòria. A partir de l'any 1970, els alumnes que aconseguien deixar de ser analfabets i havien aconseguit el certificat d'escolaritat passaven, si volien, a rebre classes d'adults per intentar obtenir el títol de graduat escolar.

Tota la Inspecció va estar involucrada en aquests programes, en la seva organització i en la constitució de presidents dels diferents tribunals dels exàmens extraordinaris que se celebraven, tres cops o més durant el curs, segons les necessitats de l'alumnat. A mesura que el pla de formació va anar progressant, es va anar incorporant a les classes, normalment nocturnes, un conjunt d'activitats educatives, culturals, cíviques, socials i formatives per tal d'afavorir l'accés a l'educació reglada.

Actualment, tants anys després, vist amb perspectiva, sobta constatar la manca d'autonomia que tenia l'escola i la mateixa Inspecció i la dependència total que hi havia del Ministeri d'Educació Nacional de Madrid. A través de les sovintejades visites a Catalunya dels directors generals i dels inspectors centrals i també dels

5. Acta del Consell d'Inspecció de 19 de febrer de 1951. Barcelona.

seminaris d'estudis celebrats a la capital, als quals havien d'assistir obligatòriament els inspectors en cap, es donaven i es rebien les consignes, les orientacions, les directrius i les ordres que calia complir. El compliment d'aquestes ordres podia ser més o menys estricte segons la politització i la manera de ser de l'inspector en cap.

Un darrer aspecte a tenir en compte del sistema educatiu en aquella època va ser l'important dèficit d'inversions i de manteniment dels centres públics. Hi havia un gran abandonament de les escoles públiques per part dels ajuntaments, que eren els responsables del seu manteniment. Això va propiciar el naixement d'un gran nombre d'escoles privades, algunes de pèssima qualitat i amb resultats educatius molt pobres.

Per això, la Llei del 22 de desembre de 1953 sobre construccions escolars,⁶ per la qual s'establia un sistema de conveni entre l'Estat, els ajuntaments i les diputacions per construir escoles, intentà fer front als importants dèficits d'escolarització de la població infantil i a la gran massificació de les aules. Personalment, l'any 1970, visitant l'escola unitària de Sant Esteve de Palautordera a la província de Barcelona, m'havia trobat l'aula mixta amb més de vuitanta alumnes i sense cadira per a la professora, que l'havia cedit a un alumne.

En general, els tres temes que més amoinaven a les autoritats franquistes respecte a l'escola eren la coeducació, la llengua catalana i l'educació religiosa.

1.1. La coeducació

Un dels temes centrals de la repressió franquista va ser el tema de la coeducació. Les classes mixtes de nens i nenes estaven totalment prohibides. Els centres públics eren o de nois o de noies. A les escoles privades, si no hi havia més remei, se'ls autoritzava que fossin mixtes sempre que estiguessin en classes separades, i en aquest cas es va ordenar que sempre fossin inspeccionades per inspectores. La norma va estar vigent fins a la Llei general d'educació de 1970, anomenada «Llei Villar Palasí».⁷

La fundadora de l'Escola Talitha, M. Teresa Codina, explicava en el seu llibre *Educar en temps difícils. Escola Talitha 1956-74*⁸ que quan arribava l'inspector a visitar l'escola tenien una contrasenya i un nen passava per les classes amb un manyoc de llapis, que era la consigna per ràpidament separar nens i nenes i penjar els quadres reglamentaris, de Franco, el Crucifix i la Puríssima, i canviar els rètols en català per rètols en castellà. Era també obligatori sortir per portes diferents. Una nena explica en aquestes memòries, l'any 1963:

6. BOE núm. 358, de 24 de desembre de 1953, p. 7570-7573.

7. BOE núm. 187, de 6 de agost de 1970, p. 12525-12546.

8. CODINA, M. T., *Escola Talitha*, Vic, Eumo, 2007.

Un dels molts records inesborrables que m'acompanyen està situat a la classe de la glorieta. Jo tenia, crec, uns deu anys. La senyoreta Pilar estava explicant en català un tema a la pissarra, quan de cop i volta va entrar un nen que portava un munt de llapis a les mans que li va entregar. A partir d'aquell moment van començar a passar coses tan estranyes com que la senyoreta Pilar esborrés corrents la pissarra, obrís un calaix i pengés un quadro amb la foto de Franco i comencés a parlar en castellà i a escriure en castellà a la pissarra. Tot seguit va entrar a la classe un senyor que mai havíem vist abans, que va intercanviar algun comentari amb la senyoreta Pilar i va marxar. Jo recordo no haver entès res.

Un mestre assenyalava: «Assajàvem de tant en tant, com ara a les escoles es fan els simulacres d'emergència, i organitzàvem que uns nens sortissin per la porta normal mentre els altres aprofitaven la sortida que donava al barri, que habitualment estava tancada».

El director general del moment havia enviat un escrit a l'inspector en cap que deia: «Arriben a aquesta Direcció General notícies autoritzades que en aquesta província es practica la coeducació sense impediments en diversos centres d'ensenyament privat i que existeixen "Acadèmies" (nom adoptat per burlar la Inspecció) en què no sols existeix la coeducació sinó que ometen l'ensenyament de la religió, fins a l'extrem que nois de quinze anys no saben el Parnostre».⁹

Es torna a recordar als inspectors que «en totes les zones s'extremi la vigilància i es realitzin visites extraordinàries per aconseguir que en cap cas es doni la coeducació en les escoles privades. Urgeix demanar suport de la primera autoritat civil en els possibles casos de resistència i d'incompliment de les ordres de la Inspecció Provincial i procedir a la clausura immediata de tot centre d'ensenyament que estigui sota la jurisdicció de la Inspecció, on s'hagi observat l'incompliment del que es disposa respecte a la coeducació».¹⁰

1.2. La llengua catalana

És cert que l'escola i els mestres són peces fonamentals per aconseguir que els alumnes aprenguin la llengua i el seu ús. Són eines importantíssimes tant pel tractament de la llengua parlada i llegida com, sobretot, per l'actitud positiva que pot crear entre els alumnes en la defensa de la cultura i les tradicions. Per tant, el tema de la llengua era un altre dels temes que es vivia com a problema a reprimir. Es va foragitar l'ensenyament en català i del català. A tots els centres se'ls va obligar a

9. Circular del Director General d'Ensenyança Primària de 9 de juny de 1949. Ministerio de Educación Nacional, Madrid.

10. *Ibidem*.

utilitzar el llibre *El lenguaje en la Escuela*, obra editada per la Reial Acadèmia Espanyola. Fins i tot es van castellanitzar tots els noms de les escoles.

L'any 1954 es continuava donant instruccions sobre el tema: «És necessari que tots els inspectors en les seves visites a les escoles comprovin amb gran rigor i minuciositat que l'ensenyament es fa en la llengua oficial, que els nens coneixen i s'expressen amb soltesa en l'idioma nacional, vehicle únic perquè tots els espanyols es comuniquin entre si. Totes les disposicions que s'han dictat a partir de la circular de la Direcció General d'Ensenyament Primari de 1948 són vigents i cal ser inexorables, tant en els medis rurals com en els urbans».¹¹

El 1965 encara es deia: «S'ha de tallar el problema del bilingüisme pels mitjans legals en vigor i l'idioma nacional ha de ser cultivat en totes les activitats escolars. A la Inspecció li correspon la vigilància d'aquest aspecte de l'ensenyament. Ha d'informar a la superioritat de qualsevol anomalia que es pugui presentar».¹²

Aviat va començar a haver-hi problemes per l'entrada dels rectors de les paròquies a fer classes de catecisme i religió a les escoles públiques, ja que molts les feien en català. Per això es diu als inspectors que quan es presentin problemes d'aquesta naturalesa se n'informi per fer-ho arribar a la Comissió Episcopal.

Els anys 1967 i 1968, en les visites a escoles de pobles rurals i de més de sis mil habitants de la província de Girona, m'havia trobat amb molts mossens que feien la classe de catecisme als nens de l'escola en català com la cosa més natural del món. Mai hi va haver problemes. Els problemes els presentaven els mestres perquè eren grans desconexors de la llengua del país.

La situació lingüística del professorat era molt deficient, ja que més del 50 % no tenia domini oral del català i el 30 % ni l'entenia, especialment a les províncies de Barcelona i Tarragona. Fins a la restauració de la Generalitat provisional, l'any 1978, la presència del català a l'escola va ser testimonial. Només s'ensenyava en algunes escoles privades i gairebé d'amagat, sense autorització, gràcies a molt d'esforç i per iniciativa de mestres, pares i institucions privades, però mai gràcies a l'administració.

L'any 1975, el Decret 1.433 de 30 de maig¹³ regulà amb caràcter experimental la incorporació de les llengües natives en els programes dels Centres d'Educació Preescolar i General Bàsica, mentre no es desenvolupava l'article 17 de la Llei general d'educació i s'aprovava el projecte de decret sobre educació en la llengua materna en els nivells d'educació preescolar i EGB a Catalunya, que s'establia amb

11. Circular del Director General d'Ensenyança Primària de 9 de juny de 1949. Ministerio de Educación Nacional, Madrid.

12. Circular del Director General d'Ensenyança Primària de 5 de març de 1965. Ministerio de Educación Nacional, Madrid.

13. BOE núm. 156, de 1 de juliol de 1975, p. 14249-14250.

caràcter voluntari. Un cop més s'encarregà a la Inspecció el control i la supervisió dels centres on funcionés l'experiència.

1.3. L'educació religiosa

L'educació religiosa era obligatòria i el llibre de referència era el *Catecismo patriótico español*,¹⁴ un llibre amb una gran càrrega ideològica on es resumia el pensament únic que s'imposava.

A part de l'ensenyament obligatori, s'enviaven circulars i instruccions a la Inspecció des del Ministeri per fer-les arribar als centres, convocant els mestres i els alumnes a diversos i nombrosos actes religiosos. «Totes les escoles nacionals han de donar facilitats perquè les Comunitats Religioses i Entitats degudament autoritzades hi puguin desenvolupar la seva tasca d'apostolat fora de les hores de classe».¹⁵

A Barcelona, en qualsevol acte escolar important, com en les desfilades militars i en celebracions religioses, com el dia de Corpus, hi eren presents el bisbe, el capità general, el governador civil, el president de la Diputació, l'alcalde, el delegat del Frente de Juventudes, el cap provincial de la Sección Femenina, l'inspector en cap, el president dels Mestres Catòlics i el director d'instrucció religiosa diocesana.

Es van organitzar exercicis espirituals per a nens d'escoles públiques i privades de tres dies de durada i dues hores diàries, i es convidava a fer «els sants exercicis espirituals» organitzats per l'Associació de Mestres Catòlics. Encara en els anys cinquanta i seixanta es feren campanyes, amb fulletons, a favor del rosari, del Seminari, del Domund, de l'Any Marià, de Càritas, amb motiu del Corpus, etc. També s'organitzaven concursos de treballs escolars sobre «la Mare de Déu i l'exaltació de la Santíssima Creu i els Sants». Es convocaven cursets sobre les Encícliques o la Setmana de la Propagació de la Fe, i es feien exposicions d'activitats escolars organitzades per l'Acció Catòlica i col·laboracions amb l'Obra de l'Apostolat de l'Oració.

L'any 1966 es va organitzar un acte de Jubileu pel Magisteri que es va celebrar el dia 30 d'abril a les set de la tarda a la catedral de Barcelona.

També, es recomanava a la Inspecció: «S'ha de tenir molt en compte i visitar el funcionament de les biblioteques escolars, enviades pel Patronat de Cultura Popular. Cal evitar que elements pertorbadors es filtrin en l'escola particular originant un ressorgir de l'escola laica».

14. MENÉNDEZ-REIGADA, Albino G, *Catecismo patriótico español*, Salamanca, Calatrava, 1939 (3a ed.). També vegeu l'editat a Barcelona, Península, 2003, amb una introducció d'Hilari Raguier.

15. Arxiu personal.

Aquests i molts altres actes i activitats van durar fins al voltant de 1970. Fins i tot, alguns escrits de la Inspecció indicaven la data així: «Barcelona, 11 de desembre, dia del Santo Papa Dámaso I, de 1956».¹⁶ La mateixa Inspecció de Barcelona començava els seus consells resant una Ave Maria, fet que va durar fins a l'any 1972 i que va haver de ser eliminat per una ajustada votació dels inspectors.

2. LA INSPECCIÓ DE BATXILLERAT

En aquells anys hi havia una diferència important entre la Inspecció de Primària i la de Secundària. Mentre que a l'ensenyament primari la inspecció tenia una tradició dilatada, la d'ensenyament mitjà i secundari, com a òrgan diferencial amb funcions pròpies, acabava de néixer amb l'aprovació de la Llei de 1953 sobre l'ordenació de l'ensenyament mitjà, anomenada «Llei Ruiz Jiménez»,¹⁷ per bé que, posteriorment, la Llei general d'educació del 1970 va unificar els dos cossos d'inspectors en el Servei d'Inspecció Tècnica d'Educació (art.142 i 143).

La Llei de 1953 va ser molt important per a la Inspecció d'Ensenyament de Batxillerat. Era una inspecció més jove i s'incorporava per primera vegada en un moment en què començava una certa obertura del sistema i ja amb alguns criteris pedagògics. Aquesta nova normativa significà un nou enfocament de l'educació, menys dogmàtic i més atent a la qualitat intel·lectual de l'ensenyament, a més a més de suposar un primer pas cap a la generalització de l'escolaritat fins als 14 anys, tot i que mantenia la doble via: la primària llarga, que s'implantà als centres públics (a les Escoles Nacionals) i la primària curta, que se seguia a la majoria de centres privats, seguit pel Batxillerat.

Amb tot, aquests ensenyaments havien d'ajustar-se al dogma i a la moral catòlica i als principis del Movimiento Nacional, seguint un model centralitzat, rígid i dependent del Ministeri d'Educació Nacional, i continuaven amb la separació de sexes a les aules i centres.

Per primera vegada s'encomanava a la Inspecció impulsar la renovació pedagògica als instituts. El Decret de 5 de maig de 1954¹⁸ en concretava les funcions i l'estructura administrativa.

En tot cas, com ja hem dit, aquests ensenyaments havien d'ajustar-se al dogma i a la moral catòlica i als principis del Movimiento Nacional, i es continuava, encara, amb la separació de sexes a les aules i centres.

L'accés al Cos d'Inspecció de Batxillerat es feia amb oposicions entre catedràtics d'institut amb més de dos anys de pràctiques. En algun moment concret va

16. Escrit de la Inspecció Provincial, d'11 de desembre de 1956. Barcelona.

17. BOE núm. 58, de 27 de febrer de 1953, p. 1119-1130.

18. BOE núm. 188, de 7 de juliol de 1954, p. 4597-4600.

caldre, per l'escassetat d'inspectors, nomenar professors i directors qualificats que posteriorment havien de superar el concurs-oposició. L'àmbit d'actuació era el districte universitari.

La Llei va deixar sense efecte tots els reconeixements i les autoritzacions concedits als centres no oficials d'Ensenyament Mitjà fins aleshores, i ordenà la revisió de la seva classificació i les categories acadèmiques que havien aconseguit, quedant de moment amb caràcter provisional fins que un nou informe de la Inspecció els concedís l'autorització definitiva.

Les exigències de la nova Llei eren superiors a les anteriors, tant pel que fa als aspectes materials com als aspectes de professorat o de funcionament. I amb els informes de la Inspecció se'ls concedia l'autorització definitiva o la provisional segons que haguessin corregit, o no, els dèficits que presentaven. Passat el temps assenyalat, si no es resolien els problemes observats perdien l'autorització. Les primeres autoritzacions de col·legis reconeguts, d'acord amb la nova Llei, es van donar a principis de l'any 1956.

Com que en aquests anys la població escolar a l'ensenyament secundari creixia més d'un 12 % cada curs a causa de l'arribada de la població immigrada, el Ministeri d'Educació Nacional va arbitrar diferents disposicions, creant Seccions Filials dels Instituts, Centres de Patronat, Seccions Nocturnes i Centres d'interès social per a la construcció i ampliació d'edificis i donant, a més, beques per part de la Comissaria de Protecció Escolar.

Els Instituts Nacionals de Batxillerat, a través de la Inspecció d'Ensenyament Mitjà, van intentar renovar els seus mètodes pedagògics. Van començar a funcionar les reunions de directors i directores d'instituts celebrats en els districtes universitaris, que era l'àmbit d'actuació de la Inspecció de l'Ensenyament Mitjà.

El gran impuls renovador a l'ensenyament secundari va anar a càrrec del Centre d'Orientació Didàctica, a través de la Inspecció Central i de Districte. En el curs 1956-1957 es van celebrar a Madrid 27 seminaris amb catedràtics d'institut, organitzats pels inspectors centrals. S'hi van tractar temes relacionats amb les distintes disciplines que integraven el Batxillerat. També s'hi van celebrar cursets de pràctiques, impulsats pel Centre d'Orientació Didàctica, per a professors no oficials d'Ensenyament Mitjà, i reunions d'estudi de professors d'Ensenyament Mitjà, convocades per les inspeccions dels districtes universitaris respectius, convidant tots els professors oficials i no oficials del districte, segons la disciplina objecte d'estudi.

A mitjan dècada dels anys seixanta es va començar a relaxar la funció de vigilància i començava a veure's que es donava més importància i era més interessant la funció d'orientació dels mestres i els professors. Els inspectors i les inspectores d'Ensenyament Primari i d'Ensenyament Mitjà tenien encarregat un nombre determinat d'escoles i instituts, de mestres, i de professors, dels quals es responsabilitzaven davant les autoritats educatives. L'inspector controlava l'estat de l'escola i de

l'institut i el treball del seu personal docent, i havia de ser l'animador i conseller per la renovació i perfeccionament del centre i del seu entorn. Tenia, doncs, funcions fiscalitzadores d'una banda i assessores de l'altra, que havien d'estar equilibrades.

Amb l'arribada dels tecnòcrates, la funció de control ideològic per part de la Inspecció va anar minvant i va donar pas a la resta de funcions d'assessorament, avaluació i orientació. L'inspector tenia certa autonomia en la gestió dels temes educatius de la seva zona, perquè es treballava molt poc en equip. És més, cada inspector era molt gelós del seu àmbit territorial. Per això, de tant en tant es podia llegir: «El senyor Inspector en Cap fa constar que recentment s'han produït dues anomalies en el Servei d'Inspecció, per haver-se interferit en el treball d'altres zones algun inspector que no li correspon, i cal que no es repeteixi, ja que cada inspector a la seva zona és qui ha de tramitar i resoldre els assumptes que li concerneixen».¹⁹

Aquests casos de vegades es produïen per la coneixença que els directors o les directores tenien d'algun inspector a qui demanaven informació o ajut per resoldre els diferents problemes amb què es trobaven. Era un moment de molts canvis de normativa.

Durant aquells anys, en els quals la Inspecció tenia moltes responsabilitats i gaudia d'una certa autonomia, es va poder anar avançant, segons el tarannà i el compromís pedagògic de l'inspector, en la millora del sistema. Enmig d'un col·lectiu de funcionaris molt legalistes sempre hi havia persones que van sobresortir pel seu sentit de millora pedagògica, de país i de suport comprensiu dels mestres i professors; inspectors que, atents als canvis i aires de renovació que s'apropaven, tant a Primària com a Batxillerat, anaven treballant amb esperit sensible de renovació i innovació per tota la geografia del país.

Sortosament, avui el paper de la Inspecció és tot un altre, el d'assessorar i orientar els centres docents i els serveis educatius en aspectes organitzatius, pedagògics i d'innovació educativa, així com en el compliment de la normativa, i avaluar el professorat en l'exercici de la pràctica docent i en el conjunt de les activitats relacionades amb el procés educatiu dels alumnes.

3. EL SORGIMENT DEL SEGON MOVIMENT DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

La dècada dels seixanta, coincidint amb una relaxació més gran de les mesures repressives, va ser un d'aquells moments esplèndids per a la cultura catalana. Moments de reivindicació i modernització, que els historiadors comparen amb el modernisme i que avui anomenen «seixantisme».²⁰

19. Escrit de la Inspecció Central de 9 de març de 1948.

20. VALLVERDÚ, Marta, «Seixantisme». *L'esclat cultural dels seixanta*, L'Avenç, Barcelona, 2023.

Aquest va ser un moviment transversal també en el camp de l'educació, on van començar a aparèixer algunes experiències educatives innovadores, principalment en l'ensenyament primari, amb la intenció de crear un model educatiu propi, de qualitat, generador de cohesió social, arrelat al país, sobre la base de la nostra llengua, amb uns continguts adequats per contribuir a reconstruir-lo després de quaranta anys de dictadura. Aquest era el repte que calia assumir i fer realitat amb la voluntat de recuperar el vell somni de la curta però creativa etapa de la Generalitat republicana.

Així doncs, en aquest final del segon període del franquisme, un bon grapat de professionals, mestres i docents de tots els nivells educatius, cooperatives de pares i mares, d'institucions, algunes religioses, d'altres civils i culturals, van començar la represa. El reconeixement de la llengua com a signe d'identitat hi va jugar un paper important. S'havia prohibit el català, s'havien derogat les lleis pròpies, però sempre havia emergit l'esperit de resistència en petits nuclis de la societat, particularment en les institucions privades. Per això, la recuperació de la llengua pròpia en tots els nivells de l'ensenyament, la consciència que el català era una llengua de cultura i s'havia de fer present en l'ensenyament, va ser un objectiu en aquells temps difícils.

Recordo fins i tot com, en una reunió de pares de les quatre escoles de la Mina, zona molt pobra de la perifèria, vaig començar la conferència en castellà i de seguida un pare d'entre el públic es va aixecar i em va dir: «Por favor, señora, no haga paternalismo y hable en catalán».

Evidentment, vaig seguir la xerrada en català, sense cap problema. Aquells pares tenien molt clar que en aquell entorn el domini del català suposaria una millora per als seus fills.

D'aquesta unificació d'esforços va sorgir un organisme que va ser molt important en la implantació del català a l'escola, Òmnium Cultural, institució privada creada el 1961.

El mateix any també es va crear la Junta Assessora per als estudis de català (JAEC), per acord de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans. El mateix any 1961 apareixia el *Diccionari castellà-català i català-castellà* de Santiago Albertí i apareixien les revistes *Serra d'Or*, el 1959, i *Orifloma* i *Cavall Fort*, el 1961. El 1964 es publiquen els llibres *Llengua i Cultura als Països Catalans* de Badia i Margarit i *Els altres catalans* de Paco Candel. També van emergir altres realitats que hi ajudaren, com el fenomen de la Nova Cançó, cantants que amb les seves cançons «feien país» i reivindicaven el canvi.

L'any 1965 es creà la càtedra de Llengua i Cultura Catalanes a la Universitat de Barcelona, que esdevingué Departament de Filologia el 1967, i aquest mateix any es creà la Delegació d'ensenyament de català, dependent d'Òmnium Cultural, que es dedicà a fer classes de català a les escoles públiques en horari

extraescolar. La pressió popular a favor de l'ensenyament del català va anar en augment i ajuntaments com el de Santa Coloma de Gramenet i d'altres, davant la petició dels ciutadans, començaren a organitzar cursos de català. El mateix va fer la Diputació de Barcelona.

El 1965 va néixer l'Escola de Mestres Rosa Sensat, amb la voluntat de dedicar-se a la formació i la renovació dels mestres, a l'edició de llibres de primer ensenyament en català i a la producció de material escolar. Aquell any 1965 ja es va celebrar la primera Escola d'Estiu, que ha tingut continuïtat fins avui.

L'any 1967, les escoles agrupades al voltant de la institució Rosa Sensat, com Talitha, Costa i Llobera, Heura i Ton i Guida, entre d'altres, van crear Coordinació Escolar, un grup que més tard, l'any 1978, va donar lloc al Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana (CEPEPC). Era un grup de 97 escoles amb vocació d'escola pública que va néixer durant les dècades dels anys seixanta i setanta per totes les comarques de Catalunya, principalment a Barcelona (amb quasi un 50 %). Cal reconèixer el seu esforç, la seva valentia i el seu coratge en defensar l'opció d'esdevenir escola pública tot i ser escoles privades. La majoria es van acollir, després, a la Llei 14/1983, de 14 de juliol, reguladora del procés d'integració a la xarxa de centres docents públics.²¹ Quan va començar aquesta aventura, molt poques persones tenien al cap l'immens grau de complexitat que representaria l'operació.

Una mica més tard, un altre col·lectiu també d'escoles privades, actives i amb coeducació, les escoles Thau, Virtèlia, Proa i Betània Patmos, entre d'altres, va formar el Grup d'Acció Escolar Catalana (GAEC) per coordinar-se entre elles i iniciar l'experiència amb la voluntat de preservar la tradició d'escola catalana de qualitat, fent una tasca de suplència i de catalanització, però volent continuar com a centres privats.

Estava, doncs, en marxa una etapa de reconstrucció dels criteris educatius socials i pedagògics. L'esforç, la creativitat, el coratge i entusiasme dels seus mestres contribuï a reiniciar un canvi en el treball de l'escola i recuperar un model on l'infant fos el centre de la tasca educativa, cosa impensable, en aquell moment, en l'ensenyament públic, molt castellanitzat i amb uns mètodes molt tradicionals, com hem dit més amunt.

S'iniciava així un segon moviment de renovació i d'innovació pedagògica que amb el temps va anar consolidant-se i ampliant el radi d'influència, fins a arribar a florir, anys més tard, amb la recuperació de la Generalitat.

Amb la promulgació de la Llei general d'educació de 1970, la situació general va anar millorant, però malgrat oferir una obertura més gran i més sensibilitat

21. DOC núm. 346, de 20 de juliol de 1983, p. 1780-1782.

pedagògica, encara continuava tenint un sabor ranci i una marcada inspiració franquista, centralista, uniformista i jerarquitzada.

De totes formes, entre 1970 i 1975 hi va haver un període de presència tolerada de la llengua catalana a l'ensenyament. Va ser el moment en què a les quatre Inspeccions Provincials de Catalunya es va constituir la «ponència del català», amb un inspector responsable, per començar a gestionar les peticions de classes de llengua catalana amb caràcter experimental.

L'any 1971, a la Inspecció se li va girar una gran quantitat de feina. D'una banda, es van haver de classificar tots els centres de Preescolar, d'Ensenyament Primari i d'Educació Especial, com anteriorment havia passat en el Batxillerat. Els centres van aconseguir tenir, mitjançant la visita de l'inspector i el tècnic d'obres, una classificació definitiva, o una de condicionada o una de provisional segons les condicions i les obres de reformes que calia fer. La Inspecció va haver de visitar tots els centres i escoles, públiques i privades, i fer els preceptius informes.

En relació amb el professorat, els mestres no llicenciats van haver de seguir una formació. Era una exigència del Ministeri d'Hisenda per tal que els mestres d'ensenyament primari que tenien un coeficient de 2,9 passessin a tenir el coeficient de 3,4 i poguessin cobrar més.

Així doncs, des de la vessant pedagògica calia reciclar tot el professorat amb les novetats que aportava la nova llei i preparar els mestres i fer-los competents per impartir les diferents especialitats del currículum que fins aleshores havien donat els professors d'institut als alumnes de Batxillerat.

S'organitzaren cursos per als mestres i es va encomanar a la Inspecció aquests cursos de reciclatge i especialització, de 250 hores i 400 hores respectivament. Es va haver d'elaborar un nou currículum escolar i produir materials sobre totes les matèries, àrees i nivells d'ensenyament, etc., la qual cosa comportà reptes importants d'organització pel volum del professorat que calia reciclar, i especialitzar, per tal de definir un nou model docent basat en l'educació més que en la pura instrucció. L'any 1975 es va inaugurar el Congrés de Cultura Catalana, en les resolucions del qual es proposava anar més enllà en l'ensenyament de la llengua catalana:

A les escoles es partirà de la llengua del nen i s'anirà efectuant un procés de convergència de la llengua vehicular emprada en cada sector lingüístic. Per als catalanoparlants l'ensenyament es farà en català, mentre que per als castellano-parlants s'iniciarà l'escola en castellà i s'anirà introduint progressivament el català des de la llar d'infants, de manera que en un determinat nivell passin a tenir-lo com a llengua vehicular bàsica de l'ensenyament.

Va ser un pas important per arribar a l'ensenyament en català, no únicament del català.

Tot aquest ressorgiment portava el desig d'aconseguir un somni: es volia un altre tipus d'escola que tingués com a centre del procés educatiu l'infant i el jove, que tingués en compte la complexitat del món actual i cregués que l'educació és el principal mitjà per aconseguir el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i les llibertats fonamentals. Una escola que esdevingués motor de transformació social, amb un projecte educatiu basat en les experiències dels nois i noies, amb un nou model d'ensenyament-aprenentatge, amb nous programes i orientacions per l'ensenyament, amb una relació estreta entre mestres i alumnes, sense autoritarisme, amb coeducació, que busqués donar resposta a les necessitats i els interessos dels infants, amb igualtat d'oportunitats, amb els canvis que s'estaven produint arreu, i amb el català com a llengua d'escola.

En resum, es volia recuperar el valor de la democràcia i posar la mirada en els elements cabdals de la renovació pedagògica del primer terç del segle xx, és a dir, que l'escola pública tornés a tenir la importància que es mereixia, per recuperar la tradició de la pedagogia de qualitat, d'escola catalana en llengua i continguts. Així es va crear de nou un sentiment col·lectiu de necessitat de canvi, amb iniciatives provinents de tots els sectors de la societat, amb l'esperança de poder encetar una nova etapa plena d'il·lusions en la renovació de l'ensenyament de totes les escoles i els centres educatius del país.

Els ajuntaments, que en alguns casos ja ajudaven i col·laboraven en el manteniment de l'escola, pagant el professorat especialista d'educació física i de música, amb materials pedagògics o amb activitats educatives extraescolars, van donar un magnífic impuls en el camp de l'educació, de forma generalitzada, i es van implicar en diferents plans i programes educatius.

Les organitzacions sindicals encara clandestines en aquell moment i els mitjans de comunicació van començar a valorar també el progrés en el camp educatiu i cultural, en veure l'educació com un instrument de promoció personal i transformació social i cívica, i s'adonaren, en una gran majoria, de la importància que tenia l'educació en general i l'ensenyament en particular.

Era l'any 1975 i encara havien de passar més de sis anys, fins a l'arribada de la Generalitat, perquè s'efectués la transferència per part de l'Estat de tots els serveis, les escoles i els centres educatius del país al Departament d'Ensenyament, l'1 de gener de 1981.

L'Escola de Mestres Sant Cugat de la UAB. Uns apunts des de l'experiència

PILAR BENEJAM ARGUIMBAU

1. EL CONTEXT. DE 1939 A 1970

Finalitzada la Guerra Civil (1936-1939) el règim franquista va acabar definitivament amb l'experiència educativa renovadora del temps de la República. La duresa de la repressió va buidar les Escoles Normals de tots aquells que varen ser considerats contraris o sospitosos. No solament es va depurar el professorat per assegurar una lleialtat total de l'escola al règim i a la persona del general Franco, sinó que es va procurar esborrar la memòria del passat i fer desaparèixer, fins i tot, els llibres considerats perillosos. Únicament aquells que vàrem viure l'Escola Normal franquista dels anys quaranta i cinquanta podem saber el grau d'incultura, d'alienació, de penúria econòmica i d'humiliació a la qual es va sotmetre les escoles de formació del professorat.

A partir dels anys seixanta, quan la duresa de la repressió va disminuir a causa de l'obertura de les fronteres i el pla d'estabilització econòmica, varen començar a aparèixer unes poques i petites escoles privades alternatives, ajudades per persones que havien treballat en educació abans de la dictadura. Escoles que, emparades per un sector progressista de l'Església i de la societat, discretament, en la semiclandestinitat, van emprendre un camí lent i arriscat de recuperació de la millor tradició humanista, cosa que era impensable de poder fer des de l'escola pública.

En aquest panorama és obligat reconèixer la transcendència que va tenir, l'any 1965, la fundació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat. Aquesta institució, privada, va acollir el Moviment de Renovació Pedagògica i va iniciar una acció decidida de formació permanent del professorat amb el convenciment que aquest era el tema clau per la millora de l'educació i per la possibilitat de la democràcia. Per propiciar aquest canvi, es va treballar en la recuperació de la memòria històrica: vàrem

estudiar les propostes de l'Escola Nova, els treballs de la Institución Libre de Enseñanza, les experiències fetes en temps de la Segona República i les idees que arribaven d'altres països. L'alternativa a l'escola franquista es basava en la defensa de la dignitat i la transcendència social del magisteri i la necessitat d'una escola de qualitat per a tots els futurs ciutadans, democràtica i catalana.

La Llei general d'educació de l'any 1970 marca el final de la política educativa plenament feixista i l'inici de la transició en educació. Els tecnòcrates en el poder van emprendre una reforma amb la convicció que el grau d'incultura del país dificultava en gran manera el seu progrés econòmic. El problema és que pretenia modernitzar el sistema educatiu sense qüestionar les bases ideològiques del franquisme. Aquesta Llei general d'educació va dotar el país d'un sistema educatiu més just, amb una escola primària obligatòria de 8 anys, unificada i gratuïta, va fixar la necessitat d'escolaritzar tota la població i va posar atenció a la formació del professorat tant de Primària com de Secundària, al mateix temps que parlava de millorar la qualitat de la docència.

Aquesta llei no va poder generalitzar una reforma educativa profunda, però les noves orientacions varen rompre la coherència del model del nacionalcatolicisme, va desconcertar els guardians de l'ordre vigent, els va treure la força de la raó i va obrir una bretxa a la subversió pedagògica aprofitant la desorientació i la retirada en desordre dels representants del règim franquista que no volien comprometre el seu futur. En aquest moment es varen poder dur a terme experiències interessants que varen significar, d'alguna forma, l'explosió de les idees i els projectes tant de temps mantinguts en la clandestinitat. De totes maneres, les experiències alternatives, les més atrevides, varen durar tan poc com el que va trigar la transició a posar «ordre». Però, malgrat això, varen servir per fer aflorar els temes bàsics pendents i demostrar que els problemes tenien solucions possibles. Les Escoles Normals públiques mantenien un funcionament burocràtic i jeràrquic i donaven una formació bàsicament acadèmica, amb moltes matèries i amb escassa relació amb el món escolar. Amb la nova llei, el professorat de les Normals, considerat socialment com de categoria inferior al de batxillerat, va rebre amb satisfacció la seva integració a la Universitat veient-la com una promoció.

2. TOT VA SER POSSIBLE

A Catalunya, la Llei de 1970 va crear una gran demanda de mestres per cobrir l'escolarització progressiva de tots els infants i això va afavorir que la Universitat Autònoma de Barcelona donés suport a la creació d'una nova Escola de Mestres, que va iniciar la seva docència a Barcelona, el curs 1972-1973, amb 29 alumnes que l'any següent ja varen ser 355. L'èxit de la iniciativa es deu en gran part al director de l'ICE, Paco Noy, a la voluntat del rector, Vicent Villar Palasí, i

als primers directors, Maria Rubies i Josep Pallach, ajudats per Marta Mata i un grup de persones que lluitàvem per canviar la formació inicial dels mestres. Certament, la Llei de 1970 va integrar les Escoles Normals a la universitat com uns estudis de diplomatura, però mantenien, en general, un funcionament burocràtic, jeràrquic, donaven una formació bàsicament acadèmica amb moltes matèries i amb una escassa relació amb el món escolar. La integració a la universitat es va considerar una promoció per part del professorat afectat, però la comunitat universitària els va acollir amb indiferència.

Per raons que mai em varen explicar, els directors i la Marta Mata varen deixar l'escola i em varen recomanar que em fes càrrec de la institució fins que arribés un nou director. Vàrem començar el curs 1974-1975 decidint que teníem la responsabilitat de fer realitat el que tant desitjàvem i defensàvem. Vàrem decidir que la formació de mestres havia de tenir unes directrius o principis ben establerts, perquè cap vent ajuda si no se sap vers a quin port navega, i que un projecte educatiu havia de ser, necessàriament, una obra col·lectiva. Aquell curs va representar un esforç fet amb una gran il·lusió, sense fer atenció a la normativa existent, decidits a crear l'escola que tots havíem desitjat, i reunits tantes vegades com vàrem poder, a totes les hores lliures, en acabar les classes amb els grups de tarda a les nou del vespre. En aquestes reunions vàrem definir quina escola volíem i per a quina societat. Tots ens sentíem responsables del projecte, que va poder existir fins que la Transició va començar a fer normatives d'obligat compliment i, a poc a poc, ja no va ser possible. Una vegada més, una experiència alternativa i reeixida que mestres i alumnes recordem amb nostàlgia; va durar poc, però va servir per plantejar quina formació necessiten els mestres i demostrar que una bona formació dels docents és factible. Els principis que van guiar la nostra Escola de Mestres varen ser bàsicament aquests.

Una escola democràtica, d'estructura participativa i igualitària

L'òrgan de govern de l'Escola era el claustre, que es reunia sovint, prenia les decisions rellevants i votava l'equip de direcció de quatre persones. Els caps de departament també eren votats pel seu col·lectiu. Al claustre hi assistia tot el professorat, i també hi participaven els alumnes i el personal d'administració i serveis.

El claustre estava format, en general, per professorat no numerari amb contracte d'un any i uns altres amb càtedres interines, i la majoria eren associats de diverses categories. Entre aquests hi havia uns quants mestres no llicenciats amb una gran preparació i experiència. Alguns anys també hi teníem algun numerari. A l'Escola no hi havia diferències entre el professorat: fèiem un *pool* amb tots els ingressos, i a igual treball, igual salari, amb un plus convingut per raó dels càrrecs.

Donada l'estructura igualitària del professorat, l'Escola es va oposar aferrissadament a l'arribada de numeraris perquè els objectius no es poden mantenir amb persones que arriben a cop de punts, antiguitat i certificats si no comparteixen el projecte. Els pocs numeraris que varen arribar varen ser ben rebuts, però la condició era que s'havien d'adaptar a l'organització del centre, sense exigir que entressin al *pool*. Els pocs que varen venir aviat varen marxar. D'acord amb el moviment dels PNN, reclamàvem el contracte laboral. Pensàvem que el funcionariat era un sistema que no permetia contractes revisables quan es demostrava necessari.

Una escola de mestres plenament universitària

Sempre vàrem defensar la dignitat i la rellevància social de la professió docent. L'educació de qualitat s'entenia com una condició de possibilitat de la democràcia. Era necessària una preparació acadèmica i professional del més alt nivell, perquè és molt complex ensenyar educant per poder formar persones capaces de pensar de manera informada i crítica, capaces d'aprendre amb els altres, considerant que el diàleg és la base de la igualtat, i persones compromeses amb la justícia i el benestar social.

La selecció del professorat i la seva formació era un tema capital perquè demanàvem una formació acadèmica del més alt nivell i una qualitat demostrada en la pràctica docent. No hi entrava cap professor que no tingués anys de pràctiques a l'escola o en un centre docent. Era difícil trobar aquest professorat per una diplomatura de tres anys, que va passar de 355 alumnes a 938 en tres anys, professors que volguessin deixar la feina a canvi d'estar al nivell més baix de l'escala salarial de la Universitat i amb un contracte d'un any.

La participació de l'Escola en els problemes de la Universitat va ser decidida i total des de l'inici. Eren temps de lluita pel canvi democràtic i vàrem participar activament en assemblees, manifestacions, vagues i actes, però salvant sempre la bona formació dels futurs mestres, com quan durant una vaga de tres mesos vàrem inventar «la universitat paral·lela». La Universitat Autònoma i el seu rectorat sempre van donar suport al nostre projecte, i l'Escola va participar en totes les instàncies. Certament, aquesta integració va ser un cas molt excepcional en el panorama general de les universitats de l'Estat.

Una escola professional

El pla d'estudis vigent comportava un curs comú per a tots els futurs mestres i dos d'especialització en una àrea curricular de coneixement. Teníem clar que la nostra Escola formava professionals de l'educació, i això era impossible

amb un pla d'estudis on hi havia catorze assignatures per curs, com un tast de tot i res a fons. L'Escola va fer un pla d'estudis propis: va reduir dràsticament el nombre de matèries, va implantar l'especialitat d'educació infantil emparant-se amb l'experiència que es feia a Girona i es va inventar l'especialitat de Primària amb el convenciment que un curs no bastava per formar mestres de primera etapa de Primària.

El nou pla va donar una rellevància especial a matèries professionals com les didàctiques específiques, la foniatria, la psicomotricitat i la literatura infantil, entre altres. El tema de fer pràctiques a les escoles des del primer curs va ser el nucli del projecte. Eren els professors que visitaven regularment els alumnes que feien pràctiques i que establien una bona relació amb les escoles i amb els professors. Es procurava fer reunions de tant en tant amb els professors de la universitat i els mestres de pràctiques, els quals participaven en l'avaluació dels alumnes.

La necessitat de vincular estretament la formació de mestres i l'Escola va portar a reclutar el nou professorat entre els mestres de pràctiques. Aquesta decisió responia al principi que els docents en exercici havien de participar en la formació dels professionals del seu gremi. Uns mestres tenien una dedicació parcial a la universitat i altres van passar a ser professors a temps complet. Va ser una mesura molt encertada que va ser molt difícil de fer acceptar, i que pocs anys després no vàrem poder mantenir. Pensàvem que l'Escola de Mestres havia de tenir una xarxa d'escoles de pràctiques vinculades d'alguna manera a la universitat. Vàrem formar una xarxa, però mai les escoles de pràctiques no han rebut cap reconeixement ni s'ha aconseguit cap vinculació formal.

Una escola catalana

La creació de l'Escola Universitària de Formació del professorat de la Universitat Autònoma de Barcelona tenia com a prioritat la formació de mestres per a les escoles de Catalunya; mestres coneixedors de la realitat del país i de la seva cultura. Des de sempre, l'Escola va adoptar la llengua catalana com a oficial i vehicular. Totes les especialitats tenien cursos de català i hi havia cursos de català per a alumnes no catalanoparlants. Tot això es va fer respectant el professorat i els alumnes castellans, donant tota l'atenció necessària i moltes vegades individualitzada als alumnes que tenien dificultats, de manera que mai vàrem tenir cap denúncia ni problema. Els diners per pagar el professorat de català, que en aquell temps no estaven en nòmina perquè la matèria no figurava en el programa oficial, es va finançar a vegades pel *pool* i en gran part el va procurar un industrial de Sabadell de grata memòria, que cada any ens permetia visitar la seva fàbrica i ens explicava la industrialització!

3. MOLT PAPER A LA PAPERERA

L'activitat a l'Escola de Mestres de la UAB era frenètica i no es va trobar temps per pensar un nom. Personalment, sempre havia cregut que seria l'Escola Eladi Homs o Miquel Santaló. Mai no he sabut per què es va posar el nom d'Escola Sant Cugat. Potser per agraïment a la ciutat on durant els anys més difícils vàrem tenir la seu central. Moltes de les coses que es varen fer a l'Escola de Sant Cugat no s'han pogut mantenir. Tanmateix algú, qualche dia, traurà els papers de la paperera i li serviran per pensar que la formació dels docents és un tema poc freqüentat, però molt rellevant si realment volem defensar la llibertat, la igualtat i la participació, valors bàsics d'una societat democràtica.¹

1. Vegeu més informació a BENEJAM, Pilar, «Las Escuelas Normales en tiempos de la Transición», *Historia de la Educación*, núm. 21 (2002), p. 81-90.

III

Educació fora de l'escola, educació no formal

El moviment escolta: anys de creixement (1958-1970)

SALOMÓ MARQUÈS I BERNAT SUREDA

L'ESCOLTISME, UN MOVIMENT QUE CREIX I S'ORGANITZA

L'escoltisme, l'obra pedagògica de Baden Powell creada a principis del passat segle xx, ben aviat es va estendre per Catalunya, el País Valencià i les Illes. Podem parlar de diferents escoltismes en funció dels diferents estils que s'aplicaren a les propostes del fundador. Aquest moviment educatiu es va anar difonent ja amb la monarquia i durant la República. Hi havia grups de caire militarista, d'altres més catalanistes, alguns més confessionals, etc. Amb l'arribada de la dictadura franquista s'acabaren les llibertats i tot el control de la joventut va quedar en mans del Frente de Juventudes. No és el moment de parlar-ne en aquest text, que es limita a explicar el moviment escolta en un període dictatorial que va de 1958 al final de la dictadura i els inicis de la democràcia.

Heus ací uns fragments de la lliçó que mossèn Batlle va explicar el 1954 en un curs de formació de caps escoltes:

L'escoltisme és una educació i fa força en el fet que el noi és capaç de canviar i de créixer. És un complement educatiu a la família i a l'escola. És un procediment d'educació, un mètode, una manera de transformar un ésser humà i fer-lo ser una altra cosa que no seria si no tingués la nostra intervenció. [...] L'ideal escolta és una convicció i energia de caràcter. L'escoltisme va a això: caràcter franc, obert, convençut i lleial. La base espiritual de l'escoltisme és l'esperit de servei; o sigui, la disposició de fer una cosa pels altres.¹

A Catalunya la realitat plural de l'escoltisme anà creixent i consolidant-se durant les dècades cinquanta i seixanta del segle passat. El setembre de 1959, a

1. *Qui som*, Barcelona, Minyons Escoltes - Guies Sant Jordi de Catalunya, 1983, p. 32-33.

Montserrat, s'aprovà la reforma dels estatuts de Minyons de Muntanya - Boy Scouts de Catalunya i nasqué l'Associació Catalana d'Escoltisme. Al costat de l'escoltisme confessional català hi hauria, sobretot en terres barcelonines, un escoltisme laic, minoritari, però no per això menys actiu.

A l'Estat espanyol, el 1960 es creà l'Organización Juvenil Española (OJE) per respondre al desgast que s'havia produït en el Frente de Juventudes. Es tractava de proposar una imatge nova de l'organització per la qual la dictadura procurava monopolitzar la formació de la joventut. De totes maneres aquest canvi fou més extern que no pas en profunditat, ja que els objectius continuaven essent els mateixos i el control per part del govern franquista era total. L'OJE es definia com un moviment que pretenia «la hermandad y entrenamiento de los jóvenes que deseen hacer de su vida un permanente acto de servicio a la justicia y a la Patria, dentro del espíritu cristiano de nuestros mayores».²

Mentrestant l'escoltisme anava fent al seu aire amb relativa pau i tranquil·litat, sobretot fora de Barcelona, gràcies en part al clergat. A la capital catalana hagué de suportar alguns assalts per part de sectors franquistes. Un dels més destacats es va produir la nit del dissabte al diumenge 22 de desembre de 1963. Un incendi intencionat va cremar els locals dels agrupaments escoltes de la Casa de Montserrat, al carrer dels Arcs. En una de les parets hi havien pintat amb quitrà: «ESPAÑA 1 Bandera, 1 patria, 1 lengua». La nota del Comissariat General del Moviment Scout Catòlic i les Delegacions Diocesanes de Barcelona, Girona i Vic sobre el fet acabava amb aquestes paraules: «Voldríem dir als que no ho entenguin que en lloc de cremar locals ens vinguin a parlar. Creiem que, ni que algú pogués comptar amb una hipotètica impunitat a la terra, dialogar no carrega la consciència, és més fàcil, és més agradable, és més humà i molt més constructiu».³

El març del 1961 les Delegacions Diocesanes d'Escoltisme dels bisbats de Barcelona, Girona i Vic acordaran la creació d'un organisme supradiocesà per tal d'unificar i coordinar la seva feina. Així va néixer el Moviment Scout Catòlic (MSC). L'objectiu del nou moviment educatiu era formar bons ciutadans i cristians compromesos, practicant el mètode escolta i vivint l'esperit del Moviment Scout Internacional, creat per Baden Powell i d'acord amb les normes de la Conferència Scout Internacional⁴ i de la Conferència Internacional d'Escoltisme Catòlic.

Les delegacions de l'escoltisme de Barcelona, Vic i Girona a partir de 1959 publicaren la *Circular de Minyons Escoltes*, una bona eina d'informació i, també, de

2. CAÑABATE CARMONA, A., «Aproximació a l'estudi de l'Organización Juvenil Española (OJE) a Mallorca durant els anys 70», *Recerques: història, economia, cultura*, núm. 36 (1998), p.165-186.

3. COSTA I MOSELLA, Jordi, «Els Fets del Montnegre 1953». Monogràfic núm. 6: *Els fets del Montnegre*. Edició de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, 2009.

4. Aquesta institució havia celebrat la seva reunió plenària a Barcelona el 1960.

formació. Els textos sobre fe, país i educació varen ser constants i tenien un marcat to progressista. Per la seva banda, l'escoltisme femení editava la *Circular de la Germanor de Noies Guies*. Les dues publicacions s'unificaren el 1971 en la *Circular de Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya*. La formació dels escoltes també s'enriquia amb la lectura de revistes de l'escoltisme de França com *Scout*⁵ o *Chef* i llibres com *Etapas* o *Raiders*, etc.⁶

A València,⁷ grups escoltes seguien el model català i acordaren, amb el vistiplau del bisbe, crear una Delegació Diocesana d'escoltisme. Els estatuts varen ser publicats en el *Boletín Oficial de la Diócesis* el 24 de novembre de 1958. Durant una colla d'anys l'escoltisme valencià va estar adscrit en la seva totalitat al sector catòlic. En l'assemblea de 1966 es varen manifestar clarament les tensions existents entre els seguidors de l'escoltisme catòlic i el grup partidari de seguir una orientació no confessional. Aquest grup minoritari va decidir continuar el seu camí fora de la DDE.

A Mallorca, l'escoltisme de postguerra es va recuperar sota l'aixopluc de l'Església a mitjan anys cinquanta tant en la branca masculina com en la femenina. Fins a 1975, en què es va produir una escissió que donaria lloc a grups no confessionals, l'escoltisme mallorquí va ser exclusivament catòlic. L'escoltisme mallorquí, des de la seva creació i gràcies a la direcció del comissari Eladi Homs —fill d'Eladi Homs i Oller, que havia conegut l'escoltisme català d'abans de la guerra i contribuït a la seva recuperació en el franquisme sota la influència de Mossèn Batlle—, va mantenir una relació estreta amb l'escoltisme català i en va seguir les directrius.

Com al Principat, l'escoltisme mallorquí inspirava el seu projecte educatiu en una mística de l'esforç, de l'aventura, del fer camí, de la responsabilitat, de l'austeritat i del servei al país influïda pels valors catòlics. L'exaltació de les habilitats manuals i de l'esperit de supervivència basat en les pròpies capacitats personals i contrari als tecnicismes, al consumisme i a la comoditat, la valoració de la disciplina i l'ordre en les actuacions personals i en els comportaments col·lectius conformaven un ideal atractiu per a molts de joves. Era un escoltisme que recelava d'una politització que pogués dissoldre la unitat dels principis inspiradors, molt marcat per concepcions tradicionals de les diferències entre l'educació dels homes i les dones i que es resistí a les creixents tendències coeducatives. Un escoltisme profundament catòlic i de convicció catalanista.

5. *Scout*, París, Scouts de France. Mensual, a partir de 1934.

6. DELSUC, Pierre; JOUBERT, Pierre, *Etapas*, París, Presses d'Île de France, 1955; MENU, Michel; JOUBERT, Pierre, *Raiders Scouts*, París, Presses d'Île de France, 1955.

7. Les informacions sobre l'escoltisme valencià son extretes del llibre de l'historiador CRUZ, J. I., *Escultismo, educación y tiempo libre. Historia del asociacionismo scout de Valencia*, València, Generalitat Valenciana, Institut de la Joventut, 1995.

Durant la dècada dels seixanta, i a mesura que es produeix el creixement del nombre de grups escoltes a Mallorca, amb la incorporació de nous dirigents —alguns procedents del món de l'escola i amb formació pedagògica—, es deixà sentir la influència de noves idees educatives que, progressivament, van diversificant la manera d'entendre l'escoltisme amb una dinàmica molt semblant a la que es vivia en l'escoltisme català i també francès o belga, que són referents de l'escoltisme i el guiatge mallorquí d'aquella època, i amb els quals es mantenen freqüents relacions personals i institucionals.

La influència del Concili Vaticà II (1962-1965) i altres factors provocaren una reflexió en la forma d'entendre l'espiritualitat i la confessionalitat del moviment. Com també passa en altres organitzacions, com les Joventuts Obreres Catòliques, en l'escoltisme s'intensifica la seva autonomia de la jerarquia catòlica. Com la resta de la societat mallorquina en aquests anys, l'escoltisme experimenta un procés de secularització. El compromís idealitzat amb el país inicial es va omplint de nous continguts més concrets que resulten de l'anàlisi crítica de la realitat social que el mateix mètode promou. Comença a sorgir la contestació contra l'ús excessiu de símbols externs com els uniformes, les banderes o les insígnies. Nous mètodes pedagògics, com la dinàmica de grups o les tècniques d'expressió, enriqueixen la simplicitat metodològica inicial, i els debats i les converses sense sortir dels locals de trobada sobre temes personals i socials esdevenen activitats tan importants com les excursions al camp o les activitats a l'aire lliure. La mística de la natura i l'ètica individual comencen a deixar pas a un compromís social més gran que comporta la descoberta de la marginació i d'altres efectes negatius del desenvolupament econòmic de la societat mallorquina.⁸

L'escoltisme mallorquí tampoc queda aïllat de la creixent contestació al règim franquista i de la progressiva influència de la política en l'entramat social i en les organitzacions cíviques. El desembre de 1970, després d'assistir a una FOCA, un grup de caps escoltes enviaren un telegrama al cap de l'Estat demanant clemència per als membres d'ETA condemnats al consell de guerra de Burgos. Les conseqüències no es feren esperar, i uns quants escoltes foren interrogats per la policia i deixats després en llibertat gràcies a la intervenció del bisbe. Les implicades eren majoritàriament dones, el que demostra el protagonisme que tenien les escoltes a

8. SUREDA GARCIA, B., «Moviments associatius i renovació educativa (1950-1983)», a SERRA BUSQUETS, S.; COMPANY I MATES, A. (coord.), *El moviment associatiu a les illes Balears. Des del final del segle XIX fins a l'actualitat*, XIX Jornades d'Estudis Històrics Locals, Palma, Institut d'Estudis Balearics, 2001, p. 269-280. Sobre l'escoltisme mallorquí es pot consultar l'obra de CERDÀ MARTIN, M., *L'escoltisme a Mallorca (1907-1995)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999. També MARCH MANRESA, M.; SUREDA GARCIA, B., *50 anys d'escoltisme a Mallorca, 1956-2006*, Palma de Mallorca, Di7 Edició, 2006; MOVIMENT ESCOLTA I GUIATGE DE MALLORCA, *Converses sobre l'escoltisme. 25 anys d'Escoltisme a Mallorca*, Palma, Moviment Escolta i Guiatge de Mallorca, 1981.

l'hora de comprometre's cívicament i políticament. El febrer de 1968, Pere Ríos escriu a la publicació periòdica de l'escoltisme mallorquí anomenada *Circular*: «L'escoltisme, moviment educatiu, té una preocupació constant per tot lo referent a la societat i procura donar a la seva gent tot una sèrie de principis i sentiments cap a la societat o poble on viu. Les fites d'aquest ensenyament són que els escoltes tinguin una preocupació viva per el seu voltant i una estimació cap al seu poble».⁹

A Menorca, on hi havia hagut grups d'Exploradores de España abans de la guerra, també es reprèn l'escoltisme catòlic a la postguerra, amb una intensa relació amb l'escoltisme del Principat.¹⁰ El 1962, a Ciutadella es crea l'agrupament Sant Jordi, i uns anys després, el novembre de 1968, l'agrupament escolta Federico Pareja, lligat a l'orde salesià. El va crear el salesià castellonenc Enric Granell amb un grup d'antics alumnes salesians al qual van posar el nom de Federico Pareja, que havia estat el que va instaurar el Col·legi Salesià a Ciutadella. Les primeres promeses escoltes van tenir lloc l'1 de juny de 1969, i el primer campament es va fer a Macarella amb 24 Llops. El 30 de gener de 1971 es constitueix la primera Delegació Diocesana d'Escoltisme de Menorca. Per Pasqua del mateix any, tots els caps dels dos agrupaments prenen part en un curs de formació a Barcelona, organitzat per MEGSJC.

LA INTRODUCCIÓ DE LA REFORMA RÀNGERS I PIONERS

A mitjan dècada dels seixanta s'inicia en el moviment escolta, català i mallorquí un dels canvis més importants des del punt de vista pedagògic. En l'escoltisme masculí les patrulles estaven formades per nois d'11 a 16 anys; el mateix passava en les garbes de l'escoltisme femení. No feia gaire que als Scouts de France, moviment que va ser un constant referent per a l'escoltisme catòlic català, havien creat unes noves unitats que tenien més sentit des del punt de vista psicològic.¹¹

Seguint el model dels francesos, les patrulles d'11 a 16 anys es dividiren en dos grups: els Ràngers, de 12 i 13 anys, i els Pioners, de 14 a 17, en l'escoltisme masculí i les Noies Guies i les Caravel·les en el femení. Aquest canvi pedagògic va ser el resultat de constatar problemes de funcionament a les patrulles que aplegaven els nois d'11 a 16 anys. La convivència i el treball no sempre eren fàcils entre els nois amb edats tan distanciades. El mateix passava en les noies. Aquest nou canvi de grups va anar acompanyat de canvi d'uniformes i de signes.

9. Ríos, P., «Moviment Scout Catòlic», *Circular* (febrer 1968), p. 4.

10. BOSCH ZORNOZA, J. M. (coord.), *Escoltes de Menorca MSC. Més d'anys... sempre a punt*, Menorca, Escoltes de Menorca, 2020.

11. El canvi a l'escoltisme francès no va ser fàcil. Alguns grups que no acceptaren la nova estructura crearen els Scouts d'Europe.

Lentament aquesta nova proposta va ser acceptada per la majoria dels agrupaments. Es tractava d'inculcar un nou estil i una nova mística, «pioners d'un món nou, on el jugar net no sigui fer el babau, on la generositat no sigui fer el titella. On l'honor, la lleialtat, la confiança, siguin l'única moneda que hi circuli», escriurà el comissari general de Minyons Escoltes l'any 1967. Amb diferents paraules, sempre les mateixes idees de fons.

El nou sistema, pedagògicament molt més adaptat a les necessitats dels preadolescents i els adolescents, mantindrà —tot i les modificacions introduïdes— els punts essencials del mètode escolta: el compromís, la llei, el treball en equip, la superació, etc. Els veïns francesos publicaven llibres i opuscles explicant la nova estructura que ells ja portaven a la pràctica; publicacions que ben aviat varen ser conegudes entre els escoltes catalans i ajudaren a consolidar el nou estil.

A Catalunya, no serà fins a l'Assemblea general del maig de 1967 que es decidirà el llançament definitiu dels Ràngers i els Pioners. A Minyons Escoltes l'estructura de les unitats va quedar estructurada de la següent manera: Llops (8-11 anys), Ràngers (11-14), Pioners (14-17). A les Guies Sant Jordi també es produiran els canvis; els grups s'anomenaran respectivament daines, noies-guies i caravel·les. A partir del curs 1967-1968 es conviurà durant un període de temps amb els dos models d'unitats, l'antic i el nou. No va ser fàcil aquest canvi. No tothom valorava positivament la nova proposta. Hi hagué caps (pocs) que no veien clara la distinció entre preadolescents i adolescents. El cert era que les activitats que es feien a les patrulles amb nois d'11 a 16 anys difícilment engrescaven a tots; quan estimulaven els més grans cansaven els més petits, i viceversa.

Uns anys més tard, quan Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi s'havien unificat, la branca de pioners i la de caravel·les varen publicar un text presentant els valors que s'havien de treballar en aquesta edat. Un text intens i extens del qual en destaquem els eixos fonamentals: «Creiem en... En l'home autèntic... En l'Home OBERT... En l'Home SOLIDARI... En l'home CRÍTIC... En l'Home COMPROMÈS... En l'Home LLIURE... Creiem en l'home que estimant troba el sentit de la vida, que creu en l'amor com a font d'avinença. L'amor l'empeny a participar, amb esperança en la transformació del món».¹²

A València també arribaren les noves pedagògiques dels Scouts de France. Hi arribaren per dues bandes. Per una, pels contactes amb els minyons escoltes, i per l'altra, per les informacions de les congregacions religioses dedicades a l'ensenyament que tenien grups escoltes als seus col·legis. A partir de 1967 es va anar aplicant de manera gradual la nova pedagogia. Cruz Orozco defineix les noves onades d'escoltes amb aquestes paraules: «Rechazaban instintivamente el sistema del

12. MINYONS ESCOLTES - GUIES SANT JORDI, *L'eix*, Barcelona, Oidà, 1975, p. 7-17.

“orden y mando” y exigían razones para todo. Eran dialogantes, inquietos y se preocupaban por los acontecimientos que ocurrían en su entorno. Desde fuera podían parecer demasiado rebeldes, pero en realidad el escultismo les había enseñado a desarrollar un saludable sentido crítico y eran capaces de autoorganizarse y cumplir sus compromisos cuando la situación lo requería».¹³

A Mallorca, per influència de Catalunya i també directament de l'escoltisme francès i belga, es va introduir la nova metodologia que suposava dividir la secció unitària en Ràngers i Pioners. Com a altres indrets, aquesta nova organització s'ajustava més a les característiques dels infants i donava resposta a dificultats amb què ja s'anaven trobant les unitats per satisfer els interessos de nens amb edats molt diferents. A finals de 1967 ja es comença a organitzar l'aplicació de la nova metodologia. En una reunió del 7 de novembre de 1967 es presenta un informe del responsable de la Branca Al-lots, Ramon Prats, sobre la implantació del nou sistema.¹⁴ L'informe, en primer lloc, estableix les motivacions que orienten la reforma que es vol introduir:

Fidels a l'esperit pedagògic de B. P. [Baden-Powell], basat en l'escoltisme d'equip constituït per grups naturals que els al·lots formen atrets per unes característiques d'edat, i davant l'evidència de que la diferenciació de les edats actualment provoca una notable separació entre aquesta etapa indefinida de preadolescència i la pròpiament dita adolescència, el mètode *scout* de la Branca Al-lots es veu en la necessitat de fer front a aquest fet. Ha contribuït a marcar i accentuar aquesta diferenciació les etapes escolars en la forma que classifiquem els al·lots i les assignatures. D'una manera especial el batxillerat elemental i el superior.¹⁵

L'informe continua fent referència a les experiències que els servien de referent: «Orientats per les experiències francesa i belga, i més recent i pròxima la de l'escoltisme català, aquesta branca s'ha determinat a preparar un pla d'evolució per a situar entre els Llobatons i els Ròvers les etapes Ràngers i Pioners, en substitució de les actuals Seccions unitàries».

La reforma es va anar introduint malgrat les resistències d'alguns agrupaments a implementar la reforma, la qual va conduir també a una reestructuració

13. CRUZ, J. I., *Escultismo, educación y tiempo libre. Historia del asociacionismo scout en Valencia*, València, Generalitat Valenciana, Institut de la Joventut, 1995, p. 100.

14. MARCH MANRESA, M.; SUREDA GARCIA, B., «La reforma educativa de l'escoltisme mallorquí de finals del seixanta i la formació de caps», a *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*, Girona, CCG edicions, Societat d'Història de l'Educació del Paísos de Llengua Catalana, Universitat de Girona, Ajuntament de Figueres, 2003, p. 331-344.

15. Reunió de Comissariat de dia 7 de novembre 1967. Informe adjunt de l'adjunt de branca Al-lots, Ramon Prats, Arxiu del Moviment Escolta i Guiatge de Mallorca.

progressiva de les relacions de comandament. La introducció del model de Ràngers i Pioners va suposar la creació d'equips formats pels caps que aplicaven el mètode sota la coordinació d'un coordinador o responsable, anomenat «cap de Branca». Es tractava en realitat de reforçar la relació entre els caps i millorar d'aquesta forma la seva formació i intercanvi d'experiències. Aquesta modificació en la pràctica implicava un debilitament de la línia de comandament tradicional i de l'estructura piramidal basada en els dirigents dels distints agrupaments que existien a les diverses parròquies. Els caps de cada Branca (Ràngers o Pioners), formant equip, eren els seus responsables pel que feia a l'aplicació del mètode, sense dependre tant del cap d'agrupament sinó del cap de la Branca i amb una formació més gran que podien obtenir a les trobades de caps i amb l'intercanvi d'experiències entre ells.

L'organització del moviment esdevenia més horitzontal i els caps d'agrupament i també els consiliaris, que fins aleshores havien influït molt directament en les unitats, perdien bona part de la tutela sobre els seus caps pel que feia a les qüestions metodològiques.

L'ATENCIÓ DE L'ESCOLTISME PELS MÉS GRANS: LA RUTA I EL CLAN

Durant la dècada dels seixanta també es va promoure a Catalunya una atenció als escoltes més grans, als que ja havien deixat la secció unitària i continuaven en el moviment escolta. Els que formaven la Jove Ruta i el Clan. Els de 17 anys endavant. Alguns ja vivien de ple el món del treball a les seves poblacions; d'altres havien anat a estudiar a fora, a la universitat, a Barcelona. Uns i altres s'anaven desvetllant socialment i políticament a causa de la situació sociopolítica d'una dictadura que estava durant massa, amb manca de llibertats i si calia proclamant estats d'excepció. *La ruta dels companys* i altres publicacions escoltes varen ajudar a la formació humana en el sentit més ample de la paraula dels escoltes a mesura que creixien. Es tractava de formar persones amb caràcter, amb opinió pròpia, amb visió social i política, amb sentit eclesial crític, etc.

El Clan, la Ruta, el grup dels més grans de 17 anys endavant, era l'etapa menys sistematitzada de l'obra de Baden Powell. Durant aquest període es va fer un notable esforç per aprofundir en aquesta etapa. Llibres com *La ruta dels companys* o *Llibre del Cap de colla de Novells* en són un bon exemple. Eren publicacions que es llegien i comentaven per ajudar al creixement d'un home nou que viu en estil escolta. Quedava molt clar que les etapes anteriors (Llobatons i Minyons) havien d'haver donat al jove una capacitat d'exigència sobre ell mateix.

Durant els anys 1962-1964 el Clan va publicar *La Roda*, una revista amb continguts molt interessants tenint present el clima cultural del país. Eren quaderns d'entre quaranta i cinquanta pàgines publicats per la DDE de Barcelona. En

sortiren vuit exemplars que, en general, varen tractar temes monogràfics, per exemple l'amistat (que va ser el primer), el treball, l'oració, el món, el concili, etc. Bona part dels autors varen tenir un paper rellevant en el camp de l'educació i de la vida cívica-política anys més tard: el monjo Plàcid Vila-Abadal, Pere Darder, Octavi Fullat, Josep M. Martorell, Josep M. Vegara, Enric Lluch, Lluís M. Xirinnacs, Oriol Bohigas, Maurici Argemí, J. M. Vallés, Maria Martinell, etc.

Les publicacions religioses a Catalunya eren abundants i variades en aquells anys. Alguns d'aquests llibres, per exemple *El cristianismo no es un humanismo* del canonge González Ruiz o les *Distensions cristiano-marxistes* de mossèn Dalmau, ajudaren a l'evolució del pensament d'alguns caps escoltes.

En el clima social, polític i religiós de la dictadura, la dimensió pedagògica de l'escoltisme no es limitava estrictament a mantenir els eixos del moviment. El document *Qui som* de 4 de gener de 1968 de Minyons Escoltes de les Delegacions Diocesanes d'Escoltisme de Barcelona, Girona i Vic n'és un exemple:

Conscient del context on es desenrotlla la nostra acció educativa, treballem perquè el nostre país es pugui constituir amb estructures econòmiques justes que permetin una real igualtat de possibilitats per al desenvolupament integral de tots els homes, perquè es reconeguin les llibertats polítiques bàsiques que exigeix la dignitat de l'home (llibertat d'associació, llibertat d'expressió, llibertat d'intervenció en la vida pública), perquè es faciliti la capacitat de creació cultural i de tot tipus que actualment té soterrada la nostra comunitat.

Treballem, també, perquè l'Església purifiqui la seva presència com a signe de Jesucrist en el món, perquè sigui més fidel al missatge de Jesucrist i, per tant, es deslliuri del desig de poders temporals i de totes les amalgames actuals que entrebanquen la seva missió.¹⁶

Des de sempre els caps escoltes havien tingut molt clar que el seu treball amb els nois i les noies no era una tasca de guarderia o, simplement, d'entreteniment. Estaven convençuts que tot jugant, que tot treballant amb ells o elles en l'àmbit del temps lliure, fora de l'escola, es podien inculcar determinats valors, una determinada manera de veure i viure en el món, que anomenaven «l'estil escolta».

La formació i la preparació dels caps, d'aquells nois de més de 17 anys que havien de dirigir les seccions amb 3-4 patrulles i, anys més tard, els Ràngers i els Pioners, ha estat una de les pedres de toc de tots els equips dirigents de l'escoltisme. Des dels diferents nivells de l'organigrama del moviment sempre hi ha hagut la preocupació per la formació dels caps; tant des dels comissariats generals com dels equips de demarcació; tant en l'escoltisme masculí com el femení.

16. *Qui som*. Barcelona, Minyons Escoltes - Guies Sant Jordi de Catalunya, 1983, p. 34.

La formació dels caps al llarg dels anys va ser constant, amb noms diferents: CEI, CEP, PRECAP, XIBUC, FOCA, etc., i a diferents nivells. Per una banda, hi havia la formació elemental, consistent en la informació i la preparació dels nois i les noies que volien ser caps. Un segon graó era la formació dels que ja eren caps i que treballaven a les diferents branques: Llobatons, Minyons (després Ràngers i Pioners), daines, noies guies (posteriorment caravel·les), novel·les i, també, la formació específica per als caps d'agrupament i els consiliaris. Aquesta formació es feia mitjançant cursos especials de cap de setmana. En l'escoltisme confessional també se celebraren alguns cursos de formació sobre l'escoltisme per a futurs capellans. Ben aviat alguns clergues es trobaven exercint de vicaris en poblacions on hi havia agrupaments escoltes.

L'ESCOLTISME FEMENÍ. EL DESENVOLUPAMENT DEL GUIATGE

Pel que fa a l'escoltisme femení, en aquesta època a Barcelona hi havia la Germanor de Noies Guies (GNG), un moviment «educatiu d'acord amb l'esperit i el mètode del Moviment Guia Internacional fundat per Baden Powell, que practica un Guiatge obert a totes les noies sense distinció de creença, classe, raça o nacionalitat, i independentment de tota doctrina o actuació de qualsevol partit o organització política».¹⁷

En els estatuts de la GNG es reconeixia la possibilitat de crear dins del moviment una associació d'agrupaments que tingués una finalitat concreta i característiques suficients diferenciades. A partir d'aquesta possibilitat, l'Assemblea de la GNE va reconèixer l'associació d'agrupaments anomenats «Guies Sant Jordi» (GSJ) que es definien com a «associació de l'Església catòlica que engloba les organitzacions diocesanes del mateix nom, i té per objecte formar cristianes i ciutadanes conscients per mitjà del mètode de Baden Powell. És oberta, accepta i respecta els seus membres d'altres confessions. Està deslligada de la doctrina i actuació de qualsevol partit o organització política. Busca la bona harmonia i col·laboració amb altres associacions germanes».

Aquest fet, el d'una associació dins d'una altra associació, va durar poc. Tensions i crisis varen provocar que el juny de 1965 es formés el Guiatge català, que va agrupar les següents associacions: Germanor de Noies Guies, Guies Sant Jordi, Girl Scouts de Catalunya i Nois i Noies Guies Escoltes (la part de noies). El guiatge també va fer la seva formació de caps específica. De fet, els temes eren pràcticament iguals als dels nois, amb poques variants, però es feien separatament, fins que anys a venir es va establir la coeducació.

17. Article primer dels Estatuts de la Germanor de Noies Guies (desembre de 1962).

A Mallorca, poc després de crear-se els primers grups de l'escoltisme masculí de la postguerra, es van organitzar també alguns grups femenins que, seguint la denominació catalana, van constituir el Guiatge, de la direcció del qual es va encarregar Maria Ferret Espanyol, esposa d'Eladi Homs. El Guiatge de Mallorca, malgrat tenir estretes relacions amb l'escoltisme masculí, va mantenir la seva independència com a organització i algunes peculiaritats pròpies de la seva metodologia fins al 1977, en què es van unificar tots dos moviments.¹⁸ Seguint les directrius de l'associació catalana Germanor de Noies Guies, de les quals van rebre suport i informació, els primers grups de l'escoltisme femení a Mallorca es van formar el 1958. Tot i la manca inicial d'informació sobre el mètode, de la desconfiança que despertava en aquells anys que les noies fessin soles excursions o campaments i dels recels que trobaven entre els mateixos responsables parroquials, els grups femenins de l'escoltisme es van anar consolidant.

El curs 1959-1960, la primera agrupació de guies Reina Constança de Mallorca va fer diverses excursions, va participar a la trobada anual de l'escoltisme que es feia per Sant Jordi i va organitzar el primer campament en la planificació i el desenvolupament del qual van col·laborar especialistes dels grups de l'escoltisme femení de Catalunya. A partir d'aquest grup inicial, durant els primers anys de la dècada dels seixanta se'n van anar creant d'altres en diferents parròquies de Palma i en alguns pobles de l'illa. El 1963 existien ja uns cinc grups i el 1965 n'eren ja deu. L'octubre de 1966 es va celebrar la primera assemblea de les guies de Mallorca i es van aprovar els estatuts que regirien el moviment.¹⁹

EL DEBAT SOBRE LA COEDUCACIÓ, LA CONFENSIONALITAT I EL LAÏCISME

Gairebé a finals d'aquesta dècada, el 1968, es publicà per primera vegada en català el llibre *Escoltisme per a nois* de Baden Powell, que afavorí la lectura d'un dels llibres emblemàtics de l'escoltisme.²⁰ Fins aquella data s'havia utilitzat la versió castellana, que l'any 1967 havia arribat a la setena edició.

En els darrers anys de la dècada sorgí el tema de la coeducació, que es va debatre intensament en l'escoltisme laic i en el confessional del nostre país. Ja feia anys

18. Sobre les activitats del guiatge els anys seixanta es pot consultar: COMAS RUBÍ, F.; MOTILLA SALA, X.; SUREDA GARCIA, B., «El Guiatge catòlic de Mallorca als anys seixanta del segle xx. Aportacions al seu estudi a partir d'un diari personal i de les fotografies», a *Dones i educació. XIX Jornades d'Història de l'Educació*, Olot, Annals del Patronat d'Estudis Històrics d'Olot i Comarca (PEHOC), Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, IEC, p. 251-265.

19. CERDÀ, M., *L'escoltisme a Mallorca, 1907-1995*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999, p. 254-256.

20. BADEN POWELL, R., *Escoltisme per a nois: manual per a instrucció de bons ciutadans*, Barcelona, Successors de Joan Gili, 1968.

que en alguns països europeus grups escoltes de nois havien començat a acceptar noies. A França l'escoltisme laic, els Éclaireurs de France, ja havia unit les associacions masculina i femenina. Començava una nova experiència en un moviment educatiu que en fundar-se a principis del segle xx estava pensat per a dues branques separades, la masculina i la femenina.

A la tardor de la dècada dels seixanta es fundaren els Escoltes Catalans, que provenien de la Germanor de Minyons de Muntanya-BOY-SCOUTS de Catalunya (GMM-BSC). Joan Josep Roger en va ser el comissari general i va presidir l'Assemblea fundacional d'EC, que recorda que «la GMM-BSC, com qualsevol escoltisme no integrat en moviments d'església, des del final de la Guerra Civil fins a la seva fi com a institució per integració en Escoltes Catalans, estava en situació il·legal, malgrat que existia en certa tolerància». I continua: «La nostra cultura organitzativa, cap a finals dels anys seixanta, s'assemblava més a la d'un grup conspirador de principis de segle que a cap altra cosa; organització poc nombrosa, semiclandestina i sense recursos importants».²¹

Entre els aspectes progressistes de la nova entitat destacava l'autonomia de persones i grups, l'aprenentatge actiu, la consciència de formar part d'una organització al marge del franquisme, etc. Pel que fa a aspectes més conservadors, destaca el fet de ser una estructura jeràrquica i amb detalls massa militaritzats, com per exemple l'uniforme, els consells d'honor, les formacions, etc.

A Catalunya, sectors de l'escoltisme laic començaren a practicar la coeducació durant la dècada dels seixanta. En l'escoltisme catòlic, tant a Mallorca com a Catalunya no fou fins a la dècada dels setanta que s'optà per la coeducació, després d'intensos debats en els equips dirigents de les distintes associacions. De totes maneres, mentre els equips generals debatien el tema, alguns agrupaments ja s'avançaren treballant conjuntament nois i noies. No va ser fàcil acceptar aquest canvi. Provocà una crisi seriosa, no només en els equips generals sinó també en alguns agrupaments. Unes tensions que afectaren caps, pares, consiliaris; pressions que no sorgiren només en l'interior del moviment, sinó que també, en alguns casos, provocaren pressions des de l'exterior del moviment.

A principis de la dècada dels setanta l'escoltisme catòlic, el masculí i el femení, del Principat i de les Illes, optà per iniciar la coeducació de manera experimental. Lentament s'anà consolidant la nova experiència; va ser un procés llarg que, finalment, comportà la modificació dels estatuts i un nou estil d'actuació.

Heus ací els acords de Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi sobre coeducació de 1974:

21. ROTGER I ESTAPÉ, J. J., «La fundació d'Escoltes Catalans. Una visió personal des de la GMM-BSC», a ADROHER, R.; JIMÉNEZ, E.; VALLORY, E., *Escoltisme laic i transformació social. L'experiència d'Escoltes Catalana*, Vic, Eumo Editorial, 2005, p. 45.

a) Incloure la coeducació com un dels aspectes a tenir en compte dins l'opció educativa de ME/GSJ; b) Vetllar per l'aplicació de la pedagogia coeducativa en les Unitats, tant a les mixtes com a les de nois sols o de noies soles; c) Demanar a l'antic equip de coeducació que elabori un informe valoratiu de la seva experiència, posant en relleu la situació actual de la coeducació en els moviments, les dificultats amb què es troba, la necessitat de recolzar les normes que sobre coeducació va dictar el Comissariat General i els recursos pedagògics elaborats al llarg de l'experiència; d) Dissoldre l'equip de coeducació i incorporar a les Branques els treballs i estudis sobre coeducació i pedagogia coeducativa, així com l'assistència directa i específica a les Unitats mixtes.²²

També durant la dècada dels seixanta en l'escoltisme catòlic, i de manera especial, en la branca Ròvers, la dels escoltes grans, el fet de la convocatòria, la preparació i la celebració del Concili Vaticà II (1962-1965) va afavorir la reflexió sobre un altre dels eixos fonamentals del moviment: el de l'opció de fe. En una societat amb un clima nacionalcatòlic intens, veure com s'obrien algunes portes de l'Església i arribava una alenada d'aire fresc va afavorir plantejar i revisar el fet de l'opció creient. Els debats conciliars es vivien intensament.

A més, la publicació de les encíclicues *Pau a la terra* de Joan XXIII el 1963 i *Populorum Progressio* de Pau VI el 1967 estimularen la dimensió social a favor de la Declaració Universal dels Drets Humans. Una Declaració promulgada el 1948 i que a casa nostra va ser silenciada durant la dictadura i no començà a aplicar-se fins anys més tard, ja després de la mort del dictador.

Varen ser anys intensos que coincidiren, per altra banda, amb el naixement d'editorials com Nova Terra (1957) i Estela (1958), amb edicions de col·leccions específiques de pedagogia, de cristianisme, de filosofia, etc., i amb traduccions de llibres francesos. El 1958 es va iniciar la publicació de la revista *Qüestions de vida cristiana*, editada pels monjos de Montserrat. En el primer número hi havia un article del pare Estradé titulat «Tres aspectes de la vida de Baden Powell». Aquestes i altres editorials afavoriren un desvetllament en molts escoltes que repercutí també positivament en el moviment. *Reeixir i Pregàries* de Michel Quoist, *El drama del segle* del pare Lebreu, *El medi Divi* de Teilhard de Chardin, *Marxisme i cristianisme* de Giulio Girardi i els llibres de Saint-Exupéry *Terra dels homes* o *Ciutadella* varen ser textos de capçalera de força escoltes en un país encara tancat i represaliat. També les obres sobre el personalisme cristià d'Emmanuel Mounier es llegien amb interès. Varen ser anys de trencament d'esquemes mentals, de replantejament de qüestions fins aquell moment intocables. A la Jove Ruta es feren xerrades

22. FO.CA/BÀSICA, *La coeducació a Moviment Escolta / Guies Sant Jordi*, Barcelona, Minyons Escoltes - Guies Sant Jordi, 1974, p. 33-36.

i debats de tota mena, com ara «Europa i el seu futur», «L'evolucionisme», «Rússia», «El Tercer Món», etc.

La Ruta, la branca dels més grans, era l'etapa menys sistematitzada del moviment escolta. A nivell de les Delegacions Diocesanes d'Escoltisme de Barcelona, Girona i Vic s'aprofundirà en aquest aspecte. La personalitat de Fèlix Martí ajudarà a anar concretant el paper de la Ruta. Algunes de les publicacions hi ajudaren: *Llibre del Cap de Colla de Novells*, *La ruta dels companys*, etc. Eren publicacions que donaven pautes d'orientació i de reflexió per anar construint un home nou que visqués en estil escolta. Es parlava de cultura, moviment escolta, caràcter, vida social, sentit comunitari, obertura, vida sobrenatural, etc. Heus ací els eixos vertebradors entorn dels quals s'havia de formar la personalitat del *routier*, sempre tenint present que «totes les etapes anteriors (és a dir, Llobatons i Minyons) han d'haver donat al jove una cosa essencial: una capacitat d'exigència sobre ell mateix, un potencial d'esforç, una insatisfacció del que dona de si mateix. Des dels Llobatons fins als Novells cal omplir el noi d'aspiracions grans i de voluntat potent. Els satisfets, els covards, els instal·lats no entendran res del que direm».

Els caps de Minyons Escoltes i de Guies Sant Jordi periòdicament es plantejaven (primer separadament i, posteriorment, plegats) el sentit del moviment en la societat i en l'Església de Catalunya. El curs 1970-1971 el comissariat dels nois i el de les noies varen replantejar les propostes fonamentals del moviment i les constants metodològiques. Fruit d'aquest replantejament va ser la publicació *L'escoltisme: visió 71*,²³ que va provocar una reflexió en profunditat i va propiciar una trobada general amb el nom de *Sinera/80* que va aplegar els caps escoltes de tots els nivells per la Pasqua de l'any 1975 al Castell de l'Areny (Berguedà).

La convocatòria de *Sinera/80* va ser molt clara: «Serà l'experiència que dirà si l'escoltisme continua essent vàlid o no al nostre país. L'escoltisme que tu, tu i tu, que nosaltres fem. Es tracta de reflexionar, intercanviar i de comprometre'ns en els camins de solució als problemes que tenim plantejats. A més, cal també, que com a resultat del treball realitzat a *Sinera/80*, sorgeixin propostes i mocions de cara a l'Assemblea dels moviments que tindrà lloc el mes de juny».²⁴ El treball de reflexió fet pels caps de l'escoltisme masculí i femení els darrers anys de la dictadura, amb tensions polítiques i socials notables, amb estats d'excepció que frenaven les llibertats, etc., es va centrar en aquests cinc punts: escoltisme i societat, escoltisme i església, pedagogia i escoltisme, moviments, estructura i relacions, i els caps de fem l'escoltisme.

23. *L'escoltisme. Visió 1971*, Barcelona, Minyons Escoltes - Guies Sant Jordi. Delegacions Diocesanes d'Escoltisme de Barcelona, Girona, Tarragona, Tortosa i Vic, 1972.

24. MARQUÈS, Salomó, *L'escoltisme gironí*, Girona, El Pel, 1984, p. 124.

El mes de juny es va celebrar l'Assemblea de ME i GSJ amb l'esperit de *Sinera/80*, que portava propostes concretes. Començava una nova etapa dins l'escoltisme. El novembre moria al llit el general Franco. Començava una nova etapa per al poble català i per als altres pobles que configuraven l'Estat espanyol.

Dels anys seixanta a la mort del dictador varen ser temps de creixement del moviment escolta a Catalunya, i també a Mallorca. L'any 1968 l'escoltisme catòlic agrupava a Catalunya més de nou mil nois; la xifra oficial era de 9.380 nois. En deu anys, el moviment havia passat de dos mil a més de nou mil. Pel que feia a l'escoltisme aconfessional, les tres organitzacions que s'unificaren el 1974 sota el nom d'Escoltes Catalans aplegaven 2.251 afiliats. En aquell mateix moment les organitzacions catòliques, Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi, aplegaven 12.931 afiliats, 8.947 nois i 3.982 noies.²⁵

Si les xifres eren notables, més rellevant era l'aportació que va fer l'escoltisme al país. L'any 2009 l'Institut d'Estudis Catalans, per commemorar el centenari del moviment, va convocar una trobada d'estudiosos i especialistes del món universitari i acadèmic, així com responsables i caps de l'escoltisme de València, les Illes i Catalunya, antics escoltes i guies i membres de l'escoltisme internacional, per fer una mirada al passat i parlar del futur del moviment, en una societat en constant canvi.

En aquella trobada a Barcelona, l'historiador Albert Balcells va parlar sobre l'escoltisme a Catalunya des del seu naixement el 1912 fins al 1975. Reflexionant sobre els valors del moviment a casa nostra a finals del seixanta i començaments dels setanta, destacava: «D'una banda, la fidelitat a la llengua catalana i a la identitat catalana. Això, en aquell moment, és absolutament extraordinari: [...] Té un paper cultural dinamitzador extraordinari», i posava en relleu el cant coral, l'expressió oral, el mim, la pedagogia activa, etc. També realçava, en l'aspecte religiós, «que s'apunta de seguida a la revaloració dels seglars davant dels clergues dins de l'Església i, per tant, acceptarà entusiasta el Concili Vaticà II».²⁶ Mantenint-se independent de partits polítics, formà els nois i les noies amb actituds antifranquistes i promotores dels Drets Humans en una societat dominada per la manca de llibertats i de drets civils i polítics.

També a València durant aquest període hi hagué un notable creixement en el moviment escolta. Ho explicava l'historiador Cruz Orozco en la mateixa jornada a l'Institut d'Estudis Catalans: «Des d'inicis de la dècada dels cinquanta fins a 1966 l'escoltisme valencià tornà a tenir una nova empenta». I destacava entre els trets

25. BALCELLS, A.; SAMPER, G., *L'escoltisme català (1911-1978)*, Barcelona, Barcanova, 1993, p. 359 s.

26. BALCELLS, A., «L'escoltisme a Catalunya (1912-1975)», a GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (ed.), *Escoltisme, autoformació i ciutadania activa. Un balanç de cara al futur*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2009, p. 19.

fonamentals d'aquest període «l'existència d'una dotzena d'agrupaments i uns censos que s'acostaven al miler de membres». I també que la Delegació d'escoltisme «es va convertir en una alternativa clara i pública a la política juvenil del franquisme, centrada primer en el Frente de Juventudes i, a partir de 1960, en l'Organització Juvenil Española».²⁷

A Mallorca, el tema de la confessionalitat va provocar una ruptura del moviment que fins aleshores havia estat exclusivament confessional. En la crisi influïren altres qüestions, com el recel de certs sectors a una orientació més renovadora pel que fa al mètode educatiu i menys estricta amb els símbols i els cerimonials tradicionals. El trencament culminava també les tensions entre les orientacions més estrictament educatives introduïdes pels sectors més partidaris de la metodologia renovada de Ràngers-Pioners i el que això implicava de més pes i autonomia dels caps d'unitat i de les branques, sobre els més partidaris d'una organització més tradicional que es basés més en els agrupaments. En el conflicte també hi era present el tema de la coeducació i l'oposició de certs sectors a la unificació del moviment masculí i femení. L'escissió es va produir el febrer de 1975, donant lloc a l'aparició a Mallorca, per primera vegada des de la II República, d'un grup escolta no confessional.

27. CRUZ OROZCO, José Ignacio, «L'escoltisme al País Valencià (1912-1975). Claus per a una interpretació», a GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (ed.), *Escoltisme, autoformació i ciutadania activa. Un balanç de cara al futur*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2009, p. 66.

Llibres i lectura per a infants en llengua catalana. Un model de resistència cultural (1939-1975)

RAMON BASSA I MARTÍN

INTRODUCCIÓ

La intenció d'aquest capítol és donar a conèixer i destacar els valors pedagògics que la literatura infantil i juvenil catalana ha volgut —i ha pogut— transmetre durant l'època franquista. Cada època ha tengut una visió de la infància i la joventut i de la seva educació i, en conseqüència, ha variat el tractament del missatge incorporat al llibre infantil, i més en una època de tant de controls ideològics i polítics com fou l'època franquista.¹

El llibre infantil és un dels productes de viure en societat lligat a posseir un llenguatge i una cultura, i com a tal es converteix en un objecte d'estudi i d'anàlisi des de la perspectiva de les Ciències de l'Educació; i pel fet que viure en societat suposa també unes pautes de conducta, una transmissió cultural, d'idees, de conductes, i en conseqüència suposa una acció continuada en el temps i en un espai geogràfic concret, uns models, i per tant és una forma d'educació.

La història de la infància i de l'educació ens ensenya que, fins que la societat no dirigeix la seva mirada sobre aquesta etapa evolutiva de la persona humana, no sorgeix el concepte d'infància com a entitat pròpia, i en molts de països cal remuntar-se a finals del segle XVIII perquè això es produeixi, i en conseqüència no pot existir, de fet, una literatura per a infants o joves. Existirà un llibre concret amb principis d'educació o de contingut moral destinat a un infant concret, fill o familiar de l'autor, o per a un príncep o un fill de nobles importants, però no el llibre de producció literària dedicat específicament a la infància. També cal dir que

1. Les fonts completes i documentades de les dades que s'expressen en aquest escrit es troben en aquestes obres: BASSA I MARTÍN, Ramon, *Literatura infantil i juvenil catalana i educació (1939-1985)*, Palma, Moll - Govern Balear, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 1994; BASSA I MARTÍN, Ramon, *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socio-educativa*, Palma, Universitat de les Illes Balears - Fundació Barcelona, 1995. Ambdues són fruit de la tesi doctoral presentada el 1988.

l'escàs nombre de lectors era un factor en contra d'una literatura per a la infància, i quasi per als adults no escolaritzats.

Per tant, a l'hora d'estudiar la literatura infantil i juvenil hem de tenir en compte els condicionaments i els components socioculturals (la cultura, la llengua, els patrons, les normes, els valors, els codis, les formes, les significacions, la ideologia, els símbols i les creences, la idea de País, que han intervingut en la seva elaboració i als quals no escapa la producció literària.

Dels anteriors treballs que he publicat com a resultat de la meua tesi doctoral, que abracen el període 1939-1985,² en el present capítol del llibre presentaré les etapes del període de postguerra (1939-1961), el de recobriment (1962-1970) i, més breument, el de retraïment d'autors que es dona entre 1971 i 1975 al mateix temps que s'intensificava la lluita reivindicativa a la societat catalana (assemblees obreres i d'intel·lectuals, manifestacions, vagues...) i a l'Estat.

1. EL PRIMER PERÍODE DEL FRANQUISME (1936-1943). EL CONTROL IDEOLÒGIC I LES COMISIONES DEPURADORAS DE LIBROS

No es poden entendre les repressions i els controls sobre la literatura infantil en català sense fer menció de com des del primer moment, ja l'any 1936, l'exèrcit rebel anava imposant les seves lleis sobre els territoris conquerits per controlar qualsevol forma d'expressió escrita.

D'entrada, a la literatura infantil i juvenil en llengua catalana li queden vedades certes àrees i formes d'intervenció socioeducativa, especialment els mitjans de comunicació i l'educació, sota el control i la censura de les publicacions escolars.

D'aquí, doncs, que per entendre com s'interrelacionen els elements que configuren el llibre infantil calgui conjugar la informació, la documentació i l'anàlisi d'una sèrie de camps. Entre els més importants, destacariem:

- La història sociocultural en què es troba cada país concret.
- La història i l'anàlisi de les idees i les actuacions educatives existents en cada període.
- La història i l'anàlisi del llibre per a infants, partint dels d'imaginació i veient els models dels llibres de coneixement i de lectura escolars.
- Estudiar les etapes sociohistòriques concretes i l'evolució que ha seguit i que ha marcat el llibre per a infants. Aquest aspecte demana una metodologia i unes hipòtesis que la sustentin, per no caure en una llista de descripcions

aïllades sense cap relació amb les causes socials, cultures, històriques i polítiques que els han marcat.

- L'estudi i la història de les il·lustracions dels llibres per a infants.

El llibre, i en especial el llibre per a infants, sempre ha estat vist per les ideologies autoritàries com un element d'inculcació d'idees, i, per tant, com un possible perill de difusió d'informació diferent que cal controlar. La creació literària té un component imaginatiu i lliure dins la difusió de llibres, i el seu missatge educatiu és una mostra més de l'observació de Jerome Bruner (1988) quan afirma que «tal vez sea ése el motivo por el cual los tiranos odian y temen tanto a los poetas y los novelistas y, también, a los historiadores. Aún más de lo que temen y odian a los científicos, quienes, aunque construyan mundos posibles, no dejan espacio para que se formulen otras posibles perspectivas personales sobre esos mundos».³

Venen a confirmar aquests controls ideològics les primeres disposicions sobre el llibre infantil i sobre la lectura i les biblioteques que establí el règim franquista, i per això tampoc deixa de sorprendre'ns la seva rapidesa a legislar sobre aquests temes, ja un mes i mig després del sollevament militar de juliol de 1936. Així, una *Orden* de 4 setembre de 1936 inaugurava —en paraules de Gregorio Cámara Villar— la depuració del material educatiu ordenant la «incautación y destrucción de cuantas obras de matiz socialista o comunista se hallan en bibliotecas ambulantes o escuelas»,⁴ en clara referència a les biblioteques ambulants per als pobles que havia establert el Ministeri d'Instrucció Pública de la Segona República. El contingut de les obres de lectura passarien a respondre a «los sanos principios de la Religión y de la Moral cristianas, y que exalten, con sus ejemplos, el patriotismo de la niñez».⁵ I aquest control ideològic i de contingut també s'estenia a l'ensenyament secundari, i fins i tot a la universitat, com exemple, l'*Orden* que indicava que «los Directores de los institutos, en primer término, y en ulterior instancia los Rectores de las Universidades, cuidarán de que en los libros no haya cosa alguna que se oponga a la moral cristiana, ni a los sanos ideales de ciudadanía y patriotismo, que deben arraigar en el ánimo de los adolescentes, como la mayor cosecha en la obra de la educación».⁶

A aquestes lleis cal afegir-hi la censura militar que exercia el governador civil de cada zona, per ser un període de guerra. Així, ja el decret de 23 de desembre de 1936 (BOE del 24-12-1936) contra la producció i la difusió de «material impreso pornográfico y disolvente», establia en l'article 1r: «Se declaran ilícitos la

3. Citat per BRUNER, J., *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1986, p. 63.

4. CÁMARA VILLAR, G., *Nacional-catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia, 1984, p. 71.

5. *Ibidem*.

6. *Ibidem*.

producción, el comercio y circulaciones de libros, periódicos, folletos y toda clase de impresos y grabados pornográficos, de literatura socialista, comunista, libertaria y, en general, disolvente».⁷

En el millor estil de les novel·les de Ray Bradbury o George Orwell, anaren sortint més ordres, com la del 16 de setembre de 1937 que disposava la creació de *Comisiones Depuradoras* de totes las bibliotecas públicas, populares, escolares i sales de lectura. Aquestes comissions, compostes pel rector, un catedràtic de Filosofía i Lletres, un representant de l'autoritat eclesiàstica i quatre vocals, havien de procedir a la retirada de «libros, revistas, folletos, publicaciones, grabados e impresos que contengan en sus textos láminas o estampados con exposición de ideas disolventes, conceptos inmorales, propaganda de doctrinas marxista y todo cuanto signifique falta de respeto a la dignidad de nuestro glorioso Ejército, atentados contra la Patria, menosprecio de la religión Católica y de cuanto se oponga al significado y fines de nuestra Cruzada Nacional»⁸.

També s'estableix una *Ley de Prensa*, de 22 d'abril de 1938, per protegir de «los daños que una libertad entendida al estilo democrático había ocasionado a una masa de lectores diariamente envenenada por una prensa sectaria y antinacional».

Paral·lelament, seguien apareixent altres ordres dedicades de manera més específica al món dels llibres per a infants i joves:

- *Orden* de 20 d'agost de 1938, que ordena la constitució d'una *Comisión Depuradora* encarregada d'examinar, aprovar o reprovar els llibres destinats a ser usats en els centres de primera ensenyança;
- *Orden* de l'1 de març de 1939, que ofereix la primera relació nominal de llibres de primer ensenyament que, una vegada *depurados*, podien publicar-se;
- *Orden* del 6 de maig de 1940, que reorganitzava també la *Comisión Depuradora* de llibres de text i ampliava el seu camp d'actuació a la selecció de les obres pedagògiques dedicades a la formació del magisteri. En quedar suprimida a la *Comisión Depuradora* de llibres de text, les seves competències passaren a la Secció 3a del Consejo Nacional de Educación per Ordre del 9 de maig de 1941.

Com ha escrit l'estudiós Jaime García Padrino (2010: 54): «No solo la Literatura Infantil y Juvenil tuvo que adaptarse a las circunstancias ideológicas que dominaron aquellos tres años bélicos, sino que sus consecuencias se mantuvieron a lo largo de cuatro décadas».

Al mateix temps, a les posicions de les autoritats civils, militars i del Movimiento de cada província, apuntades a partir del 7 de juny de 1941, es conservava

7. BOE núm. 24 (desembre 1936), esmentat a CÁMARA VILLAR, G, *op. cit.*, p. 71.

8. Citat per CÁMARA VILLAR, G, *op. cit.*, p. 72.

l'article 9è que reconeixia la vigència dels quatre primers articles del Concordat de 1851, i que consagraven la facultat dels prelats d'impedir, en les seves respectives diòcesis, «la publicación, introducción o circulación de libros malos o nocivos». I que, pel que fa al contingut d'aquest article, citam com a exemple d'aquesta censura religiosa sobre la literatura per a infants i joves la pastoral del bisbe de Màlaga de febrer de 1944 en la qual es prohibeix l'ús del llibre de lectura *Corazón*, d'Edmondo d'Amicis, a tots els centres docents de la seva diòcesi.⁹

Com veiem, els controls i les dificultats a les quals estaven subjectes els editors que s'animaven a publicar llibres eren molt durs, a més d'estar obligats a presentar cada sis mesos els seus plans editorials, i més encara sobre els llibres per a infants i joves. Fins i tot els llibres d'iniciació a la lectura i l'escriptura no escaparen a disposicions semblants. Així, per exemple, un ofici de la Vicesecretaria de Educación Popular del 23 de novembre de 1943 deia que «habrán de desenvolver, en sus ejemplos, temas religiosos, patrióticos y del Movimiento, no debiendo faltar la bandera de España, la del Movimiento y los retratos del Caudillo y de José Antonio. El autor tendrá en cuenta la edad de los niños para graduar esta medida».¹⁰

En resum, podem dir que les característiques principals d'aquest període són aquestes:

a) Censura prèvia del contingut de les publicacions.
 b) Prohibició d'editar llibres en llengua catalana que no siguin autors «clàssics».¹¹

c) Una escassíssima producció editorial, per les dificultats polítiques i econòmiques (com la manca de paper), especialment en el camp del llibre per a infants. Així i tot, es reprenen antigues col·leccions aturades, com les de la Fundació Bíblica Catalana (1946), «Els Nostres Clàssics» (1946) de l'editorial Barcino, la de la Fundació Bernat Metge (1946) i «Biblioteca Popular Catalana» (1946) i «Catalunya Teatral» (1947) de l'editorial Millà, i fins i tot es creen algunes noves editorials, com Lletres Valencianes (1945) i Selecta (1946), fundada per Jose Maria Cruzet.

d) Poca producció d'autors catalans.

S'havia cregut que el primer llibre per a infants en català, entès el concepte en un sentit ampli, no s'havia publicat fins a l'any 1946,¹² i així s'havia publicat en diversos

9. Citat per CÁMARA VILLAR, G, *op. cit.*, p. 387, a partir del treball de MONTILLA, F., *Selección de libros escolares de lectura*, Madrid, CSIC, Instituto San José de Calasanz, 1954, p. 208-210.

10. CENDÁN PAZOS, F., *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez - Pirámide, 1986, p. 52.

11. A tall d'anècdota, recordem com Francesc de B. Moll conta en les seves memòries com va fer passar un llibre de Miquel Dolç com un autor «clàssic».

12. Com foren *Les millors rondalles de Mallorca*, de mossèn Antoni M. Alcover (Palma. Moll, 1946) i, a Catalunya, *Els gegants dels aires*, de Josep M. Folch i Torres (Barcelona, Baguà).

articles i estudis¹³. No obstant això, a Mallorca, ja l'any 1936 es publica en català un fullet de dues planes d'Aina de Villalonga Zaydin de Morey: *Recitacions infantils*,¹⁴ amb alguns petits poemes, i el 1937 una obra de teatre infantil escrita per Gabriel Cortès (amb el pseudònim d'Amadís), *Madó Bruixa*.¹⁵ Segons J. Bover (1979): «Pot sorprendre el fet de la publicació de llibres infantils, principalment de teatre, en català i en plena gerra civil. Una explicació podria ser la filiació religiosa dels autors, o el seu emparentament amb les altes jerarquies de l'època».

Per altra banda, si considerem les *Rondaies mallorquines* com a llibres per als infants, encara que només sigui com a oients, tot i que els adults també en gaudien, la llista continuaria el 1940, ja que com ens indica Josep Massot i Muntaner (1978), entre 1940 i 1942 sortiren, amb dates falses o sense dates, altres vuit volums de les *Rondaies*.¹⁶

El segon subperíode: la institucionalització de la censura per a publicacions infantils

Però és el gener de 1952 quan es crea la que ha estat qualificada per Fernando Cendán (1986) com «la primera institució especializada en la censura de publicaciones infantiles». Ens referim a la Junta Asesora de Prensa Infantil, depenent del Ministeri d'Informació i Turisme, «cuya misión será elevar a este Ministerio los informes pertinentes sobre la orientación y contenido general de todas las publicaciones periódicas (o que no siéndolo, tengan carácter retroactivo) destinadas a los niños, y promover las disposiciones que en este orden sean necesarias, a juicio de la expresada Junta».¹⁷

Com a reflex de la prohibició de la coeducació per part del règim franquista, les publicacions infantils queden subjectes a normes concretes, com el decret posterior del 24 de juny de 1955 (BOE del 23-VII-1955) i l'ordre ministerial de la mateixa data, per la qual es divideixen les publicacions a partir de 10 anys, en publicacions «para adolescentes del sexo masculino» i «para adolescentes del sexo femenino».

13. Vegeu, així i tot, els esplèndids treballs de Teresa ROVIRA (1976, p. 129; 1984) i la primera tesi, inèdita, sobre el tema de Núria VENTURA (1979) a l'Escola Universitària de Biblioteconomia i Documentació.

14. Vegeu VILLALONGA ZAYDIN DE MOREY, Aina de, *Recitacions infantils*, Palma, Estampa de la Llibreria Politècnica, 1936.

15. Vegeu CORTÉS I CORTÉS, Gabriel, *Madó Bruixa. Comèdia d'un acte i en prosa*, Palma, Estampa de la Llibreria Politècnica, 1937, 23 p.

16. Ens referim als volums I (1936 [1941]), VI (1936 [1941]), VII (s. d. [1942]), IX (s. d. [1942]), XI (1935 [1940]), XII (1936 [1941]) i XIII (1935 [1940]) de les esmentades *Rondaies*, que foren pràcticament l'única lectura en les cases dels mallorquins, llegides pels avis als més petits. Entre claudàtors, la data real d'aparició. Vegeu MASSOT I MUNTANER, J. (1978, p. 200) i MANENT-CREIXELL (1988, p. 41-42).

17. Ídem, p. 53.

Les publicacions destinades als nins i adolescents a més a més, entre altres criteris, devien evitar:

- a) Los dibujos o descripciones que puedan excitar morbosamente la sensibilidad de los niños y adolescentes.
- b) Los relatos en que se describan o se aludan a amores ilegítimos y aquellos en que se ensalce o se presente como natural el divorcio.
- c) Narraciones o historietas que contengan ejemplos destacados de laicismo, descripciones tendenciosas de ceremonias o costumbres correspondientes a cultos de otras religiones o confesiones que puedan inducir a error o a escándalo.¹⁸

I encara afegien que s'havia d'evitar «toda descripción que pueda despertar una curiosidad malsana en orden a la fisiología de la generación», i també:

Los relatos que presenten a una luz favorables las reacciones antisociales, bien porque muestren el éxito logrado poniendo en juego los mecanismos de agresión al margen de las leyes, bien porque den de lo social una versión tendenciosa y errónea, a base de «grupos o partidas» en que se acumulen los instintos vindicativos de sus componentes y las posibilidades de triunfo amoral.¹⁹

O sigui que s'exerceix un control ideològic complet oposat als sindicats i les associacions socials, a més dels aspectes morals sobre la sexualitat.

L'escassa varietat temàtica en aquest període i el fet que moltes obres siguin reedicions de llibres infantils publicats abans de la Guerra Civil dificulten l'edició de temàtiques noves, al mateix temps que és una època de resistència cultural, quasi clandestina, i d'una forta censura per tractar temes actuals. Per aquestes raons, les obres literàries per a infants i joves es dediquen a tractar el passat de la Corona d'Aragó o són literatura popular tradicional i en forma d'adaptacions com a contes populars. Així, de les 19 obres pròpiament de literatura infantil del 1947 al 1959, set són obres basades en el conte o el folklore popular: Lola Anglada, *Contes meravellosos* (1947); Joan Estiarte, *Contes* (1949); Miquel Costa i Llobera, *Poesies. Selecció per als infants* (1954); A. R. Grau, *L'angelet que no reia. Rondalla infantil* (1955); Roser Cardús, *El príncep bandoler* (1958); i dues obres d'autors mallorquins: Gabriel Fuster Mayans, *Història de dues mel·les* (1958); i Bartomeu Fiol, *De com mestre Joan Pipa la va perdre* (1959). Les altres quatre obres són de temàtica religiosa: *Tres rondalles de Nadal*, *El rei Negre*, *Bernadette*, *la santeta de Lourdes* i *Els pastorets de Fàtima*, escrites entre 1954 i 1959 per Aurora Díaz-Plaja.

18. Citat a CENDÁN PAZOS, F., *op. cit.*, p. 57.

19. *Ibidem*.

La producció total de llibres infantils en el període que va de mitjans anys quaranta a 1960, d'acord amb les xifres més fiables, i comparant la producció de llibres de literatura infantil i juvenil (LIJ) a tot l'Estat, i amb l'edició de llibres en llengua catalana, dona les xifres següents:

Any	Llibres LIJ en total a Espanya (1943-1960)¹	LIJ en llengua catalana (1943-1960)²
1943	515	-
1944	198	5
1945	81	5
1946	79	12
1947	72	53
1948	91	-
1949	87	-
1950	129	43
1951	136	-
1952	101	-
1953	251	137
1954	208	-
1955	212	-
1956	187	-
1957	114	-
1958	136	-
1959	147	-
1960	161	183

(-) Sense dades.

(1) FONT: INLE (*Bibliografía Hispánica*, 12).

(2) FONT: Francesc VALLVERDÚ (1975; 1987; p. 106).²⁰

20. Per a les dades estadístiques sobre l'edició de llibres en llengua catalana partim dels treballs que hi ha sobre el tema: VALLVERDÚ, Francesc, *L'escriptor català i el problema de la llengua*, Barcelona, Edicions 62,

Voldria destacar que, ni en aquest primer període del franquisme, els temes del món religiós no es tracten en la literatura infantil catalana com una temàtica enaltidora del *nacional-catolicismo*, com va ser tan propi de l'època, sinó que el tractament té més aviat un caràcter narratiu, amb històries relacionades amb el Nadal o el Rei Negre o amb esdeveniments religiosos en els quals intervenen infants o joves, com Bernadette a Lourdes o els tres pastors a Fàtima.

Tres obres d'aquest període tenen com a protagonista un infant: *Joaquim i els seus amics* (1953) de Josep Mascarell i *Les vacances de Jordiet* (1954) i *Els somnis de Jordiet* (1955) de Leopold Martínez Vidal.

Pels temes tractats, tal com vaig analitzar a Bassa (1994),²¹ amb els indicadors lexicosemàntics trobam que un dels temes amb una subtemàtica específica són els animals com a protagonistes de les històries en tres obres, la qual cosa representa un 15,8 % del total). La temàtica de la naturalesa sols té dues obres específiques: *Contes de la mar exacta* (1958) de Josep Serra i Estruch, dedicada al mar, i *Contes meravellosos* (1947) de Lola Anglada, amb referències contínues a la naturalesa i als animals.

El 1957, l'editor Miquel Salvatella inicia la col·lecció «Ajax», i l'any següent surt la nova col·lecció juvenil «Sant Jordi» de l'editorial Arimany²² amb dos llibres, un de Jules Verne, *La volta al món en vuitanta dies* (1958), i l'altra d'una autora catalana viva, Roser Cardús, amb *El príncep bandoler* (1958).

També el 1957, les editorials Baguñà, Artigues, Hispano Americana d'Edicions, Aymà i Salvatella inicien la publicació de sèries de llibrets per a infants, amb adaptacions de temes històrics i de revistes infantils (*Patufet*), però la col·lecció «Sant Jordi» d'Arimany (1958) és una de les primeres modernes en català destinades a preadolescents i adolescents.

Podem parlar, doncs, en aquesta primera etapa de 1939-1961, d'un model d'intervenció socioeducativa en el llibre infantil autòcton català? Després d'observar el procés d'incorporació d'autors, obres i editorials participants, podem dir que la resposta durant la primera dècada de la postguerra (1939-1949) és més aviat molt escassa però resistent, fins que a mitjans dels anys cinquanta, entre 1953 i 1957, comença la presència d'algunes noves editorials «legalitzades», com és el cas de l'editorial Estela, que a partir de 1958 iniciarà una política d'introducció de les

1975 (2a ed.); GUARDIOLA, Carles-Jordi, *Per la llengua*, Barcelona, La Magrana, 1980, p.31; MANENT, Albert; CREXELL, Joan, *Bibliografia catalana dels anys més difícils (1939-1943)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1988, p. 12 i VALLVERDÚ, Francesc, «L'edició en català i l'experiència d'Edicions 62», *Edicions 62, vint-i-cinc anys (1962-1987)*, Barcelona, Edicions 62, 1987.

21. BASSA I MARTÍN, R., *Literatura infantil catalana i educació (1939-1985)*, Palma, Moll - Govern Balear, Conselleria de Cultura, Educació i Esports, 1994.

22. Editorial continuadora des del 1947 de Miquel Arimany editors.

traduccions del llibre infantil francès, especialment de la col·lecció del «Père Castor», i de la traducció al català del clàssic d'Antoine de Saint-Exupéry *El petit príncep* (1959). A partir de 1957, com diu Teresa Rovira (1984: 304), «s'inicia la incorporació al català dels moderns llibres d'imatges difosos internacionalment». Entre els quals trobam els dos llibres de Jean de Brunhoff: *La infància de Babar* i *Babar i la vella senyora*, a l'editorial Aymà (1942-1962), traduïts per Carles Riba, i que indiquen, per al llibre infantil en català, l'inici de la voluntat d'incorporació de les traduccions de llibres estrangers moderns, especialment francesos.

També, ja l'any 1959 trobam l'editorial Nova Terra, fundada l'any 1957 per gent de la JOC, i que tindrà un paper destacat dins els anys seixanta ²³ pel fet de publicar obres pedagògiques amb la creació dels premis de pedagogia Antoni Balmanya, i que s'inicia amb les primeres possibilitats de participació del món educatiu sobre el llibre infantil i sobre l'alumnat que començava a assistir a les primeres escoles actives de Catalunya, que inicien les primeres possibilitats de transmissió del que anomenam el «Pensament Pedagògic Català». ²⁴ Ara només mancarà que el mercat dirigit als primers lectors infantils i juvenils lligats a les primeres escoles actives de Catalunya iniciï el seu camí. El 1960 apareix la Nova Cançó, i la casa EDIGSA, a partir de 1962, arreplega els primers discs d'aquests nous cantants, que suscita un gran impacte entre el públic jove.

Creiem que aquest redreçament de la literatura per a infants és també conseqüència de la recuperació d'un nou tipus d'escoles actives i de caire català, com són, entre altres, l'Escola Laietània (1953), l'Escola Sant Gregori (1955), l'Escola Talitha (1956), l'Escola Costa i Llobera (1957) i l'Escola Ton i Guida (1962), entre altres.

Així ho explica clarament un dels protagonistes, Jordi Galí, quan diu:

23. Fins al punt que, ja el 1969, fou suspesa durant mig any per ordre del Ministeri d'Informació espanyol, que l'acusà d'editar llibres de caràcter marxista. Malauradament, el 1978 va tancar. (Font: <https://ca.wikipedia.org/wiki/Editorial_Nova_Terra>).

24. Anomèn Pensament Pedagògic Català el grup d'institucions culturals, de col·lectius i personalitats, de publicacions, de revistes (com *Oriflama*, dirigida als joves, 1961; la revista infantil *Cavall Fort*, dirigida als infants; el *Butlletí*, 1965, d'Òmnium Cultural, anomenat després *Escola Catalana* a partir de 1976), relacionats amb l'educació i de personalitats destacades en el camp educatiu (Alexandre Galí, Artur Martorell, Angeleta Ferrer, Marta Mata, Joan Triadú, M. Antònia Canals, Francesc de B. Moll..., entre altres), que sorgeixen o resorgeixen a partir de 1942 i que es desenvolupen dins els anys cinquanta i seixanta, com Òmnium Cultural (1961); l'Obra Cultural Balear (1962); l'Escola de Mestres Rosa Sensat (1965); CDE (1962), que el 1969 canvia el nom pel de DEC (Delegació d'Ensenyament en Català); les Escoles d'Estiu de Barcelona (1966) i de Mallorca (1968); la creació de la Universitat Catalana d'Estiu de Prada (1969), l'Escoltisme Catòlic Català; Coordinació Escolar; la JAEC; les escoles actives (Talitha, Costa i Llobera, Ton i Guida...). Es podria resumir en la màxima que ha vengut circulant: «Escola catalana en llengua, continguts i actitud». Des d'un punt de vista sociològic també podem anomenar el PPC com a *element d'intervenció socioeducativa*, tal com s'explica a Bassa (1994; 1995).

La virada important i el procés d'expansió de l'escola d'esperit català es va produir a partir del quinquenni 1950-1955. Va ser fruit d'unes possibilitats externes, però sobretot de dues exigències vitals i complementàries que imposava el país que estava naixent: l'exigència d'una escola moderna, oberta, de qualitat pedagògica i sobretot lliure de l'opressió espiritual que endogalava la vida del país; i el convenciment, potser encara implícit en aquells moments en la ment d'algú, que aquesta mena d'escola era precisament la nostra, la catalana. Podríem dir que la catalanització de l'escola era una espècie de conseqüència biològica del desig de qualitat que podem anomenar europea i que no podrà florir mai sota dogals ideològics sinó únicament en un clima, català, de llibertat.²⁵

2. UN REINICI CAP A LA RECUPERACIÓ (1962-1970). ANTIGUES I NOVES EDITORIALS DE LIJ

Partim de l'any 1962 per a aquest període, quan les noves classes mitjanes que han anat sorgint o recuperant-se, després de la Guerra Civil, comencen a tenir noves aspiracions culturals, socials i econòmiques, i també sobre el món del llibre. El cúmul de noves situacions desembocà a nivell internacional en el Congrés del Moviment Europeu celebrat a Múnic²⁶ el mes de juny de 1962, al qual assistí part de l'oposició democràtica espanyola, que després seria represaliada en tornar a Espanya.

El 1962 les revistes especialitzades en llengua catalana començaren a publicar articles en revistes sobre les publicacions en català. Pel que fa al camp de la literatura infantil i juvenil, destaca la repercussió l'article «Una edat sense llibres o una literatura sense futur», on Joan Triadú demanava llibres en llengua catalana per als joves d'aquell moment. L'article tingué una gran ressò en el món de les lletres i de l'educació, amb cartes al director i articles comentant la necessitat de posar a l'abast d'infants i joves una literatura en català.

El cert és que també la cultura catalana desitja un canvi, i grups d'intel·lectuals, burgesos, professionals i treballadors posen en marxa els seus col·lectius, com Òmnium Cultural (1961) a Catalunya; a les Illes, el 1962 es creà l'Obra Cultural Balear.

Per altra banda, l'editorial Edicions 62 publica el seu primer llibre: *Nosaltres, els valencians* de Joan Fuster, que té un gran impacte al País Valencià i a la resta de territoris de parla catalana.

Poc després, a nivell intern del règim, el mateix any 1962 es produeix el canvi de ministres del sisè govern, davant la nova situació econòmica i europea que

25. En referim a l'article de GALÍ, Jordi, «Panorama històric de l'Escola Catalana», *Butlletí interior del Seminari de la DEC, Especial Escola Catalana*, Barcelona, Òmnium Cultural, 1976, p. 27-28.

26. El govern de Franco l'anomenà *el Contubernio de Múnic*.

emergia. També es canvien els Planes de Estabilización pel primer Plan de Desarrollo. I Franco nomena ministre d'Informació i Turisme Manuel Fraga Iribarne, el qual elaborarà el 1966 la Llei de premsa i impremta, amb l'aparent desaparició de la censura prèvia administrativa. Amb aquest ordenament semblava que acabava el control absolut del règim franquista sobre els mitjans de comunicació, però començà una nova forma de censura encara més subtil que apareixia en forma de multes, segrestos de publicacions i revistes i fins i tot el tancament de revistes i la presó per a periodistes i editors, segons el contingut dels escrits publicats.

Com es pot deduir, les Comisiones Depuradoras de Libros, les Juntas Asesoras, els decrets sobre les publicacions infantils, l'Estatut de Publicacions Infantils i Juvenils i altres de similars eren eines de control ideològic com la Llei de premsa i impremta, amb potestat total sobre les publicacions infantils, a part de la que ja tenien la premsa i les revistes per a adults.²⁷

Cal dir que aquest aparent intent d'«obertura» continua la repressió dels llibres infantils i juvenils (LIJ). Així, el 27 de setembre de 1962, pel decret i l'ordre corresponent de 13 d'octubre, les funcions de la Junta Asesora de Publicaciones Infantiles y Juveniles es transfereixen a la Comisión Asesora de Publicaciones Infantiles y Juveniles, que s'integra en el Consejo Nacional de Prensa. Si analitzam la composició d'aquesta comissió, especialment dels vint-i-cinc vocals, tendrem una visió sociològica de les institucions que en un moment històric determinat tenien la potestat de controlar les publicacions infantils segons que informessin favorablement o desfavorable. La comissió estava formada per la Comisión Episcopal Nacional (2 representants), el Consejo Superior de Protección de Menores (2 representants), la Sección Femenina de FET y de las JONS (2 representants), el Frente de Juventudes (2 representants), el Gabinete de Lectura de Santa Teresa (2 representants), l'Asociación Católica de Padres de Familia (2 representants), la Comisión Católica Española de la Infancia (2 representants), el director de la Escuela Oficial de Periodismo i sis vocals de lliure designació pel Ministerio de Información y Turismo.

Per tenir una idea i poder situar-nos en aquest període, reproduïm les dades que es tenen sobre la producció de llibres infantils editats a l'Estat espanyol durant la dècada del seixanta (1960-1970).²⁸

27. Recordem que fins al decret d'abril de 1977 no s'aboliren totes aquestes lleis anteriors, tot i que encara es prohibiren determinats comentaris o informacions «que sean contrarios a la unidad de España, que constituyan demérito o menoscabo de la Institución Monárquica o de las personas de la Familia Real; que atenten al prestigio institucional y al respeto, ante la opinión pública de la Fuerzas Armadas».

28. Per entendre el moviment cultural que es desenvolupà durant els anys seixanta, recomanem el llibre de VALLVERDÚ I BORRÀS, M., *Seixantisme. L'esclat cultural del 60*, Barcelona, L'Avenç, 2022, aparegut quan acabàvem de redactar aquestes línies a començament del 2023.

Com que no hi figuren dades exactes sobre els llibres infantils i juvenils publicats en llengua catalana, hi indicam el total de llibres editats en català. Per un estudi realitzat per A. M. Güell i M. Reixach (1978: 86) sabem que el percentatge de llibres infantils i per a adolescents publicats any 1967 era d'un 18,34 %, el que faria un total de 82 llibres de LIJ en llengua catalana. Xifra molt baixa si la comparem amb els 1.135 llibres de LIJ editats a tot l'Estat, ja que només seria un 7,2 % d'aquest total gran.

Per altra banda, les dades que reproduïx Francesc Vallverdú, repetides també pel Servei del Llibre de la Generalitat de Catalunya de llibres totals publicats en llengua catalana per als anys 1960-1970, són aquestes:

Any	Llibres de LIJ en total a Espanya (1960-1970) ¹	LIJ en llengua catalana (1960-1970) ²
1960	-	183
1962	-	270
1963	-	309
1964	-	368
1965	694	430
1966	1.011	548
1967	1.135	469 (82 LIJ)
1968	1.186	460
1969	1.181	393
1970	1.842	450

(-) Sense dades.

(1) FONT: INE. Citada per CENDÁN PAZOS (1986: 71).

(2) FONT: Francesc VALLVERDÚ (1987: 113).

Dels 104 llibres infantils d'imaginació detectats d'aquest període solament n'hi ha un d'autor de les Illes Balears: *La mina abandonada*, de Miquel Adrover (1968), i dos d'autors valencians: *Abans que el sol creme* de Joan Fuster (1969) i *Un estiu a la Marina Alta* de Carme Miquel (1970).

Ara bé, l'any 1963 és un any crucial, ja que es creen els dos premis més importants de la literatura infantil i juvenil en llengua catalana: el premi Josep M. Folch i Torres, destinat a obres de literatura infantil, en homenatge a l'escriptor Folch

i Torres (1880-1950), que durant el primer terç del segle xx fou l'escriptor per a infants i joves més popular en llengua catalana, i el de literatura per a joves i s'anomenà Joaquim Ruyra, instituït per l'editorial Estela, en record del prosista Joaquim Ruyra (1858-1939).

També l'any 1963 es crea l'editorial La Galera, la primera de postguerra dedicada exclusivament al llibre —tant d'imaginació com posteriorment de text— per a infants i joves, i que apareix a finals d'any amb la publicació de dos llibres: *Una cullereta a l'escola* (1963a) i *Tres avions amics* (1963b), ambdós de M. Àngels Ollé.

Unes educadores, Marta Mata (una de les creadores de l'Escola de Mestres Rosa Sensat) i M. Àngels Ollé, i un pare d'alumnes, Andrea Dòria, inicien, amb un ambient quasi familiar, l'experiència de dur endavant un projecte educatiu, literari i social que amb el temps seria un model imitat. Evidentment, aquest model parteix d'una base aparentment senzilla però difícil, fer en català els llibres que haurien de llegir els infants d'una escola d'un país normal o, si voleu, d'un país que no hagués estat derrotat i envaït, en una Guerra Civil, per ser del bàndol fidel a la República i per tenir una llengua i una cultura pròpies.

Marta Mata, que aleshores ajudava en la biblioteca de l'escola Talitha, passa a ser la directora i assessora pedagògica de la primera col·lecció de La Galera (1963),²⁹ amb el nom de «La Galera d'Or». Serà la llavor de la primera conjunció entre les escoles de la renovació pedagògica catalana i una editorial on hi haurà amb una llarga col·laboració entre mestres durant anys posteriors.

El 1963 és un any de moltes traduccions, especialment de l'àrea francòfona. Les traduccions de llibres infantils estrangers s'acosten als cinquanta títols editats. Així, l'editorial Estela treu en català la col·lecció «Àlbums Bíblics Estela», procedents dels llibres d'A. Cœgnac; l'editorial Aymà té dues col·leccions, «Els Apòstols» i «La volta al món»; Miquel Martí i Pol tradueix per a l'editorial Lumen els llibres de Janosch *Història de Valek, el cavall* i de *Valek i Jarosch*; Miquel Arimany edita *Al voltant de la lluna* de Jules Verne, dins la seva col·lecció «Sant Jordi»; i també el mateix any, Edicions 62 publica en català *El lleó feliç*, de Louise Fatio.

Cal esmentar que l'any 1963 es tradueix al català el llibre de Sara Cone Bryant *Com explicar contes*, editat per Nova Terra.³⁰ Per als mestres de l'època representa una aportació molt valuosa per la recuperació i la renovació, en estil i temàtiques,

29. Sobre els inicis de La Galera i de la col·laboració entre pares i mestres, són molt interessants les informacions aportades per LLUCH, Gemma, «La prescripció en la literatura infantil: de la censura, El més petit de tots i Els Grumets de La Galera», *Zeitschrift für katalanistik*, 29 (2016), p. 282. En línia: <https://romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/29/17_Lluch.pdf>.

30. COME BRYANT, Sara, *Com explicar contes*, Barcelona, Nova Terra, 1964 (col·lecció «Nadal», 4). Trad.: Ramon Folch i. Camarasa i Maria Àngels Garriga. La versió i adaptació dels contes va ser revisada a l'escola Talitha, per M. Teresa Codina, Marta Mata i M. Eulàlia Valeri.

que fa a l'hora de tractar els contes populars a l'escola, i una part de la qualitat i l'acceptació que assoleix entre els docents és l'aportació dels traductors, Ramon Folch i Camarasa i M. Àngels Garriga, mare de Marta Mata.

Més endavant, a Mallorca, l'advocat, polític i articulista Josep Melià (1939-2000) publica a l'editorial Daedalus *Els mallorquins*, que, segons el setmanari *El Temps*, «el convertí el 1967 en un referent per a una part de la dissidència cultural i política d'aleshores»,³¹ cosa que l'ajudaria a iniciar la seva carrera política el 1974. L'havia escrit just després d'acabar Dret, el 1964, «però, com que la censura en feu impossible l'edició, hagué d'esperar fins a 1967 per publicar-lo, quan li donaren llum verd. En síntesi, l'obra entronca d'alguna manera amb el pensament regionalista illenc pretèrit —com el de Miquel dels Sants Oliver a *La cuestión regional* (1899)— i el desenvolupa teoritzant sobre el fet nacional mallorquí coetani. Aqueixa obra causà un fort impacte en els reduïts cercles de la joventut dissident mallorquina i balear d'aleshores».³²

Les conclusions que es desprenen, després de l'estudi realitzat per Bassa (1994; 1995), de l'anàlisi sociològica del contingut dels llibres i dels premis elegits o concedits durant aquest període, respecte al missatge educatiu de l'anàlisi de contingut, van ser estudiats per sistemes o camps ideologicoconceptuals que vaig establir així:

- Camp 1. El món familiar.
- Camp 2. Visió del nin / de la nina.
- Camp 3. El món interior de les persones (les relacions personals. Els valors eticosocials).
- Camp 4. El món de la institució escolar.
- Camp.5. El món imaginari i mitològic.
- Camp.6. El món del treball. Oficis. Professions.
- Camp 7. El pensament ecològic. La natura.
- Camp 8. El món cultural: La ciència. La tècnica. L'art.
- Camp 9. El concepte de País. La seva història. La llengua.
- Camp 10. El món exterior. Visió d'altres països. La gent.

En conseqüència, l'anàlisi i resultats obtinguts sobre els camps lexicosemàntics anteriors foren aquests:

a) Sobre el món familiar: hi ha un tractament escàs, en els textos, de l'estructura familiar, pels pocs detalls que engloba. Tampoc no hi ha reflex de cap conflicte ni desavinença familiars.

31. Vegeu PAYERAS, M., «Els mallorquins» i Melià», *El Temps*, 16 d'abril de 2017, p. 2.

32. *Ibidem*.

b) Sobre la visió de gènere, el missatge educatiu va dirigit a donar un model d'infància on els nins i les nines protagonistes realitzen, en general, el que qualificaríem de «bones accions» (la bona acció de l'escoltisme), és a dir, les actuacions que van destinades a ajudar els altres (crear un zoo, fer un festival, netejar i decorar un poble...). Acostumen a ser accions col·lectives i tenen un caràcter cívic que suavitza el tractament exemplar o moralista.

Respecte al sexisme, conviuen dos models en el seu tractament. Un, que no era coeducatiu, amb rols diferents i colles i classes separades de nins i nines, en el qual les nines arreglen la casa i tenen cura de la seva presència personal. I un altre model més igualitari i mixt, com en l'obra d'Àngels Garriga, mestra del temps de la Segona República i mare de Marta Mata, que reflecteix l'escola rural de poble (Saifores), amb un treball en equip, en el seu llibre de 1967 *Un rètol per a Curtó*.

c) Sobre el món interior de les persones, els valors personals i eticosocials que destaquen més són l'amistat, la col·laboració, la generositat i la realització d'accions solidàries.

d) El món de la institució escolar i educativa. Gràcies als educadors que participaven en la renovació pedagògica catalana, com Àngels Garriga, Artur Martorell, Alexandre Galí, Marta Mata, M. Àngels Ollé, Eulàlia Valeri i tants d'altres, juntament amb les noves generacions que s'incorporaren a la creació d'escoles privades (amb més llibertat pedagògica), i que organitzarien a partir de l'any 1967 la que s'anomenaria Coordinació Escolar, podem dir que el tractament de l'escola i els animals és una de les temàtiques més avançades en la literatura infantil en llengua catalana. Els nins i les nines que hi surten, en general, són un reflex dels que hi ha a les escoles actives abans esmentades; per això, surten en les obres infants observant animals, tenen aquaris a la classe, anoten temperatures, exerceixen càrrecs i funcions a la classe, realitzen projectes de treball, etc., en un clar reflex de les activitats escolars que tan bé coneixen els autors per la seva condició de docents. Els anys 1963 i 1964, a part dels populars llibres de M. Àngels Ollé (1963a; 1964a; 1964b; 1964c),³³ s'editen quatre llibrets amb il·lustracions sobre animals de Frederic Clarà Martínez: *La vedelleta novella*, *Pota tendra*, *Mini Maus i el ratolí mecànic* i *L'Ànec que volia veure món*, de la desapareguda editorial Lito. O *L'entremaliada del ramat* (1964a), de la mestra Àngels Garriga, i *El gran viatge de Gotablava i Gotaverda* (1964b).³⁴

33. OLLÉ, M. Àngels, *Una cullereta a l'escola*, Barcelona, La Galera, 1963, amb data oficial de 1964; *Brillant, el tren que va salvar a una vaca*, Barcelona: La Galera, 1964a; *El meu pardal*, Barcelona, La Galera, 1964b; *Tula, la tortuga*, Barcelona, La Galera, 1964c («La Galera d'Or»). O sobre personificacions de mitjans de locomoció: *Tres avions amics*, Barcelona, La Galera, 1964 (1963); *El vaixell bromista*, Barcelona, La Galera, 1965.

34. GARRIGA, Àngels, *La entremaliada del ramat*, Barcelona, La Galera, 1964 i *El gran viatge de Gotablava i Gotaverda*, Barcelona, La Galera, 1964.

Com veiem, una de les temàtiques amb més èxit és la personificació d'animals, d'éssers inanimats, de plantes, amb una clara influència dels contes populars. En canvi, no hi apareixen ni fades, ni gnoms, excepte alguna referència al personatge de la bruixa.

També el missatge religiós resultant de l'anàlisi sociològica de la mostra revela que és una temàtica poc tractada. Es troba més relacionada amb les festes de Nadal i el cicle de l'any (A. Díaz-Plaja). Poques obres tenen un missatge directament religiós: *Sangota, el gos llop*, de Ramon Fuster (1964) i *Simfonia de Nadal, de com els animals varen anar a Betlem*, de Maria Estrada (1965).

e) Sobre el món del treball i l'organització social i política, les professions i els oficis concrets estan poc especificats i referits a un ambient rural. L'ambient urbà apareix en les obres de Francesc Candel com el tema de l'emigració: *Una nova terra* (1967), traduïda del castellà per la pedagoga Marta Mata, per remarcar la convivència i la integració dels immigrants nouvinguts a Catalunya. O, amb una temàtica similar, sobre començar a fer feina: *Avui començo a treballar* (1969), que remarca la immigració dels anys cinquanta i seixanta i la identitat dels nous catalans. Dues obres mestres de Candel que s'han convertit en dos referents sobre la immigració a Catalunya.³⁵

A pesar de la censura franquista, el llibre infantil en català ja tracta problemes socials i polítics, com el barraquisme, l'assassinat, la gent pobra, la denúncia del tràfic d'esclaus (aquí destaca la popularíssima obra de Joaquim Carbó *La casa sota la sorra*), la descolonització o l'expropiació il·legal, i presenta alguns exemples de reunions assembleàries, com a *El país de les cent paraules* de Marta Mata (1968), o l'aparició de la primera vaga (vaga de silenci) en una obra de LIJ catalana de la postguerra, *Silenci al bosc* de Montserrat Mussons (1968). Recordem que aquestes temàtiques estaven expressament prohibides per la Comisión Asesora de Publicaciones Infantiles del Ministerio de Información y Turismo.

f) El pensament ecològic es troba lligat a dues temàtiques principals: la natura i els seus elements (la successió de les estacions i el temps, la puja personificada, el cicle de l'aigua i la vida dels animals i, per altra banda, el pas del contacte amb la naturalesa a la seva contaminació i que es presenta en forma de la primera denúncia de la pol·lució en l'obra d'Emili Teixidor (1968) *Les rates malaltes*.

35. Recordem que, des de la publicació d'obres com *Donde la ciudad cambia de nombre* (1964) o *Els altres catalans* (en una edició traduïda al català per Ramon Folch i Camarasa, amb 31 pàgines censurades per la Secció d'Orientació Bibliogràfica del Ministeri d'Informació i Turisme, i que fins el 2008 no publica Edicions 62 en la versió íntegra), Candel aconseguí un gran èxit. D'*Els altres catalans*, per exemple, en tres setmanes se'n van vendre 30.000 exemplars. (Vegeu: <https://ca.wikipedia.org/wiki/Els_altres_catalans>).

g) Sobre la cultura i la visió de la ciència, de la tecnologia i de l'art, tenim obres com *La casa sota la sorra*, de Joaquim Carbó (1966), on els coneixements tècnics d'un grup nazi han servit per construir una ciutat-fàbrica sota el desert. I a *Dídac, Berta i la màquina de lligar boira* d'Emili Teixidor (1969) hi trobam una visió amenaçadora de la ciència, amb màquines destructores i amb una denúncia de la mecanització i la televisió que maten la imaginació.

En l'aspecte cultural destaca la importància concedida a les paraules i a la lectura en les obres d'Aurora Díaz-Plaja *Entre joc i joc... un llibre* (1967) i Marta Mata, *El país de les cent paraules* (1968), entorn del llenguatge.

La visió de l'art es desenvolupa relacionada amb les activitats escolars de la pedagogia activa.

h) El concepte del propi país, amb el tema de la visió de Catalunya aprofitant el gènere de la novel·la històrica, tal com fa Maria Novell (1967) a la seva obra *Les presoneres de Tabriz*, situada en temps dels almogàvers catalans per Grècia i Àsia Menor en el segle XII. També se situa a la Catalunya prehistòrica a l'obra de Sebastià Sorribas *Viatge al país dels lacets* (1969). Sense oblidar les obres ja esmentades de Paco Candel (1967; 1969), ja de temàtica realista, amb la problemàtica de la immigració, el barraquisme, la identitat cultural o la integració.

Cal destacar que fins a l'any 1968 no apareix en els llibres infantils en català cap referència a la Guerra Civil, en l'obra d'Emili Teixidor *Les rates malaltes*.³⁶ Les referències a la cultura catalana es lliguen a les festes tradicionals i a la descripció geogràfica i dels costums.

i) La visió del món exterior (països i gent) apareix en unes deu obres d'aquest període. Així, entre altres, trobam el continent africà en *La casa sota la sorra* de Joaquim Carbó. També es tracta el tema dels viatges espacials en la tetralogia de Sebastià Estradé (*Alarma en el sol*, 1966a; *De la terra a l'infinit*, 1966b; *Més enllà no hi ha fronteres* 1996c; i *Més enllà del misteri*, 1970).

Editorials i llibres premiats (1963-1971): els premis Folch i Torres i Joaquim Ruyra

Pel que fa al premi Folch i Torres, per veure com intervenen els jurats en l'elecció dels llibres premiats, presentam els autors i les obres premiades, editades l'any següent per l'editorial convocant.³⁷

36. TEIXIDOR, Emili, *Les rates malaltes*, Barcelona, Estela, 1968.

37. Els veredictes de cada edició, i els llibres premiats publicats per l'editorial La Galera, van ser els següents: 1963. Desert; 1964. *Tres narracions per a infants*, de Montserrat Mussons (publicat parcialment l'any 1967 per l'editorial La Galera); 1965. *El Zoo d'en Pitus*, de Sebastià Sorribas (publicat el 1966); 1966. *Les presoneres de Tabriz*, de Maria Novell (publicat el 1967); 1967. Desert; 1968. *Rovelló*, de

En vuit convocatòries, de 1963 a 1970, els membres del jurat foren els següents: Artur Martorell (de 1963 a 1966, i president del premi fins a la seva mort); Jordi Cots (1963 a 1968: sis convocatòries); Teresa Rovira (les vuit convocatòries); Josep Tremoleda (totes); Antoni Sàbat (de 1963 a 1967: cinc convocatòries); Martí Olaya (de 1967 a 1970: quatre convocatòries); Maria Martorell (de 1967 a 1970) i Eulàlia Valeri (1969 i 1970: dues convocatòries).

En total, molt pocs canvis: vuit persones, que durant les vuit convocatòries del període han marcat la línia dels premis i han tengut l'oportunitat d'intervenir amb el seu criteri i la seva valoració en un model de llibre infantil per premiar i publicar. Membres, en gran part, lligats a la renovació pedagògica del moment a Catalunya: Artur Martorell, amb el seu mestratge pedagògic; Jordi Cots i Eulàlia Valeri (mestra), lligats a la institució Rosa Sensat i companys de Marta Mata, directora i assessora de l'editorial La Galera, on tant Jordi Cots com Eulàlia Valeri hi publiquen diverses obres. Maria Martorell és filla d'Artur Martorell i treballa en el camp de la pedagogia musical. Josep Tremoleda és el director de la revista infantil *Cavall Fort*, on molts dels autors premiats hi escriuen, com Joaquim Carbó i Maria Novell. Teresa Rovira és bibliotecària i la primera especialista de la postguerra en història del llibre infantil català. Es podria dir que els membres del jurat formen part del que he anomenat, seguint J. Castillejo, agents educatius entesos com els que intervenen directament en els processos educatius. En aquest cas, agents que en el món del llibre infantil català varen tenir molta importància per a la recuperació cultural.³⁸

Pel que fa al premi Joaquim Ruyra, anava destinat a guardonar obres per a un públic adolescent d'entre onze i quinze anys, fou creat el 1963 per «Franciscàlia» i el publicava l'editorial Estela, però tingué molts de problemes de continuïtat, tant per l'escàs nombre d'obres presentades com pels problemes amb l'administració franquista, que aconseguí tancar-la el 1971.

No ens ha d'estranyar, doncs, que durant el període 1963-1970 dues de les set convocatòries es declarassin desertes. Són les següents:

- 1963 *L'abisme de Pyranos*, de Josep Vallverdú (publicada l'any 1965 amb el títol *Trampa sota les aigües*).
- 1964 *Un paraigües sobre Vall-Ferrera* de Carles Macià, que resta inèdita.
- 1965 Desert (només es presenten cinc obres).

Josep Vallverdú (publicat el 1969); 1969. *I tu, què hi fas aquí?*, de Joaquim Carbó (publicat el 1970); 1970. *En Roc drapaire*, de Josep Vallverdú (1971).

38. Vegeu CASTILLEJO BRULL, José Luis, «El marco socio-cultural de la educación», a CASTILLEJO, J. L.; ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J.; MARÍN IBÁÑEZ, R., *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya/2, 1981, p. 37-64; BASSA, Ramon, *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socio-educativa*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1995 («DiPS», 1), p. 49-52.

- 1966 *Entre juliol i setembre*, de Robert Saladrigas (publicada el 1967).
- 1967 *Les rates malaltes* d'Emili Teixidor (publicada el 1968).
- 1968 No es convoca.
- 1969 Desert.
- De 1970 a 1975 deixa de convocar-se.

El jurat de 1963 és format per Rafel Tasis (com a president), Osvald Cardona, Alfred Badia, Ramon Fuster i Josep Faulí. Paradoxalment, l'obra que queda en tercer lloc és *La colla dels deu* de Joaquim Carbó, que serà publicada amb gran èxit sis anys després (1969) per l'editorial La Galera i tindrà un gran impacte entre els joves lectors, fins al punt que se'n faran múltiples edicions, a més de significar l'aparició del món de les colles en la temàtica de la literatura infantil i juvenil.

El 1966, el jurat estava constituït per Domènec Guansé (president), Osvald Cardona, Ramon Fuster, Josep Vallverdú i Ricard Tusell. L'any 1967 tengué el mateix jurat i una sola obra presentada. L'any 1968 no hi hagué convocatòria, i l'any 1969 es tornà a declarar desert pel jurat format per Ramon Fuster (president), Josep Vallverdú, Jaume Ciurana, Emili Teixidor, Carme Aymerich i Ricard Tusell (secretari). Entre pedagogs, un professor i un director de revista infantil, tornam a trobar-nos amb les influències de les persones implicades en el moviment escolar renovador que comparteixen el projecte d'una escola catalana, arrelada al país, moderna i al dia en el camp de la pedagogia renovadora, tant en el camp de les associacions com personal (1939-1970), que des d'un punt de vista socioeducatiu podem anomenar el «Pensament Pedagògic Català».

Dues editorials pedagògiques (1958): Estela i Nova Terra

Destaquem, per la seva influència en el món educatiu, dues noves editorials aparegudes el 1958: Estela (1958), lligada a temes de renovació eclesial, que tancarà el 1971 davant els entrebancs administratius, i Nova Terra (1958-1978), que en el camp del món editorial pedagògic tingué dues col·leccions, «Nadal» i «Navidad», amb un impacte molt destacat en el món educatiu del moment, tant pels títols com per les traduccions del món francès. També cal destacar el premi d'assaig o d'obres sobre pedagogia que dugué el nom del mestre de la Bisbal Antoni Balmanya³⁹ (1846-1915), un premi que durà de 1964 a 1972, amb obres de gran influència en els mestres de la renovació pedagògica de l'època, com indicam en

39. Per a més detalls sobre Antoni Balmanya i Ros, vegeu PUJOL I FABRELLAS, David, *El mestre Antoni Balmanya i Ros. Un iniciador de la renovació pedagògica a Catalunya*, Espolla, Ajuntament d'Espolla, 1992.

les notes.⁴⁰ Per a més detalls sobre els llibres de literatura infantil i juvenil d'aquest període us recomanem Bassa (1994, p. 363-368).

4. UN PERÍODE DE RETRAÏMENT I RESISTÈNCIA (1971-1975)

Per obtenir una visió més completa de la LIJ al final de l'època franquista donam unes dades sobre el període 1971-1975, que és un període d'un cert retraïment en la producció de llibres infantils d'autors autòctons, per alguns factors socials i polítics, com la manca d'originals; la dedicació de les persones lligades a la renovació educativa i la reflexió pedagògica, però també a l'activisme educatiu i pedagògic, com la producció dels primers materials per a l'ensenyament a l'escola; la situació política dels darrers anys del règim, que enfront de l'oposició democràtica, les reivindicacions obreres i els atemptats es replega en l'immobilisme i la repressió militar; la facilitat de les traduccions d'edicions estrangeres, que en molts de casos ja venien amb els dibuixos i els dissenys més payoutats; les adaptacions de contes populars, que no requerien tant de temps de redacció literària com un original. Paradoxalment, tot això coincideix amb obres de LIJ catalana d'una gran qualitat, com veurem a continuació.

Així, ens trobam amb poques fonts informatives, tot i que han augmentat aquesta darrera dècada, com una dificultat més per trobar xifres estadístiques exactes, tret de *Llibres en català* de l'INLE, que cataloga anualment els llibres de LIJ editats.

Any	Producció total	Llibres d'autor català	INLE	% de llibres infantils sobre la producció total en català
1970	450	309	426	15,21 %
1971	452	325	326	16,58 %
1972	444	331	307	9,24 %

40. Les obres premiades i publicades van ser aquestes: 1964. Octavi Fullat, *Reflexions sobre l'educació*; 1965. Pere Darder i Ramon Canals, *El nen i l'altre*; 1966. Carme Aymerich i Maria Aymerich, *L'expressió, mitjà de desenvolupament*; 1967. Joaquim Ventalló, *Les escoles populars ahir i avui*; 1968. Josep Serra i Estruch, *Cinema formatiu*; 1969. Aurora Díaz Plaja, *La biblioteca a l'escola*; 1970. Josep Pallach, *Instituts-pilot i reforma de l'ensenyament mitjà. L'experiència francesa*; 1971. Joaquim Franch, *L'autogestió a l'escola*; 1972. Josep M. Masjuan, *Els mestres de Catalunya*. Per a més detalls, vegeu BASSA I MARTÍN, Ramon, *Literatura infantil catalana i educació (1939-1985)*, Palma, Editorial Moll, 1995, p. 95-160.

Any	Producció total	Llibres d'autor català	INLE	% de llibres infantils sobre la producció total en català
1973	-	-	483	11,11 %
1974	-	-	577	13,63 %
1975	-	-	-	18,52 %

FONT: Francesc VALLVERDÚ (1975: 106-107) i Arxiu Biblioteca Infantil Santa Creu.

De la quantitat global, dels 161 llibres infantils —indexats a partir dels set anys— publicats durant aquest període, cal observar que molts corresponen a traduccions de sèries completes, per exemple: 12 llibrets d'Alain Grée de la col·lecció «En Tom i la Irene» de l'editorial Joventut (1971-1975), o 12 llibrets d'Ellen Blance i Ann Cook, de la col·lecció «Gegant» de l'editorial Teide (1975); la col·lecció «Titelles», de l'editorial Joventut (1973-1975), o el conjunt de quinze llibrets de l'editorial Roma (1974). D'aquesta manera, una vegada inventariats els llibres infantils d'imaginació d'autor català i per a infants de més de sis anys que reunis sin les característiques determinades, quedaren seleccionades 32 obres.

Ara bé, com dèiem al principi d'aquest apartat, tot i ser un període de retraïment de la literatura infantil en català —per la repressió, les circumstàncies polítiques (consell de guerra de Burgos, estats d'excepció, reivindicacions)— hi trobam algunes obres mestres d'E. Teixidor i M. A. Capmany pel que fa a l'intent de construir un imaginari col·lectiu català. Durant aquest període la novel·la de fons històric segueix essent una de les vies més atractives per donar a conèixer la història dels Països Catalans als infants en permetre combinar els personatges reals històrics amb altres de ficticis que hi coincideixen en les mateixes coordenades d'espai i temps. Un dels autors que conrea aquest gènere és Josep Vallverdú, que dona a conèixer dos moments històrics ben diferents: un, l'època romana i la Tarracòense, en el llibre *Un cavall contra Roma* (1975); l'altre, el bandolerisme a la Catalunya del segle XVII, en el llibre *Bernat i els bandolers* (1974), en el qual tracta el tema del virrei de Catalunya, el bandolerisme i la fam d'aquells temps, les bregues internes entre els nobles i la revolta dels Segadors.

L'ambientació en el segle XIII la trobam a *L'ocell de foc* d'Emili Teixidor (1972), on compareixen joglars, goliards i templers, amb cançons de l'època i altres de noves fetes per Jaume Vidal Alcover i Miquel Martí i Pol.

Finalment, tenim una de les obres més completes, fruit d'una personalitat literària com M. Aurèlia Capmany (1971) amb la seva obra *Quim/Quima*, que abasta

un passeig literari i històric per les terres catalanes, des de l'any 1000 fins a la Guerra Civil de 1936 mitjançant la creació d'un personatge, Quim/Quima, que canvia d'època i de sexe segons els períodes històrics pels quals viatja. L'autora, tot imitant *Orlando*, de Virginia Woolf, traça amb mà ferma i destra un panorama de deu segles de la història catalana i els seus principals esdeveniments històricoculturals. És qualificada per Emili Teixidor⁴¹ «una epopeia del catalanisme».

El tema de la immigració als Països Catalans apareix en un llibre escrit el 1975, però publicat el 1976, *El Rei Gaspar* de Gabriel Janer Manila, excel·lentment redactat amb el que s'ha anomenat «realisme poètic», i que obtingué el premi Folch i Torres.

En el camp de les festes tradicionals trobam un llibret amb un anxaneta com a protagonista que ens introdueix en el món casteller: *Maginet*, «*Tap de Bassa*» de Benvingut Moyà.⁴²

Dels llibres infantils trobats, són mínims els autors illencs o del País Valencià que podrien entrar dins les condicions d'estudi. Són, bàsicament, llibres introductoris, com un recull d'*Endevinetes*⁴³ (Institut d'Estudis Eivissencs 1972), fet per l'Escola de Sant Josep d'Eivissa; un llibret de Ferran Martí Camps, que pot servir de lectura històrica de Menorca, *Retaule menorquí en quaranta figures*⁴⁴ (que, encara que figuri en els catàlegs de l'INLE *Llibres en català 1974* i *Llibres en català 1975* com a llibre juvenil, no hi anava destinat, sinó que era el premi Born 1970); un recull de rondalles de totes les Illes titulat *Rondaies de les Illes Balears*,⁴⁵ i un llibret ben original d'aventures, de Miquel Ferrà i Martorell: *El fabulós viatge del Minerva*,⁴⁶ que podem considerar un llibre juvenil en una altra col·lecció (l'acció esdevé l'any 3000 a Mallorca, amb uns personatges tan singulars com Jules Verne o l'arxiduc Lluís Salvador, barrejats amb personatges de les rondalles mallorquines com en Pere Poca Por, en Joanet de l'Onso o en Tia de la Real).

Al País Valencià, durant aquest període s'edita a Castelló el llibre d'Enric Forcada Traver *Cavallers: falta o bona?*⁴⁷ (1973) i *Nadal al cor*, un «conjunt de petits poemes que constitueixen un veritable pessebre, amb simbombes i panderetes»,⁴⁸

41. TEIXIDOR, Emili, «Literatura infantil», *Perspectiva Escolar*, núm. 73 (març 1983), p. 18-19.

42. MOYA I DOMÈNECH, *Benvingut*, Barcelona, La Galera, 1980.

43. MARTÍ CAMPS, Ferran, *Retaule menorquí en quaranta figures*, Maó, Ed. Menorca, 1973.

44. MARTÍ I CAMPS, Ferran, *Retaule menorquí en quaranta figures*. Dibuixos de Jaume Fedelich. Menorca, Editorial Menorca, 1972.

45. *Rondaies de les Illes Balears*, Palma, Moll - «Sa Nostra», 1975.

46. FERRÀ I MARTORELL, Miquel, *El fabulós viatge del Minerva*, Palma, Lluís Ripoll, 1975.

47. FORCADA TRAVER, Enric, *Cavallers: falta o bona?*, Castelló, Societat Castellonenca de Cultura, 1973.

48. Com ens informa DÍAZ-PLAJA, Aurora, «Llibres per a infants i adolescents», *Serra d'Or*, núm. 173 (1974), p. 40.

de Maria Mulet, que ja havia publicat dos anys abans un altre llibre de poemes, *Veus de xiquets*.

Pel que fa a les obres presentades al premi Folch i Torres, ens trobam que de cinc convocatòries, de 1971 a 1975, només es concedeix en tres ocasions, ja que el 1971 i 1974 és declarat desert. Les premiades són les següents: *Anna* de M. Lluïsa Solà (1972, publicada el 1973); *El meravellós viatge de Nico Huehuetl a través de Mèxic*, d'Anna Murià (1973, publicada el 1974), i *El Rei Gaspar* del mallorquí Gabriel Janer Manila (1975, publicada el 1976).

Recordem que hi ha hagut un canvi en el tipus de composició professional dels autors autòctons. És a dir, ja només un cinquanta per cent dels autors que escriuen per als infants en aquest període són ensenyants, els quals en molts dels casos pertanyien a escoles actives i veien la manca de material i la necessitat de llibres de lectura en català per als infants de les seves escoles, si volien normalitzar la situació de diglòssia de l'ensenyament i del moment d'opressió lingüística del català. Progressivament prenen la força majoritària el sector d'escriptors més professionalitzats durant aquest primer quinquenni dels anys setanta.

Esperam que aquestes pàgines ajudin a veure, a més de la part d'informació històrica, com els territoris de parla catalana han tengut una forta relació entre els moviments de renovació educativa i les propostes de millora educativa amb el món de l'edició de llibres infantils i juvenils en català. I que, gràcies a aquesta relació, es volgueren recuperar les arrels d'aquella escola catalana republicana tan enyorada, que continuaren en part durant el franquisme, i que quedaren ja més difuminades per les editorials d'ara, les quals tenen un caire més professional i un personal i uns editors formats ja en una visió més comercial i no només purament pedagògica.

Les organitzacions juvenils del règim franquista durant els anys seixanta

JOSÉ A. CAÑABATE

PRESENTACIÓ

En la nostra aportació anterior centrada en el primer franquisme ja feim un exhaustiu repàs bibliogràfic, i moltes de les obres en què ens basarem en aquest article ja han estat descrites. Per tant, no serà necessari tornar a presentar un estat de la qüestió de la bibliografia. De fet, les aportacions referides a aquesta etapa són més limitades, principalment en el cas femení, per la qual cosa les combinarem amb diverses fonts. El resultat és un article no tan dens i amb molts més detalls i citacions concretes. Cal remarcar que és imprescindible conèixer la trajectòria d'aquestes organitzacions durant el primer franquisme per copsar correctament llur evolució durant aquesta etapa. Per tant, recomanem al lector llegir primer el nostre article anterior, fonamental per interpretar correctament la continuïtat i els tímids canvis duits a terme durant els anys seixanta. També cal destacar que el present article se centra en l'oferta associativa juvenil del Frente de Juventudes (FJ) i la Sección Femenina (SF), però per qüestions d'espai no inclou tot allò referit a l'àmbit universitari.¹

D'altra banda, al llarg de l'article es farà referència al paper jugat per ambdues institucions a les escoles i instituts. En un primer apartat farem referència a tot el procés de debat intern dins el FJ, que va comportar la desaparició de les Falanges Juveniles de Franco (FJF). Això ens permetrà entendre el context en

1. Vegeu el fracàs del Sindicato Español Universitario (SEU), l'estructura del qual va ser aprofitada durant els anys seixanta per part d'alguns grups opositors infiltrats, i que va desaparèixer l'any 1965, a RUIZ CARNICER, M. À., *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965*, Madrid, Siglo XXI, 1996. Vegeu també BARRERA, B., «Mujeres falangistas en la universidad franquista. La Sección Femenina del Sindicato Español Universitario (1939-1965)», *Hispania Nova*, núm. 20 (2022), p. 436-465.

què es va gestar l'Organización Juvenil Española (OJE), a la qual dedicarem el següent apartat. Tot seguit tractarem el cas femení, on es farà palesa la limitadíssima renovació en l'àmbit de les organitzacions juvenils de la SF. Posteriorment farem referència a les dificultats d'ambdues organitzacions davant els canvis socials que tenien lloc al final de la dècada, i finalment presentarem les nostres conclusions.

ELS CANVIS DINS EL FJ I L'OBLIT DE LES FJF EN FAVOR DE L'OJE

El règim, que havia ingressat a l'ONU a finals de 1955, va confiar a la fi d'aquesta dècada la seva política econòmica als tecnòcrates, oposats a les tesis falangistes. A Espanya, i més concretament al litoral mediterrani, s'iniciava una època de prosperitat basada en el turisme. En aquest context, des de 1956, el Partit únic (FET-JONS) va haver de redefinir el seu paper dins el règim, atès que les seves expectatives de protagonisme en l'àmbit polític havien fracassat definitivament, com va confirmar la substitució del *secretario general* del Movimiento José Luis Arrese el febrer de 1957.

En qualsevol cas, en l'àmbit juvenil ja s'havia iniciat un procés de canvi un any abans, amb la substitució del *delegado nacional* del Frente de Juventudes, José Antonio Elola-Olaso —en el càrrec des de 1940— per Jesús López-Cancio Fernández (*delegado nacional* de Juventudes, perquè es va eliminar el terme *Frente*), la qual cosa va suposar un impuls cap a aquesta línia més tècnica i asèptica política. La gran aposta associativa de López-Cancio va ser l'OJE, destinada a substituir les FJF. López-Cancio, que llavors fregava els quaranta anys, va comptar amb la col·laboració d'homes més joves i principalment procedents del Sindicato Español Universitario (SEU), com Mariano Nicolás o Carlos García Mauriño, el qual va ser nomenat secretari nacional.²

José Ignacio Cruz ha consultat les actes de diverses reunions i juntes nacionals dels dirigents entre 1957 i 1959, moment en què es varen gestar els canvis que comentarem a continuació. Veurem que aquest procés no va ser fàcil i va generar intenses discussions, sobretot a l'hora de concretar els detalls del nou model de

2. CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils del règim franquista (1937-1960)*, Palma, Documenta Balear, 2004, cap. 6.6.5, p. 188-190. García Mauriño procedia de la Diputació Provincial d'Àsturies i havia estat directiu del Col·legi Major César Carlos, de gran reputació entre el falangisme. També va comptar amb el suport de José María Mendoza, fins llavors secretari general del Servicio Nacional de Instructores, i que es va convertir en aquest nou període en inspector nacional. Això va facilitar molt l'acceptació dels nous canvis per part dels *oficiales instructores* (OI). Així mateix, s'ha de destacar el nomenament de Fernando Suárez González, primer com a cap central d'ensenyament del FJ (darrer de 1959) i després com a director de l'Instituto de la Juventud (febrer de 1962 - febrer de 1963).

política juvenil.³ Cal destacar l'esforç de López-Cancio i el seu equip a l'hora de fomentar el debat i el diàleg, d'acord amb un esperit radicalment diferent del de l'etapa anterior.⁴ Com molt encertadament va indicar Carlos García Mauriño, «el querer resolver el Frente de Juventudes lo que la Falange como Partido tiene sin resolver en el ámbito nacional sería una utopía y nos llevaría a un camino de fracasos». Per tant, conclouia: «Debemos perseguir la formación de la individualidad y que comparta nuestra ideología». També alertava contra el narcisisme polític fomentat dins les mateixes FJF. El propi López Cancio destacava que «nos satisface enormemente el decir hay 200.000 camaradas de las Falanges Juveniles [...] hay 200.000 selectos, hay 200.000 presuntos falangistas. ¡Mentira! ¡Mentira! ¡Mentira!». En un altre debat, per deixar clara la necessitat del canvi, López Cancio va definir quin havia estat el *modus operandi* del FJ:

Vas a un centro de enseñanza, solicitas del director que te nombre profesor de formación política o de educación física y que te dé en el horario de clases tantos días o tantas horas a la semana y tú con arreglo a este cuestionario y a este texto das esta clase a los chicos y después procuras pasar los más posibles a Falanges Juveniles y creas [...] un Hogar dando un sablazo al alcalde, hubo un tiempo al menos así, y sacas todos los chicos que puedes del Colegio y los llevas a una Centuria ¿no? [...] ya sabes cómo tienes que pedir los uniformes y los vistes de falangistas. Entonces a los chicos más despiertos [...] les haces Jefes de Escuadra con unas instrucciones previas y una formación más intensa y después al otro [...] le mandas a Covaleda a un Curso para Jefe de Falange y a otro [...] para Jefe de Centuria y ya tienes formada la Centuria Y esto [...] es lo que está fracasado y esto es lo que a mí me gustaba, y esto es lo que yo he vivido y esto es lo que a mí me tira del corazón, pero esto es (sic) lo que yo tengo que desprenderme [...] si quiero seguir adelante. Este es el problema.

En aquesta mateixa línia, Faustino Ramos, cap de la secció de treball, alertava de l'error del FJ, que havia concedit el títol de falangista a «muchachos de corta edad, incapaces aún de pensar por sí mismos», la qual cosa els havia enfrontat «a la gran masa de adolescentes y jóvenes», que els veien com a «privilegiados», atès que «nuestros propios encuadrados [...] se han considerado a sí

3. CRUZ, J. I., *Prietas las filas. Las Falanges Juveniles de Franco*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2012, cap. «El final de las Falanges Juveniles de Franco», on es poden consultar totes les referències concretes que anirem reproduint. Vegeu també SÁEZ MARÍN, J., *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*, Madrid, Siglo XXI, 1988, p. 223-239.

4. Al final del procés, els únics responsables de la DNJ que decidiren abandonar els seus càrrecs varen ser els ajudants nacionals de les FJF, primer Eugenio Martí Sanchiz i després Jesús Gay Ruidíaz, a més d'Àngel García del Vello, director de l'Academia José Antonio; i l'oficial instructor Luis Teigell. Vegeu els actes de protesta i tensió que varen generar aquests canvis i el poc suport institucional que va rebre López-Cancio a: CAÑABATE, J.A., *Les organitzacions juvenils del règim franquista...*, p. 190-191.

mismos elegidos, adoptando una postura desafiante». Tot això havia provocat finalment el «descrédito de la organización». A més, Ramos reblava el clau destacant que les FJF estaven «constituídas por un núcleo insuficiente y estrechamente minoritario, minoría que por serlo demasiado se acerca a la ineficacia, sin que por otra parte prive la selectividad. El balance actual arroja una gran vulgaridad [...] con notoria falta de ambición formativa y de elegancia espiritual, rutina en las actividades e inercia en los mandos, producida por la permanente improvisación en que hemos vivido y el mantenimiento de procedimientos tácticos anacrónicos e inauténticos».

José María Mendoza confirmava que «el muchacho ve en nosotros a un grupo, a un partido y hay que buscar asociaciones con finalidades muy amplias». El mateix secretari general del Movimiento, José Solís Ruiz, animava els dirigents a «tirar del bisturí», encara que deixava clars els límits: «Si fuese la unidad de la patria, o si fuese toda nuestra concepción doctrinal, naturalmente que tendríamos por narices, por la fuerza, que mantenernos». En aquest sentit, López Cancio va deixar clar que l'enquadrament militar, el model de «milicias políticas en uniformidad y en terminología» que s'havia imposat dins les FJF, ja no era adequat en aquells moments. També alertava de l'aïllament de les FJF, que a moltes províncies es nodrien gairebé exclusivament dels aprenents dels centres de treball. El mateix secretari general destacava que «no somos ni podemos ser una Falange de aprendices solo. Tenemos que ser una Falange de aprendices, pero también [...] de posibles médicos, de posibles ingenieros [...] de labradores. Tenemos que llegar a todos». En aquest sentit, explicava: «De Barcelona vengo, como sabéis, y en Barcelona ya sabéis van a tener muy pronto 20, 30, 40 mil chicos, esos dichosos "Mignon de Montanya" [sic], mientras nosotros vamos restringiendo y vamos teniendo cada vez menos chicos en nuestros campamentos. Esto no es posible, y hay que analizar por qué».

Cruz recorda que durant aquells anys l'escoltisme estava sòlidament arrelat a moltes localitats de Barcelona, Madrid, València, Girona o Guipúscoa; amb un creixement constant sota el paraigua de l'Església i amb la constitució de delegacions diocesanes d'escoltisme. Davant d'aquesta situació, López-Cancio insistia a «buscar soluciones que hagan más eficaz nuestra Obra». García Mauriño destacava que, ben enfora de l'elitisme i la rigidesa del model i les pràctiques paramilitars de les FJF, s'havia d'apostar per la flexibilitat i no presentar «carácter de exclusiva». De fet, el mateix director de l'Academia José Antonio advertia de l'error d'emmarcar prematurament els joves dins una opció política, atès que «era rechazado por los padres». López-Cancio volia una opció «sugestiva por juvenil [...], asequible por desposeerla de violencias» i sense atorgar «ninguna patente de exclusivismo como cauce de selección política», sota la idea de cercar «el entretenimiento de los ocios...en el orden científico, cultural, deportivo, turístico [...]

Buscando el normal desarrollo de los jóvenes y poniendo a su alcance los medios necesarios para que su vocación, tanto en el orden profesional como en los restantes pueda desarrollarse libremente».

El mateix José Solís va deixar ben clar que s'havia de deixar definitivament de banda la *revolución pendiente*, amb tota la frustració que hi havia generat: «No es posible que a los chicos les hablemos de cosas negativas [...] de lo que no se ha hecho». En canvi, calia «meterle inquietudes, pero inquietudes agradables y simpáticas, no amargar a los chicos». Quant a la formació política, López-Cancio apostava perquè fos molt exclusiva: «el mando [...] si es inteligente podrá obtener: primero una selección de estos hombres», per tal d'«ir sacándose las adhesiones posterior [sic] para la formación intensa de individualidades». En resum, s'abandonava el programa de formació política amb caràcter col·lectiu, i el protagonisme de les unitats d'enquadrament (des de l'*escuadra* fins a la *centuria*) desapareixia. També es rebaixava el pes dels caps de centúria, element fonamental de l'autodirecció a imitació de les *hitlerjugend* del nazisme. La consigna era deixar de banda «cuanto artificial ha venido teniendo la Centuria sin unidad ni afinidad de vínculos superiores a la espontánea adhesión a la figura de un jefe».

Després de molts de debats entre els dirigents, López-Cancio va deixar clar que «el Frente de Juventudes [...] es cualquier cosa menos un partido político de niños, ni aun de jóvenes». Per tant, la missió dels comandaments havia de ser dotar els afiliats «de un modo paulatino y simultáneo de una visión política abriendo su espíritu, fecundando su pensamiento, que facultativamente les lleve al cumplir los 21 años a las filas del Movimiento». A més, també va deixar clar que «la formación política, la iniciativa política, la transmisión de las consignas vivas del Movimiento, hemos de conseguir las no tanto a través del discurso como de la actividad intencionalmente orientada». En aquest sentit, destacava que «la influencia política sobre la masa juvenil ha de ser en nosotros de imperceptible intención si quiere ser eficaz. En cuanto aparezca nuestra tarea cargada de segundas intenciones y convirtamos nuestro diálogo en inmediata ocasión propagandística, nos desacreditaremos irremisiblemente ante aquellos a quienes pretendemos atraer».

A mesura que se celebraven les diverses juntes i reunions es feia més evident que tant les FJF com les tasques de proselitisme i agitació política promogudes des de les mateixes centúries estaven condemnades a l'oblit. En aquest sentit, els caps de centúria, arquetipus de l'ideal falangista, ja no havien d'assumir el pes en la captació de nous afiliats; se n'havien de cuidar els dirigents adults, que a més havien de fugir de la politització. A més, les FJF havien de seguir les instruccions d'altres departaments a l'hora de realitzar activitats, i havien de perdre tot el seu pes dins l'organigrama de la DNJ. Molt gràficament, Sáez Marín destaca que varen ser «los propios Oficiales Instructores quienes dieran el tiro de gracia a una organización

que, si por una parte se derrumbaba sola de muerte natural, por otra, escapaba peligrosamente a su control».⁵

La DNJ va confirmar la necessitat del canvi mitjançant diversos estudis. En la primera enquesta estatal sobre els pressupostos mentals de la joventut espanyola, es va fer palès que les FJF capitalitzaven el 61 % dels abandonaments d'associacions per part dels homes de 16 a 20 anys enquestats. A més, només el 16 % dels integrants d'associacions pertanyien a les FJF. Els resultats de l'enquesta varen donar suport a la reforma dels continguts d'història, fins llavors caracteritzats per un plantejament acientífic i partidista, tot aprofundint en la formació cívica. En definitiva, es pretenia en aquesta nova etapa crear ciutadans fidels al règim, encara que evitant el radicalisme falangista. A més a més, la DNJ va crear l'Editorial Doncel, que va capitalitzar l'edició dels llibres de text de Formación del Espíritu Nacional (FEN), i que també va ampliar significativament l'oferta de lectura juvenil, tant des de la vessant de la narrativa com de la dels textos tècnics, molts d'ells relacionats amb l'aire lliure i amb l'esport.⁶

En línia amb aquests canvis, des de 1958 la revista *Mandos*, amb lliçons i pràctiques preparades perquè els *oficiales instructores* (OI) les duguessin a terme mecànicament, va ser substituïda per *Cuadernos de Orientación*, amb més nivell acadèmic i un plantejament molt més obert.⁷ A més, a partir de 1959 es varen editar llibres de FEN redactats per autors vinculats al règim que comptaven amb prestigi, com ara Enrique Quintana, Juan Velarde Fuertes, Gonzalo Torrente Ballester, Manuel Fraga o Torcuato Fernández Miranda.⁸ En general es varen suprimir quasi totes les referències a la Guerra Civil i es varen incorporar textos i reflexions sobre la convivència i l'organització i l'estructura de l'Estat espanyol. A més, es va deixar d'insistir a promocionar tot allò vinculat a l'organització juvenil del règim, i el to falangista es va rebaixar notablement en favor d'un to més franquista, on es destacaven les bondats de la democràcia orgànica.

Cruz Orozco destaca que amb aquesta reforma es va passar d'un model d'intervenció educativa excessivament reduccionista, que agrupava tot l'alumnat de primària i ensenyaments mitjans en tres graus, a un en què cada curs de batxillerat i formació professional va comptar amb el seu propi programa i el seu llibre de text perfectament diferenciat. Això va permetre establir un sistema de treball homogeni, atès que els manuals comptaven amb contingut més que suficient per

5. SÁEZ MARÍN, J., *El Frente de Juventudes...*, p. 151.

6. CAÑABATE, J.A., *Las organizaciones juveniles del régimen franquista...*, p. 188.

7. SÁEZ MARÍN, J., *El Frente de Juventudes...*, p. 224. L'autor hi comenta les pors i les queixes de diversos OI davant aquests canvis.

8. CRUZ OROZCO, J. I., *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, p. 199 s.

ocupar totes les classes del curs. D'aquesta manera els llibres es varen convertir en punts quasi únics per a l'activitat didàctica, i varen facilitar que aquesta nova orientació de la FEN es difongués entre els OI. Tot i això, alguns dels llibres eren excessivament tècnics i difícilment comprensibles per a l'alumnat al qual anaven dirigits. Cruz destaca que l'objectiu que va centrar tota l'atenció va ser la modificació dels continguts de la matèria, i en menor grau, la modernització de les tècniques didàctiques amb què s'impartia. A més, el professorat no va rebre formació específica per implementar amb èxit aquest nou enfocament.

Quant als aspectes externs, es varen eliminar els actes d'hissar i arriar banderes i les consignes als instituts i es va dur a terme una inajornable actualització de continguts a l'Academia José Antonio, creada el 1941, i on es mantenia l'ambient militarista dels seus inicis.⁹ D'altra banda, les limitacions pressupostàries del FJ provocaren que es limitàs a nou-cents el nombre d'OI a tot Espanya. Això suposà que el fet d'aprovar els estudis en l'acadèmia no implicàs necessàriament una plaça com a OI, sinó que aquesta anava lligada a les progressives jubilacions dels OI en actiu. En conseqüència, es va establir la titulació de mestre instructor, un títol sense les connotacions militars de l'oficial instructor. S'hi habilitaren dues especialitats, la d'educació física i la de mestre, amb la possibilitat d'optar posteriorment a una llicenciatura de Pedagogia.

Finalment, com ja hem destacat en l'article referit al primer franquisme, el professorat havia de comptar amb la titulació d'instructor elemental per poder exercir la seva tasca docent. Per obtenir el títol era un requisit obligatori l'assistència a un campament, però fins aquell moment hi havien mancat recursos i coordinació entre les diverses delegacions provincials.¹⁰ En conseqüència, la DNJ va centralitzar aquests campaments a partir de 1962, tot organitzant torns interprovincials amb millors instal·lacions i organització. Tanmateix, molts estudiants hi assistien sense cap motivació i manifestaven la seva frustració per haver de pagar una part important de la despesa, ateses les limitacions econòmiques de la DNJ.

Per altra banda, la DNJ va establir com a objectius d'aquests campaments: a) completar la capacitació professional en formació politicosocial i educació física amb sentit preferentment pràctic; b) procurar experiències vàlides per a la formació social dels futurs mestres; c) afavorir la incorporació de l'alumnat a la tasca

9. José Ignacio Fernández Delgado, que va ser cap central de l'OJE durant els darrers anys del règim i també amb posterioritat, llavors n'era un alumne, i recorda que l'any 1955 encara s'entrava a les diverses dependències de l'acadèmia saludant amb el braç en alt i un cop de tacó. Vegeu les entrevistes de Fernández Delgado i de López-Cancio a CAÑABATE VECINA, J. A., «Les organitzacions juvenils del règim franquista: 1937-1960». Tesi doctoral presentada a la UIB (2002).

10. CRUZ OROZCO, J. I., *El yunque azul...*, p. 132. Seguim les seves aportacions en referència a aquests campaments.

docent de la DNJ; i d) actuar sobre els elements més valuosos per a la seva utilització com a dirigents locals juvenils. Observam, en definitiva, que en paral·lel al que estam observant amb l'organització juvenil, es varen millorar procediments, organització i oferta, però es varen mantenir els mateixos objectius que a l'etapa anterior.

Finalment, en línia amb aquest progressiu aperturisme, l'any 1961 el règim va distingir diversos tipus d'associacions: les «pròpies» —com ara l'OJE— i «d'altres», les quals es dividien en «filials», «col·laboradores» i «la resta». S'ha de destacar l'acceptació de l'existència d'aquestes darreres per part del règim, encara que era el Ministeri de Governació el que, òbviament amb criteris molt restrictius, les legalitzava.

LA CREACIÓ DE L'ORGANIZACIÓN JUVENIL ESPAÑOLA (OJE)

L'OJE es va constituir el 18 de juliol de 1960 com un «movimiento fundado para la hermandad y entrenamiento de los jóvenes que deseen hacer de su vida un permanente acto de servicio a la justicia y a la Patria, dentro del espíritu cristiano de nuestros mayores».¹¹ Per una banda, la idea de «servei», tot i que molt arrelada al falangisme, substitueix l'esperit de «milícia», més vinculat a la postguerra. D'altra banda, es parla d'esperit cristià, però del de «nuestros mayores», en un clar gir conservador.

La ja esmentada idea de servei es destacava en el lema d'OJE: «Vale quien sirve». Els seus principis generals estaven sintetitzats en la Promesa, que es renovava tots els anys.¹² El Pla de Formació de l'OJE confirma que es va mantenir l'esperit de l'etapa anterior: «De modo intuitivo [...] puede verse que el contenido de la Promesa no es otro que una transcripción del espíritu que informa a los puntos

11. CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils a les Balears (segles XIX i XX)*, Palma, Documenta Balear, 2001, p. 37-40. Vegeu també CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils del règim franquista...*, p. 188-199.

12. «Prometo: Amar a Dios y levantar sobre este amor todos mis pensamientos y acciones. Servir a mi Patria y procurar la unidad entre sus tierras y entre sus hombres. Hacer de mi vida, con alegría y humildad, un acto permanente de servicio. Sentir la responsabilidad de ser español, dentro de la necesaria comunidad de los pueblos. Recordar que el estudio y el trabajo constituyen mi aportación personal a la empresa común. Vivir en hermandad con mis camaradas y ser sobrio en el uso de mis derechos y generoso en el cumplimiento de mis deberes. Defender la justicia y luchar por imponerla, aunque su triunfo signifique un mayor sacrificio para mí. Afirmer la libertad en cada hombre, sometiendo la mía al imperio de la norma justa y al respeto de mis superiores. Mantener dignamente mi condición de joven y aceptar con gratitud la enseñanza de los mayores. Honrar con la lealtad de mi conducta la memoria de todos los que ofrecieron su vida por una España mejor. Perseverar y conservar frescas en mi memoria, cada mañana, las anteriores afirmaciones, para sentirme activo en el seno de la Organización Juvenil Española.»

básicos fundamentales y permanentes del Nacionalesindicalismo». De fet, reconeix que «no nos importa de dónde procede el chico cuando llega a la OJE; lo que importa, y mucho, es que tengamos la habilidad [...] para hacer que [...] cuando salga de nuestras filas, sea falangista. ¿Y cómo será falangista? Cuando en su forma de pensar y en su forma de ser se comporte como tal».¹³ En definitiva, tot i que es pretenia crear falangistes, no es feia esment ni de la revolució nacionalsindicalista ni del protagonisme juvenil.

Manuel Parra Celaya ha estudiat a fons el ja citat aquest Pla de Formació, i destaca que el mètode formatiu de l'organització s'havia de basar en quatre elements.¹⁴ L'acció (l'OJE ha d'oferir als seus afiliats «una sociedad a su medida», per a l'exercici de les virtuts de convivència, tot i que també s'ha de projectar socialment, mitjançant serveis a la comunitat); l'observació de la realitat social; la crítica «honesta, constructiva y razonada»; i les exposicions teòriques, «que incrementen las ideas y hagan tomar conciencia de los hábitos y virtudes». Els continguts sobre els quals s'havien de basar aquestes exposicions eren: per als *flechas*, anècdotes de la Història d'Espanya, «para destacar las principales virtudes del pueblo español», i punts de la Promesa a través d'exemples pràctics; per als *arqueros*, «presupuestos de orden social y normas de convivencia, estilo y moral», a més de la Promesa, amb més profunditat; i per als *cadetes*, coneixements sobre institucions de l'Estat, societat internacional i nacionalsindicalisme, a més de directrius polítiques i socials.

Parra concreta aquestes directrius reproduint el temari d'un curs per a caps de centúria i grup impartit l'any 1967, i el sintetitza així: valoració personalista, enfront de l'individualisme i col·lectivisme; família, municipi i sindicat com a unitats naturals; plantejaments orteguians i *joseantonianos* de Pàtria; crítica del liberalisme i del socialisme i valor del nacionalsindicalisme com a síntesi; desenvolupament de la Promesa «como modo de ser» i missatge de José Antonio. També recull algunes consignes incloses a la cartilla d'activitats dels afiliats, com ara «No eres tú solo», «Eres parte de España», «Miente quien dice amar a Dios y no ama a su prójimo», «Nuestro tiempo exige justicia social», «La unidad de España es varia y plural», etc. L'autor compara aquestes consignes amb les dels anys cinquanta, i conclou que hi ha diferències —com ara la desaparició del

13. «La OJE intenta ser un gran movimiento de juventudes al servicio de la radical transformación humana y social que España precisa [...] para la sugestiva tarea de edificar un orden social más entero, más libre, más justo [...] La OJE cumplirá su objetivo final en la medida en que prepare hombres capacitados para la transformación del entorno social». Vegeu *Plan de Formación de la OJE*, Madrid, OJE, 1964, p. 20 i 9-10.

14. PARRA CELAYA, M., *Juventudes de vida española. El Frente de Juventudes. Historia de un proyecto pedagógico*, Madrid, San Fernando, 2001, p. 198-200.

missatge revolucionari, l'atenuació de la càrrega emocional o de l'impuls de l'acció política—, però també semblances relatives al contingut de fons: home, justícia i Espanya. També, sobre la base de testimonis de diversos afiliats, destaca que «el carácter más o menos “azul” de la entidad dependerá de los mandos concretos, advirtiéndose la insuficiencia de criterios y la ausencia de una línea única».

Quant als comandaments, l'OJE va descartar el comandament de grans unitats a l'estil militar, amb la idea d'explicar les ordres com a sistema més profitós. En qualsevol cas, es va mantenir la mateixa filosofia de l'etapa anterior, la supeditació a l'educació i un elevat nivell d'autoexigència. El *mando* havia de «saber despertar en los afiliados intereses trascendentes y superiores [...] ha de aprender a proponerles metas de misión y servicio [...] ayudarles a ser hombres de conciencia».¹⁵

En relació amb els aspectes externs, es varen produir canvis en l'uniforme. Les FJF havien portat el clàssic uniforme falangista: boina vermella, braçalet, camisa blava i l'emblema de FET-JONS. En canvi, fins als disset anys, els afiliats a l'OJE portaven un uniforme sense aquesta càrrega política: els *flechas* (10-13 anys) i els *arqueros* (14-16 anys) portaven boina blava i camisa beix. Els *cadetes* sí que duïen la boina vermella i la camisa blava. Tot i això, només aquells que voluntàriament es declaraven militants juvenils del Movimiento duïen l'emblema del jou i el feix de fletxes a la butxaca esquerra de la camisa. D'altra banda, Sáez destaca que els textos teòrics i metodològics elaborats pel FJ es varen mantenir en aquesta nova etapa, encara que amb petits canvis terminològics.¹⁶ A més, tot i que el cançoner de l'OJE s'amplià amb cançons d'animació i de foc de campament, es varen mantenir les cançons que havien marcat l'etapa anterior, com «Prietas las filas», «Montañas nevadas», «Cubre tu pecho de azul español» i «Gibraltar».¹⁷ Parra confirma aquesta continuïtat, i considera que els temes predominants en les cançons d'aquesta nova etapa són: estil, personalitat, pàtria, joventut, camí i desànim, amb l'aparició de cançons ja sense ritme militar, més semblant al ritme de les cançons escoltes. També destaca que es va mantenir el mateix cicle d'activitats que les FJF, amb competicions esportives, viatges, campaments, etc., encara que se'n va ampliar la gamma.¹⁸

En aquest sentit, si fullejam diversos informes de la DNJ confirmarem que l'OJE oferia una amplíssima gamma d'activitats. Es realitzaven cursos de caps i

15. Apunts d'un curs citats per PARRA CELAYA, M., *Juventudes de vida española...*, p. 232.

16. SÁEZ MARÍN, J., *El Frente de Juventudes...*, p. 356.

17. CAÑABATE, J. A., *Las organizaciones juveniles del régimen franquista...*, p. 195. Vegeu també un interessant estudi: MERINO, C. F. S., «Huellas del nacionalsocialismo alemán en el cancionero de la OJE», *Scrittura e conflitto: Actas del XXI Congreso Aispi= Atti del XXII Convegno Aispi: Catania-Ragusa 16-18 mayo*, Associazione Ispanisti Italiani, AISPI, 2006, p. 289-302.

18. PARRA CELAYA, M., *Juventudes de vida española...*, cap. VIII.

especialistes, intercanvis amb altres països, competicions esportives, activitats d'aire lliure i espeleologia, seminaris, una universitat d'estiu, aeromodelisme, activitats nàutiques, arqueologia, pintura, etc. Al cap i a la fi, la DNJ apostava per una imatge de l'OJE molt semblant a la d'una entitat escolta. De fet, va intensificar els seus contactes amb l'Oficina Internacional Scout amb l'objectiu d'integrar-s'hi.¹⁹

Tanmateix, l'OJE va seguir impulsant activitats com actes commemoratius, desfilades, etc. A tall d'exemple, el primer d'octubre de 1961, l'OJE va participar en un homenatge al general Franco a Burgos. S'hi concentraren cinc mil afiliats, i dos mils d'ells varen participar —juntament amb vuit mil soldats— en una desfilada. A més d'aquesta celebració del *Día del Caudillo*, l'OJE commemorava el *Día de la Unidad* (18 de juliol), el *Día de la Hispanidad* (12 d'octubre), el *Día del Dolor* (20 de novembre) i d'altres com els dies de l'estudiant, de la cultura, del treball, del camp,... i així fins a un total de disset commemoracions. D'altra banda, les diverses delegacions organitzaven actes commemoratius de batalles de la Guerra Civil pròpies de la província corresponent. Així, a Mallorca l'OJE participava en la commemoració de «la victoria sobre las huestes rojas desembarcadas» el setembre de 1936 a Porto Cristo. Alguns afiliats feien part de la guàrdia d'honor i dipositaven una corona de llorer.²⁰ A més, hi hem d'afegir els actes d'adhesió esporàdics. Per exemple, el 28 d'abril de 1963 dues esquadres de l'OJE participaren en l'homenatge a la División Azul celebrat a Santa Eugènia.²¹

Aquesta utilització dels afiliats de l'OJE com a massa ensinistrada a l'estil militar era tan quotidiana que la Jefatura Central va haver de dictar l'any 1964 unes «Normas sobre la participación de los afiliados a la OJE en actos políticos o concentraciones provinciales». En el segon punt s'indicava que «ninguna Delegación Provincial de Juventudes presentará a unidades de la OJE en actos o concentraciones sin previa autorización de la Jefatura Central». Així i tot, en una data tan tardana com el 1974 la DNJ va enviar a la delegació provincial balear una fotocòpia d'aquesta instrucció, tot recordant-li que «siendo una Instrucción firmada por el Delegado Nacional de la Juventud te obliga a su exacto cumplimiento por encima de otras órdenes que por conducto diferente te puedan llegar».²²

19. CERDÀ MARTÍN, M., «Apunts sobre escoltisme: una experiència d'associacionisme juvenil», a *El moviment associatiu a les Balears, XIX Jornades d'Estudis d'Història Local*, Palma, Institut d'Estudis Balearics, 2001, p. 177.

20. Vegeu Setmanari *Arriba*, editat a Manacor, 14 de setembre de 1963, p. 1.

21. Portaven una pancarta amb aquest poema: «Por las estepas de armiño / desfilan los falangistas... ¡Sus tumbas, acaso ignoradas, / no tienen encima la cruz! / ¡¡Quizás, joven camarada, / un día, la puedas poder tú!!». Vegeu *Lealtad. Boletín de información de la Guardia de Franco*, núm. 91 (maig de 1963), p. 35.

22. CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils del règim franquista...*, p. 197.

De bon principi, els afiliats de l'OJE podien ingressar quan complien disset anys dins les FJF. Tanmateix, i tot i que no es va publicar una directriu ordenant la seva desaparició, entorn al 1963 les FJF varen desaparèixer definitivament, de manera que l'afiliació a l'OJE es va allargar fins als 21 anys. L'*ayudante nacional para las FJF* va passar a ser *jefe central de la OJE*, i els ajudants provincials de les FJF varen ser nomenats caps provincials de l'OJE. Aquest primer cap central de l'OJE, Ignacio García López, es caracteritzava pel seu tarannà poc dogmàtic i gaudia d'experiència dins el FJ. En resum, personalitzava el compromís que l'organització havia de mantenir amb el passat, tot evitant els conflictes que acompanyaren les FJF durant la seva darrera etapa.²³

A tall d'exemple, una *centuria* denunciava «la traición en el seno de la Organización Juvenil, con un abandono sistemático de todo lo que ha sido la razón y esencia del Frente de Juventudes. El Estilo severo, pero ardiente y juvenil, y la formación y militancia en el falangismo», la qual cosa provocava que «muchos Mandos pierdan su radicalidad revolucionaria [...] quedando su tarea [...] a [sic] unos meros directores de un programa técnico». L'OJE és titllada d'«insípida y castrada». També es fa referència a la rebaixa de la càrrega política de la formació: «Hace cinco años se daba [sic] [...] las asignaturas políticas, Doctrina del N-S, Historia de la Falange, Historia de las Ideas Políticas y Economía Política; hace dos años se daba una clase semanal: este año sólo una cada dos semanas y se pretende quitar el grito de ¡ARRIBA ESPAÑA!». ²⁴

En aquesta primera etapa, el nombre d'afiliats a l'OJE va suposar un increment respecte a les FJF, que durant la seva darrera etapa registraren entre vuitanta mil i noranta mil joves. En canvi, el 1960 l'OJE integrava 132.425 afiliats, i el 1964 comptava amb 155.634 afiliats. A més, mantenia prop de quinze mil equips esportius.²⁵ Tanmateix, aquestes xifres fan referència al nombre de fitxes dels afiliats, però això no implica que tots es trobassin en actiu. A tall d'exemple, a les Illes,

23. Havia estat anteriorment secretari general del SEU i director del Col·legi Major José Antonio de Madrid, a més de participar en la implantació de col·legis menors del FJ, els quals albergaven estudiants d'ensenyament mitjà. En paraules de López-Cancio, es tractava «de permanecer, quemando la caída hojarasca [...] pisar la misma tierra y buscar la misma polar, pero con una canción recién estrenada en los labios [...] Cambiar para reafirmarnos en el gran mensaje esencial de José Antonio». Vegeu també el discurs d'un *cadete* davant Franco en la presentació oficial de l'organització. López-Cancio va ser substituït l'any 1963 per Eugenio López López, que va mantenir una línia continuista, i que a la vegada va ser substituït l'any 1968 per Baldomero Palomares, que va intentar tornar a plantejaments més regressius. Tanmateix, no va tenir temps, perquè el va rellevar a l'inici de 1970 Gabriel Cisneros, molt més en línia amb el tarannà de López-Cancio. CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils del règim franquista...*, p. 192-193 i 198.

24. Vegeu aquest i altres exemples a CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils del règim franquista...*, p. 194.

25. CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils del règim franquista...*, p. 196.

l'OJE afirmava que acollia una mitjana de dos mil afiliats en les 38 delegacions locals de joventut que funcionaven durant aquesta dècada. Majoritàriament tenien menys de catorze anys, i més d'un 50 % eren residents a Palma. Tanmateix, mai no assistiren més de cinc-cents afiliats al Dia de la Promesa, que coincidia amb el *Día de San Fernando*, en què renovaven llur compromís.²⁶

De fet, moltíssims nins i joves aprofitarien la infraestructura de l'OJE per realitzar activitats concretes, sobretot esportives, sense gaires connotacions ideològiques. Molinero i Ysàs destaquen que a Catalunya l'OJE només va aconseguir projecció pública per l'organització d'activitats esportives.²⁷ En aquest sentit, des de 1963 es varen realitzar anualment els Juegos Deportivos Nacionales de la OJE. La possibilitat de classificar-se i poder viatjar de franc a altres indrets d'Espanya per competir va ser òbviament molt atractiva. A tall d'exemple, als IV Jocs de l'OJE varen participar 86.476 afiliats.²⁸ A més, a través de molts de cursos i activitats els afiliats aconseguien titulacions convalidades per les federacions esportives a preus molt baixos. Així, un jove podia aconseguir en quinze o trenta dies el títol de bussejador de primera a tercera categoria; el de guia-espeleòleg; el de primers auxilis, etc. Les activitats esportives es complementaven amb algunes de caire cultural, com l'elaboració de periòdics juvenils, cine-club o concursos literaris i de pintura.

Per altra banda, l'OJE també va ampliar l'oferta de campaments a preu molt assequible.²⁹ L'estiu de 1960, 1.200 nins i joves varen assistir a campaments organitzats per la delegació provincial de joventut de les Illes. Si analitzam les activitats que es duïen a terme, podem confirmar que la continuïtat amb l'època anterior era evident. Primer bloc, formació religiosa; amb una màxima diària (5 minuts) davant la *Cruz de los Caídos* i una xerrada (20 minuts) en dies alterns sobre l'organització jeràrquica i social de l'Església.³⁰ Segon, educació física, tres hores diàries. Tercer, formació política; amb una consigna diària i una xerrada (20 minuts) centrada en la

26. CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils a les Balears...*, p. 38.

27. MOLINERO, C.; YSÀS, P., «El fracàs de l'obra predilecta del Règim», a UCÉLAY-DA CAL, Enric (dir.), *La joventut a Catalunya al segle XX. Materials per a una Història*, tom 1, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1987, p. 376.

28. DELEGACIÓN NACIONAL DE JUVENTUDES, *Informe de las principales actividades*, Madrid, DNJ, 1967, p. 42.

29. A la campanya de campaments de 1961, la DNJ subvencionava els torns destinats a afiliats de l'OJE amb 250 pessetes per acampat, i els d'iniciació amb 175 pessetes (hi anaven nins no afiliats i el principal objectiu era la captació per a l'OJE). No se subvencionaven torns de col·legis, ordes religiosos, etc. Vegeu «Instrucción Técnica 1877», *Boletín informativo del Frente de Juventudes*, núm. 56 (juny de 1961), p. 34-48.

30. Cal afegir activitats diàries voluntàries, com una missa a primera hora del matí o que les esquadres resassin el rosari abans de dormir. Generalment, a cada campament de dos-cents acampats hi havia un sacerdot, ajudat per entre dos i quatre seminaristes. CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils del règim franquista...*, p. 195.

Promesa (per a *flechas i arqueros*) o el nacionalsindicalisme (per a *cadetes*). Quart, activitats culturals: cançons (30 minuts) i treballs manuals (60 minuts). Cinquè, educació premilitar: jocs premilitars, instrucció bàsica, xerrades sobre les virtuts militars o tir amb carabina (exclusiu dels *cadetes*). I sisè, activitats d'aire lliure (orientació, marxes, primers auxilis, etc.). Aquestes mateixes activitats, encara que amb petits canvis i un ritme menys intens, també es realitzaven als torns d'iniciació.

En definitiva, tot i que es varen mantenir les activitats i les consignes polítiques i religioses, ocupaven menys temps que en etapes anteriors. Quant a la metodologia a seguir als campaments, la DNJ insistia en la importància de fomentar l'autonomia de les esquadres (grups bàsics, de quatre a nou afiliats), «permitiendo la participación progresiva de los afiliados en la preparación y realización de las actividades». En referència als dirigents, es destacava que la seva funció havia de ser sempre orientar i suggerir, tot seguint el mètode «que se viene llamando de “educación activa”, esto es, de dar cabida constante y activa al muchacho en su propia educación».³¹

Tanmateix, la imatge externa de les activitats, molt lligada als valors militars, es va mantenir. La revista *Drach*, editada per l'OJE de les Illes, descrivia així a finals de 1963 una marxa de les centúries: «Firmes, recias, marciales, al aire de los guiones, van nuestras centurias por los amplios caminos de la nueva España, de la España del progreso, del desarrollo, de la España de Franco. Hay algo más que aire de marcialidad de esta formación, hay el [sic] sello de un estilo impecable».³²

Cal recordar que, al cap i a la fi, tot i els progressius canvis en la formació dels instructors a l'Academia José Antonio, els coordinadors de les activitats eren majoritàriament els mateixos OI de l'època anterior.³³ En aquest sentit, mitjançant el Decret ordenador de 1961, la DNJ va seguir fent-se càrrec tant de l'educació cívica i política com de l'educació física dels espanyols menors de vint-i-un anys. En definitiva, tot i la ja esmentada actualització de l'Academia José Antonio, el dia a dia dels OI es va mantenir inalterable. De la mateixa manera, les unitats de l'OJE continuaren ubicades als *hogares*, on es reunien, disposaven de jocs de taula, tennis taula i de vegades una petita biblioteca. I, com en l'etapa anterior, aquests centres es nodrien de joves captats pels OI als instituts o centres de treball on feien

31. Vegeu respectivament «Instrucción Técnica núm. general 1798», *Boletín informativo del Frente de Juventudes*, núm. 44 (juny de 1960), p. 60-61; i DELEGACIÓN NACIONAL DE JUVENTUDES, *Temarios y guiones para los cursos de instructores elementales en régimen de campamentos interprovinciales*, Madrid, Minerva, 1964, p. 130.

32. *Drach*, núm. 29 (octubre-desembre 1963).

33. A les Illes es repartien així: tretze o catorze a Mallorca i un delegat insular a Menorca i un altre a Eivissa, cadascun d'ells ajudat per dos oficials instructors. Vegeu *Boletín informativo del Frente de Juventudes*, núm. 63 (març 1962), p. 11-12. Vegeu l'apartat dedicat als OI a PARRA CELAYA, M., *Juventudes de vida española*, p. 237-245.

feina. En el cas de Mallorca, OI com Joan Bonet o Francesc Homar, amb gran predicament entre els joves d'aquells anys, són recordats per la seva promoció de l'esport i, en conseqüència, pel seu èxit quant a la captació de nous afiliats de l'OJE; com era el cas del Círculo Oasis, integrat principalment per joves de l'Institut Ramon Llull, tots ells alumnes de Bonet.

Les delegacions provincials de joventut també captaven joves als campaments i a les jornades juvenils, en què es duïen a terme durant un cap de setmana multitud d'activitats i exhibicions (*tirolines*, aeromodelisme, teatre...) en una localitat. Així mateix, l'OJE va fer palès el seu esperit de servei participant en diverses campanyes cíviques. En el cas de Mallorca es varen dur a terme algunes com «Un juguete para una sonrisa», «Pro Santa María la Mayor» o «Mantenga limpio el campo». De fet, des de 1964, cada delegació provincial havia de convocar com a mínim dues missions juvenils anuals, en què havien de participar principalment els afiliats de l'OJE.³⁴

LES JOVENTUTS DE LA SECCIÓN FEMENINA (SF)

La direcció central de la SF no va experimentar una renovació generacional tan significativa com la produïda dins el FJ. De fet, la delegada nacional, Pilar Primo de Rivera, s'hi mantindria al capdavant durant tot el règim. Josep Clarà destaca que la repercussió dels canvis produïts en el sistema d'ensenyament es pot constatar en els programes de l'assignatura de Formación del Espíritu Nacional (FEN). Així, compara els qüestionaris de les escoles de magisteri, redactats per al pla de 1950, en què l'ideari doctrinari falangista era exclusiu, i els llibres de l'Editorial Doncel, que els substituïren a començaments dels anys seixanta, on el panorama era més obert, sempre dins de les limitacions del sistema. En canvi, Clarà posa en relleu que no pot dir-se el mateix dels textos de la SF, que insistien encara amb les velles fórmules *joseantonianas*.³⁵

En qualsevol cas, des dels anys seixanta la SF opta per un plantejament més recreatiu, per tal d'arribar al conjunt de nines i joves; a diferència de l'etapa anterior, caracteritzada per l'atenció prioritària per les afiliacions, amb un fort adoctrinament a les activitats.³⁶ Les *casas de flechas* passaren a ser *círculos de juventudes*,

34. *Memoria XXV Aniversario del Frente de Juventudes en Baleares* (Arxiu del Regne de Mallorca, MOV 45) i «Orden General núm. 47», *Boletín de la Delegación Nacional de Juventudes*, núm. 88 (abril 1964), p. 7.

35. CLARÀ, J., *La Falange y el Movimiento a Girona (1935-1977)*, Girona, Cercle d'Estudis Històrics i Socials de Girona, 1999, p. 20-21.

36. AGULLÓ DÍAZ, C., «Entre la retòrica i la realitat: Juventudes de la Sección Femenina. València (1945-1975)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 7 (2004), p. 264.

en línia amb el cas masculí. A més, es recomanava dedicar com a màxim quinze minuts a la formació política o religiosa —amb confecció de murals, concurs de preguntes, etc.—, i dedicar la majoria del temps a activitats recreatives, com ara biblioteques, jocs de taula, cinema, etc., per tal d'arribar a una influència més subtil en l'àmbit ideològic. En qualsevol cas, com hem vist en el cas de l'OJE, se seguia mantenint un pla de captació, selecció i formació d'afiliades, a partir de la tasca duïta a terme per les instructores de la SF a les escoles i centres de treball. En aquest sentit, al llarg de l'escolarització de nines i joves es varen mantenir les matèries referides a la formació social i cívica —substituta de la Formación del Espíritu Nacional (FEN)—, labors, tall i patronatge, cuina, economia domèstica, puericultura i educació física.

Així mateix, es varen mantenir els torns habituals als albergs, amb estades diferenciades per afiliades (1 mes), aprenents (1 mes) i escolars (20 dies). Aquests albergs no només es duïen a terme a la província de procedència de les assistents, sinó que també suposaven l'oportunitat de viatjar a altres províncies. En línies generals es va mantenir la línia de l'etapa anterior, tot i que amb menys dedicació a les activitats de formació política, que en qualsevol cas es varen mantenir, a través de lliçons, consultes d'obres de José Antonio, realització de murals, etc. A més, es duïen a terme activitats d'aire lliure, com excursions i sessions de gimnàstica, i *labores* i treballs manuals. També es va mantenir la pràctica d'esports com bàsquet, voleibol o handbol, i es resava el rosari diàriament, se celebrava missa els diumenges, i es feien diàriament els precés davant la *cruz de los caídos*, amb la renovació diària d'una corona floral. En els torns d'albergs destinats a les afiliades, també es duïen a terme durant l'anomenat *fuego de hogar* xerrades sobre història de la Falange, la guerra, fets heroics de camarades, història d'Espanya, etc.³⁷

Quant a la formació de les instructores juvenils, de la mateixa manera que en el cas masculí, l'Escuela Nacional Isabel la Católica, on es formaven durant tres anys aquestes instructores, es va transformar a partir del curs 1956-1957 en una escola normal de la SF, on s'obtenia el títol de magisteri. El programa dedicava una especial atenció a les assignatures de política, música i educació física, atès que les alumnes haurien d'exercir específicament com a professores d'aquestes assignatures en els instituts d'ensenyament mitjà. D'altra banda, la SF oferia la possibilitat de cursar la carrera específica de professora especialista d'educació

37. Les assistents duïen un uniforme consistent en una brusa blanca, falda i pantaló bombatxo ratllat, blau i blanc, cosset, mocador i esparidenyes vermelles, que els proporcionava un aspecte una mica «folkloric». Vegeu AGULLÓ DÍAZ, C., «L'Alberg Perú d'Ontinyent: un espai de formació de dones en el falangisme», *Alba* (Servei de Publicacions de l'Ajuntament d'Ontinyent), núm. 13-14 (1999), p. 117-126.

física a l'Escuela Nacional de Especialidades Julio Ruiz de Alda.³⁸ Recordem, a més, que continuava l'obligació, tant en el cas masculí com en el femení, d'aconseguir la titulació d'instructor o instructora provisional per poder aconseguir el títol de magisteri, i d'aquesta manera impartir la formació política, física (i de la llar en el cas femení) als centres de primària, així com als privats. De vegades, la SF aprofitava la disponibilitat d'estudiants de magisteri i mestres que realitzaven el Servicio Social per destinar-les com a instructors d'educació física a les escoles d'educació primària.³⁹

Una vegada hem confirmat que, a grans trets, la SF va mantenir el seu esquema habitual d'actuació ens referirem al seu Plan de Formación de las Juventudes, publicat el 1964.⁴⁰ Inicialment es refereix a la importància de «darles a las niñas, ya desde pequeñas, una educación social más refinada y unos conocimientos que eleven su espíritu y les hagan ser cada vez más exigentes y más ambiciosas en buscar el mejoramiento, no sólo en beneficio de su propia persona, sino para ponerlo al servicio de la comunidad, de Dios y de nuestra Misión en lo Universal». Quant a l'orientació professional, es destaca que es preferiran sempre «aquellos oficios o profesiones que estén más de acuerdo con la naturaleza femenina, y en todo caso se tenderá a fomentar los que no les obliguen a desatender sus casas para conseguir el sustento diario».

D'entrada ja confirmam que es va seguir destacant la insistència en una suposada «naturaleza femenina». En el primer capítol, referit a les normes generals de formació i ensenyament, es donen indicacions teòriques i pràctiques sobre formació religiosa, formació política, ensenyament de música, educació física i classes en general. També es fa referència a altres aspectes, com l'exemplaritat dels locals dependents de la SF, «ejemplo vivido de cómo debe cuidarse el arreglo y limpieza de las casas». Quant a viatges i exhibicions, cal evitar els desplaçaments innecessaris, per tal d'evitar la desconfiança de les famílies, i «tampoco se organizarán desfiles ni cuestaciones públicas con las Juventudes Femeninas, porque también es malo el que las camaradas se acostumbren a exhibirse continuamente, perdiendo así la timidez». En l'àmbit de la disciplina, es prohibeixen els càstigs corporals o perjudicials per a la salut, així com «aquellas reprimendas que vayan contra la dignidad personal o que puedan humillar a la niña delante de las demás».

38. MANRIQUE ARRIBAS, J. C., «La labor formativa desarrollada por la Sección Femenina de la Falange en la preparación de sus mandos e instructoras durante el período franquista», *Historia de la Educación*, Universitat de Salamanca, núm. 27, 2008, p. 347-365, principalment l'apartat 3.2.

39. HERMIDA MARTÍN, Y, «El papel de la Sección Femenina en la educación de las mujeres en las Canarias Occidentales», a *XXIV Coloquio de Historia Canario-Americana*, 2020, xxiv-103, Gran Canaria, Cabildo de Gran Canaria, 2021, p. 9.

40. DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA, *Plan de Formación de las Juventudes*, Madrid, Delegación Nacional de la Sección Femenina, 1964. Es tracta de la quarta edició d'aquest llibre.

Aquest apartat finalitza fent referència al cerimonial. En primer lloc, «todo curso empezará con una misa al Espíritu Santo», i a continuació es concreten les normes per hissar i arriar banderes. Per exemple, «Antes de izar banderas se leerá una frase de JOSÉ ANTONIO, cuando el acto sea diario, y después se cantará el himno de la Falange». També es destaca que «por prestarse a confusiones que no atañen a lo fundamental de nuestra doctrina, y en cambio sí pueden perjudicarnos, queda suprimido el saludo brazo en alto, tanto por parte de los Mandos como por parte de las niñas en todas las ocasiones».

El següent apartat es titula «Deberes de los mandos de Juventudes», i en destaca les següents qualitats: abnegació («la entrega abnegada a una tarea será norma permanente de su vida»), paciència (s'haurà de ser maternal, però sense caure en «la excesiva blandura en el trato con las niñas y los personalismos»), alegría («La convivencia falangista debe ser siempre alegre [...] nacida de la paz de la conciencia y del hallazgo feliz de nuestra verdad española»), rectitud («se evitará hacer distinciones entre unas y otras»), ímpetu, serenitat, vocació, formació i aspecte extern («La Instructora o Mando de Juventudes debe ser de una pulcritud exagerada en todo su atuendo, y su arreglo físico debe responder sin exageración a la moda de la época»).

Confirmam, en definitiva, que es varen descartar algunes manifestacions externes com la salutació amb el braç en alt, però és evident la continuïtat amb etapes anteriors. En el llibre també es descriuen diverses lliçons a impartir en els albergs de joventuts, per a un primer cicle (de deu a catorze anys) i un de segon (de catorze a disset anys). En ambdós casos les lliçons es distribueixen en aquests blocs: unitat, servei, educació estètica i actitud militant. També s'inclouen programes especials per a les afiliades amb lliçons com ara la història de la Falange, José Antonio, el *Caudillo*, la missió de la SF i les Joventuts, el concepte d'home, la revolució nacionalsindicalista, la projecció d'Espanya en el món i els conceptes falangistes de servei (disciplina) i *mando* (exemplaritat).⁴¹ Tot seguit, hi trobam els programes especials per a *mandos menores*: «interpretación política de la historia» (a la lliçó primera es parla de «La composición racial del pueblo español y su futuro destino»), «doctrina moral sobre textos de José Antonio» i «doctrina y moral sobre puntos iniciales y programáticos» (referits a la doctrina nacionalsindicalista, amb lliçons sobre el desmuntatge del capitalisme financer o del capitalisme agrari).

En una tercera part, titulada «Formación complementaria de las juventudes» es destaca la raó de ser dels *círculos de juventudes*: «Dar a las niñas que a ellos

41. DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA, *Plan de Formación de las Juventudes...*, p. 137 s.

acuden una mayor soltura y refinamiento» i «educarlas para el mayor disfrute de su tiempo libre», amb «actividades recreativas, enfocadas a ir formando en la niña un criterio ante el cine, el teatro, la música, el arte, la literatura...». ⁴² Per això, aquests centres havien de comptar amb una biblioteca, oferir cinema, tennis taula, jocs de taula..., amb l'organització periòdica de lectures teatrals, concursos de pintura i dibuix i visites a museus i excursions. En cas d'estar situats a l'àmbit rural, els *círculos* havien d'oferir també curssets sobre la cura d'animals i plantes, «labores propias de la región, industrias caseras, cocina campesina y demás actividades rurales». A més, s'havia d'extremar la vigilància «sobre convivencia social para que las niñas, en sus modales, reacciones, cuidados de los muebles, sensibilidad y refinamiento, alcancen la máxima perfección [...] dentro del tono y la tendencia hogareños», com un complement de la família i «en un ambiente falangista vivido para lograr no solo un entendimiento de España, sino también para darle una moral que cree una actitud de servicio para su incorporación como afiliada o como española a esa Unidad de destino en lo Universal», amb una «firme y auténtica formación religiosa».

Tanmateix, la mateixa organització era ben conscient de les mancances d'aquests plantejaments. Tot seguit, es reconeix que, «con el transcurso del tiempo y por la continua repetición de materias, los Círculos de Juventudes habían caído en una rutinaria monotonía que es preciso romper, revitalizando sus actividades, que se desenvolverán en adelante con mayor soltura y más a merced del Mando que las dirija». Aquest nou enfocament se centraria en el fet que «la Tarde de actividades tiene que ser un juego, y en este sentido un descanso». Per tant, s'havia d'evitar que les activitats recordassin allò fet a l'escola: «Mediante el juego pueden lograrse cosas que no se logran si llegan a la niña como clase o trabajo».

El plantejament era el de no dedicar més de quinze minuts als temes religiosos i polítics; i dedicar la resta a audicions de discos o contes, cinema, guinyol, lectura teatral, projeccions o jocs; tot això en un ambient càlid i acollidor. En la pàgina 245 s'exposava un projecte model d'activitats durant el curs, el qual s'anava detallant per setmanes. Per exemple, el mes d'abril es distribuïa així: «1.ª semana: La Guerra. La Victoria. Proyección de la película "Raza"; 2.ª s.: Pascua de Resurrección. Audición de discos; 3.ª s. Burgos y León a través de diapositivas. Lectura de "Las mocedades del Cid". 4.ª s.: Servicio. Lectura de "El pequeño príncipe", de S. Exupéry. Concursos convocados por la Delegación Nacional».

També s'inclouïen preguntes destinades als concursos de formació religiosa («¿Quiénes formaban la Sagrada Familia?») i de formació política («¿Qué batalla

42. DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA, *Plan de Formación de las Juventudes...*, p. 237 s.

importante, difícil y decisiva se ganó gracias al genio militar del Caudillo?», «¿Por qué nació la Falange?»), així com propostes de dibuixos per a ambdós casos («Dibuja cómo te imagines la casa de la Sagrada Familia» / «Dibuja el paso del Estrecho y la batalla del Ebro»). Finalment, s'aporten orientacions per a activitats com el teatre, excursions o albergs. Dins aquest apartat es fa referència als defectes trobats en la inspecció dels albergs, com ara «falta en general de misa diaria», «todo tiene una razón de ser y en todo queremos buscar la perfección. Por tanto, rectificaréis una y mil veces las oraciones, para que las niñas no caigan en la rutina», o «faltan en muchos Albergues los textos de JOSE ANTONIO». També es fa referència a aspectes com els menjars, cuidar l'entorn, la neteja personal, la uniformitat, etc.⁴³

Tot plegat, la reedició d'aquest pla de formació ens ha servit per confirmar que, com a mínim fins 1964, la SF va mantenir inalterable la base doctrinal i pedagògica pròpia de l'etapa anterior. Una nova publicació, titulada *Formación de Juventudes* i publicada l'any 1969, ens serveix per observar els possibles canvis operats dins l'organització a la darrerria d'aquesta dècada.⁴⁴ El primer canvi significatiu és que, tot i que no hi ha dubte de l'autoria per part de la SF, aquesta no apareix explícitament ni en el títol ni al llarg de la publicació. El pròleg conté algunes citacions de José Antonio, però també del llibre *Tierra de hombres*, d'Antoine de Saint-Exupéry, amb una voluntat evident d'ampliar l'acció formativa més enllà dels escrits del fundador de la Falange. En aquest sentit, l'apartat de formació política i social inclou, a més del mateix pla de formació de la SF i les obres de José Antonio i Pilar Primo de Rivera, publicacions del Consell d'Europa.

El llibre integra, a més dels apartats referits a la formació religiosa, política i social, d'altres referits al temps lliure, l'art, la música, la literatura i el teatre. També presenta un apartat centrat en la vida a l'aire lliure, amb receptes, primers auxilis o orientació. Quant als *círculos de juventudes*, considera que la seva raó de ser és introduir les nines «en el mundo de la cultura y de la civilización del pasado y del presente», amb activitats que completin la formació rebuda a l'escola i la família; dins «un ambiente auténticamente vivido para penetrar en el entendimiento de España, para darle una conciencia de participación y de servicio [...] En donde una firme y auténtica formación religiosa basada en la Biblia sean (sic) su norma de vida».⁴⁵ Això s'havia d'aconseguir mitjançant una oferta d'activitats basades en la música, art, literatura, cinema, biblioteca, jocs de taula, visites a museus i exposicions, concursos, excursions a la natura, etc. D'aquesta manera, es volien

43. DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA, *Plan de Formación de las Juventudes...*, p. 293-300.

44. *Formación de Juventudes*, Madrid, Almena, 1969.

45. *Formación de Juventudes*, p. 93-94.

promocionar grups d'activitats dins els *círculos* basats en una afició comuna, com la música, el cinema, la muntanya, etc.

Posteriorment es fa referència als albergs, amb un horari tipus on després de la missa (voluntària) i oracions (9.30 a 10.15), es dedica temps a hissar les banderes, a arreglar l'alberg i als jocs a l'aire lliure. L'horabaixa, les alberguistes poden triar entre: a) labors i altres manualitats; b) música; c) biblioteca; o d) teatre llegit o jocs d'expressió; amb una xerrada posterior de 30 minuts de formació religiosa o política, cívica i social (alternatives). La resta de l'horabaixa es dedicava a activitats com fer una petita excursió, esports, jocs, danses, etc.; i abans de sopar es dedicava mitja hora a arriar les banderes i a les oracions. Finalment, el llibre descriu el perfil ideal de la dirigent de joventuts, amb qualitats com: 1) un clar concepte de la seva missió («conciencia de responsabilidad. Deseo de perfección»); 2) vocació (amb voluntat i aptitud); i 3) formació adequada.

Es confirma que, tot i mantenir els seus principals trets d'identitat, la SF va considerar, ja a finals de la dècada, que el més oportú era no només ocultar les referències al falangisme, sinó fins i tot eliminar qualsevol referència a si mateixa. Per tant, és evident la falta de predicament de l'organització entre les nines i les joves espanyoles. Sofia Rodríguez s'ha centrat en la incidència de la SF al sud-est de la Península, i destaca que en aquesta època va optar per replegar-se a l'àmbit rural.⁴⁶ Així, explica que, eclipsada per l'Església, no va tenir més remei que replegar-se al camp, on dones i al·lotes seguien demanant una mediació social, a diferència de les ciutats, més refractàries a l'organització i més dinàmiques socialment. Durant la segona meitat dels cinquanta, la SF va reclamar amb insistència més recursos als pobles, com ara locals per als *círculos de juventudes* o espais per practicar l'esport. Tot i que les divulgadores rurals i les instructores juvenils s'hi varen implicar, en general no varen comptar amb el suport dels batles, per exemple a l'hora de finançar els esforços de la SF a l'hora de combatre l'analfabetisme rural.

Rodríguez constata el declivi de les joventuts de la SF a capitals com Almeria. Destaca que entre 1958 i 1962 els pobles de l'interior registraven més afiliació, atès que les nines tenien més interès per les oportunitats que els brindaven els cors i danses, les càtedres ambulants o les activitats esportives. A més, la creació de teleclubs a molts de pobles —amb televisions facilitades pel Ministerio de Información y Turismo— també va millorar l'oferta lúdica del règim.⁴⁷ En qualsevol cas,

46. RODRÍGUEZ LÓPEZ, S., «El campo como refugio, el ocio como instrumento. Las cátedras ambulantes y la política juvenil de Sección Femenina en el sureste, 1953-1964», *Historia Actual Online*, núm. 36 (2015), p. 117-132.

47. Vegeu-ne un exemple a PUJALS, M., *Els teleclubs a les Illes*, Palma, Documenta Balear, 2006, p. 178-180, on l'autora descriu la trajectòria del teleclub regentat pel Círculo Cultural Medina, vinculat a la SF.

tot i que es va millorar l'oferta esportiva i d'albergs, i es va impulsar la creació de grups de ball i rondalles, Rodríguez constata que a molts de pobles la moral patriarcal, que provocava una menor emancipació juvenil en el cas femení, va limitar l'acció de la SF. En aquest sentit, contraposa l'individualisme urbà amb el «familisme rural», directament lligat a una menor emancipació juvenil. Finalment, conclou que, tot i les dificultats, tots hi varen obtenir una petita recompensa: l'Estat, assistència a baix cost, la SF, supervivència, i les camperoles, les formes d'oci «modern» que se'ls negava i la possibilitat d'arribar a la ciutat a través del Servicio Social.

Un bon exemple a l'hora d'entendre les dificultats amb què es topava la SF ens l'aporten les modificacions que es varen anar fent a les agrupacions de *coros y danzas*. Per un costat, es varen introduir *cucos* i *pololos* davall dels vestits. A més, es varen desnaturalitzar els balls i les cançons tot introduint-hi unes lletres menys paganes. Finalment, no es varen admetre parelles mixtes fins a 1961, any en què alguns nins i joves —provinents majoritàriament de l'OJE— s'hi varen incorporar. Aquesta acceptació va suposar modificacions en els balls que garantissin que les parelles de diferent sexe no es tocassin en cap moment.⁴⁸

D'altra banda, des de finals dels anys cinquanta la SF també es va destacar per la defensa dels drets laborals de les dones, sempre que la feina fos imprescindible per a la subsistència familiar i s'ajustàs a la suposada naturalesa femenina. A més, també va lluitar per la promoció política de la dona a l'hora d'ocupar càrrecs, principalment dins l'àmbit local de la democràcia orgànica.⁴⁹ Begoña Barrera ha analitzat diversos manuals de FEN editats per la SF durant els anys seixanta, la qual cosa ens pot servir per complementar tot allò resumit anteriorment en relació amb el pla de formació de l'organització.⁵⁰ Aquesta autora destaca que tant el FJ com la SF varen mantenir una línia d'ensenyament diferenciada, sempre dins la matriu compartida falangista. En aquest sentit, la SF situava l'educació femenina escolar dins un pla formatiu més ampli centrat en la protecció i el control sobre les dones espanyoles. D'acord amb aquest plantejament, els manuals varen combinar assumptes formatius comuns als masculins, com els relatius a la Pàtria i a l'ordenació jurídica, política i social, amb lliçons referides a les funcions diferencials a les quals els nins i les nines havien d'aspirar. A tall d'exemple, en el manual

48. RODRÍGUEZ LÓPEZ, S., «Niñas y jóvenes en el franquismo», a MIR CURCÓ, Concepción (coord.), *Jóvenes y dictaduras de entreguerras: propaganda, doctrina y encuadramiento: Italia, Alemania, Japón, Portugal y España*, Lleida, Milenio Publicaciones, 2007, p. 234.

49. BARRERA, B., *La Sección Femenina. 1934-1977. Historia de una tutela emocional*, Madrid, Alianza Editorial, 2019, cap. 7.2. En qualsevol cas, com destaca Barrera, la SF va seguir impulsant la domesticitat femenina i la subordinació envers l'home.

50. BARRERA, B., *La Sección Femenina...*, cap. 8.2.

de primer de Primària es destacava que, mentre els homes feien les cases, la mare cuinava dins la cuina, i es plantejaven exercicis en què les nines havien de representar els rols vitals dels membres de la família segons el seu sexe.

Barrera destaca que tant els textos de primària com els de batxillerat tenen una estructura similar. Els llibres de primer a tercer se centren més en el «destí natural» de la nina, mentre que els de quart a sisè ho fan en els continguts doctrinals, com l'organització de l'Estat, la Història d'Espanya o els principis de la Falange. En el primer cas, s'incideix en la jerarquia i el repartiment de rols dins la família (el pare ostenta l'autoritat a la família, atès que li ha estat atorgada directament per Déu); la conducta femenina que es considera l'adequada dins la privacitat (servei, ordre, neteja, decòrum...); i el comportament de la dona a les relacions socials (sempre amb un somriure, amb sobrietat, etc.). L'autora confirma l'evident paral·lelisme entre les seccions de la revista *Consigna* editada durant els anys quaranta i moltes de les lliçons d'aquests manuals. A més, aquests manuals escolars no es renovaren en el mateix grau que les revistes o els programes radiofònics de la SF, atès que al cap i a la fi l'assignatura de FEN era obligatòria, mentre que els primers eren de caràcter voluntari, i era necessària una subtileza més gran per tal de guanyar audiència. En definitiva, conclou que, davant de la necessitat d'elaborar un programa que inclogués els preceptes bàsics per a la formació de les nines, la SF es va posar en evidència: va deixar de banda la renovació que sí que incloïa dins les revistes femenines i va subratllar insistentment nocions molt semblants a les defensades durant la postguerra, en un exercici inconscient de desemascament.

Quant a les xifres d'afiliació, Bosch i Ferrer varen publicar algunes relatives a les Balears i basades en els resums anuals de la SF.⁵¹ Per una banda, els anys 1963 i 1964 hi havia al voltant de 4.300 afiliades adultes. En el cas de les afiliades juvenils, les xifres són molt més modestes, amb una davallada numèrica constant. Així, mentre el 1960 hi havia 768 al·lotes afiliades, el 1965 n'hi havia 202. Sembla evident que, com ja apunten aquestes autores, en el cas de les afiliades adultes, les baixes només es produïen per actualització periòdica del fitxer deguda a canvis de domicili o defunció, mentre que no apareix cap dada relativa a baixes voluntàries.

En el cas d'Almeria, Sofía Rodríguez presenta unes dades significativament diferents, referides a l'any 1962, i sempre d'acord amb les memòries de la SF. Així, destaca que hi havia 1.339 afiliades adultes a Almeria capital, 194 a grans localitats i 676 a petites localitats. En el cas de les joventuts, hi hauria 644 afiliades a la capital, 722 i 4.418 afiliades juvenils, respectivament.⁵² En canvi, Carme Agulló destaca

51. *El model de dona a la Secció Femenina. Implantació a les Illes Balears (1939-1975)*, Palma, UIB, 1997, p. 42-44.

52. RODRÍGUEZ LÓPEZ, S., «El campo como refugio...», p. 124.

que, tot i que la delegada de València informava que en el període 1958-1959 hi havia 6.331 al·lotes afiliades, és més realista destacar les xifres d'aquelles que feien el pas a la SF el dia de Santa Teresa.⁵³ Les noves militants provenien no només de la branca juvenil, sinó també del SEU i del Servei Social. Mentre que l'any 1956 havien passat a la secció adulta 150 afiliades, el 1964 ho varen fer 70; el 1965, només 37; i tant el 1968 com l'any següent varen ser 53. Com podem observar, aquestes xifres estan molt enfora de les que presentava la delegada provincial a finals del decenni anterior. Altrament, el 1958 hi havia 85 *casas de flechas* i 150 locals de les seccions de joventut, mentre que el 1960 n'hi havia 81 i 133 respectivament.

LA CONSTATACIÓ DEL FRACÀS A LA DARRERIA DELS ANYS SEIXANTA

L'any 1967 el Consejo Nacional de la Juventud reconeixia que «pese a los meritorios esfuerzos de determinadas instituciones del Movimiento, la política actual presenta poco atractivo para la juventud, lo que ha motivado un sentimiento de indiferentismo que se agrava con los desaciertos [...] en orden a sistemas, métodos, personal, etc.». A més, destacava que «se observan notorias deficiencias en el sistema asociativo juvenil, lo que se traduce en el escaso porcentaje de población juvenil adscrita a las organizaciones y asociaciones de todo tipo [...] consideramos necesario fomentar resueltamente el asociacionismo juvenil».⁵⁴

D'aquesta manera, el règim mateix constata el que hem anat apuntant. A mesura que avançaven els anys seixanta, tant l'OJE com les Joventuts de la SF havien anat perdent atractiu, d'acord amb els canvis que es produïen en el si de la societat espanyola, ara ja decididament oberta al turisme, principalment a les zones costaneres del Mediterrani. Això va suposar una notable millora econòmica, amb intensos processos de mobilitat ocupacional i geogràfica. Llavors, la joventut va començar a accedir a altres ofertes de lleure alternatives, va entrar en un creixent procés d'assimilació de les modes occidentals i va començar a ser considerada un objecte prioritari de consum. Segons indica Martín Serrano, aquesta situació estava en completa oposició amb la càrrega ascètica i antilúdica que havien rebut aquests joves durant la infantesa, la qual cosa els provocà un conflicte.⁵⁵

En aquest sentit, és comprensible que el fort lligam de l'oferta de la DNJ i la SF amb el passat provocàs el rebuig i el distanciament de la gran majoria dels joves. A

53. AGULLÓ DÍAZ, C., «Entre la retòrica i la realitat...», p. 260-267. Clarà també destaca el progressiu descens en el pas a la SF en el cas de Girona. CLARÀ, J., *La Falange y el Movimiento...*, p. 20 s.

54. *Recomendaciones del Consejo Nacional de la juventud*, Madrid, Consejo Nacional de la Juventud, 1967, p. 13-18.

55. MARTÍN SERRANO, M., *Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960 y 1990*, Madrid, Instituto de la Juventud, 1994, cap. 1.

tall d'exemple, la Junta Juvenil Nacional de l'OJE declarava el mateix any 1967 que «la OJE es por su propia esencia, por su sentido y por su trayectoria, integradora y abierta a todos los jóvenes, sea cual fuere su peculiaridad ideológica y religiosa, siempre y cuando [...] sea acorde con el sentido caballeresco y español que informa nuestra concepción de la vida y constituye la médula de nuestro estilo».⁵⁶ Tot i que les juntes juvenils formaven part d'un procés d'impuls de pluralitat i democratització interna de l'organització iniciat a partir de 1965, és evident la distància entre aquest llenguatge i estil i el context que hem descrit.

A Barcelona els mateixos dirigents reconeixien que «a nadie han engañado los cambios introducidos, tanto en los cuestionarios de formación del espíritu nacional, como en la estructura de la Organización Juvenil Española [...] Tanto el profesor de FEN como el hogar juvenil siguen siendo para la mayoría “el profesor y el hogar de Falange”». A més, afegien que «nos hemos estancado en el desarrollo de aquellas funciones que nos han sido encomendadas». Respecte a l'OJE assumien la «carencia absoluta [...] de mandos juveniles», així com acollien «por lo general a aquellos muchachos que no tenían cabida en otras organizaciones [...] con un nivel medio intelectual y de formación alarmantemente bajo». Per això, conclouen que «resulta cada vez más difícil seleccionar muchachos para formarlos como mandos y dirigentes».⁵⁷

En el cas de les Balears, el mateix delegat provincial de joventut afirmava que a la majoria de delegacions locals de joventut es notava «falta de personal capacitado que se entregue a nuestra obra, por lo que se consideran de urgencia nuevas promociones de oficiales instructores y maestros instructores para ser destinados a los pueblos más importantes».⁵⁸ Quant a l'OJE, tot i que les estadístiques de la Delegació situaven els afiliats a les Balears entorn dels 2.000, el nombre d'afiliats en actiu era notablement més baix, sobretot a mesura que avançava la dècada.⁵⁹ En el cas de la SF, com ja s'ha indicat, l'afiliació juvenil va seguir aquesta mateixa tendència, i el 1970 hi havia censades 60 afiliades juvenils en el conjunt de les Illes.⁶⁰

José Ignacio Cruz afirma que el treball dels OI i altre professorat contractat per impartir educació física i FEN no va generar una afiliació significativa a l'OJE, i posa com a exemple el cas de la província de Terol, on en el curs 1964-1965

56. ORGANIZACIÓN JUVENIL ESPAÑOLA, *Manual de Formación*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la OJE, 1984, p. 23.

57. MOLINERO, C.; YSÀS, P., «El fracàs de l'obra predilecta del Règim...», p. 376.

58. «Memoria de la Delegación Provincial de Juventudes de Baleares. 1967» i també la memòria de l'any anterior (Arxiu General de l'Administració. Secció de Cultura. Caixa 675).

59. CAÑABATE, J. A., *Les organitzacions juvenils del règim franquista...*, cap. 7.3.5.

60. BOSCH FIOL, E.; FERRER PÉREZ, V. A., *El model de dona a la Secció Femenina...*, p. 43.

només s'havien afiliat 63 escolars.⁶¹ També posa en relleu que les limitacions de la DNJ en l'àmbit escolar varen ser evidents. Així, si el curs 1960-1961 l'índex de col·laboració dels mestres a l'hora d'impartir la FEN a Primària era del 39,7 % a finals de la dècada era del 20,97 %. Això significava que el curs 1969-1970 només un de cada cinc mestres seguia les pautes de feina que establia la DNJ respecte a la FEN. En el cas de València, Cruz destaca que a la memòria de la Delegació Provincial corresponent a l'any 1969 es constata una notable disminució en el nombre de periòdics murals remesos pels centres.⁶²

A això s'ha d'afegir el creixent bloqueig, tàcit o explícit que els instructors i inspectors de la DNJ varen haver de superar a molts de centres d'ensenyances mitjanes. La Delegació Provincial de València ja es referia l'any 1966 a «la poca aceptación que, por parte de los Centros, tienen los Diplomados de Formación del Espíritu Nacional, que además adolecen de dedicación y de preparación técnica para el desarrollo de las clases». En aquest sentit, hem de recordar que els OI no només havien d'impartir FEN i educació física, sinó que també tenien assignades tasques de dinamització, organització d'activitats, etc. Per tant, no podien dedicar totes les hores de feina a impartir classes.

En conseqüència, es considerava necessari «disponer de un Profesorado que pueda vincularse al Centro, desarrollando las clases en todos sus cursos, dedicando especialmente en los Centros Religiosos la multiplicidad de auxiliares [sic], a los que tenemos que recurrir a veces en perjuicio de la formación de los alumnos».⁶³ El 1970, la mateixa Delegació explicava que a l'inici del curs es cobrien les demandes formatives amb docents habilitats amb rapidesa, «los cuales aceptaban la docencia de FEN como una ocupación transitoria hasta que encontraban un puesto de trabajo mejor. Y como resultado de todo ello un constante trasiego en los centros, con cambios constantes en el profesorado». Convé recordar que a finals dels seixanta el règim va impulsar la construcció de nous instituts i això va suposar un notable augment d'alumnat.

A això s'havia d'afegir «el problema de la Acción Política, que se ejerce sobre los alumnos por Profesores de otras materias», i que, «no es necesario decir, es

61. CRUZ OROZCO, J. I., *El yunque azul...*, p. 218. En qualsevol cas, Cruz recorda a la p. 249 que autors com Ismael Saz han destacat que, tot i les baixes xifres d'afiliació, el que sí va aconseguir el règim va ser un consens passiu entre les joves generacions respecte als perills d'un model de participació basat en el sistema democràtic de representació i, per tant, en el liberalisme. Vegeu SAZ, I., «Entre la hostilidad y el consentimiento. Valencia en la postguerra», a SÁEZ, I.; GÓMEZ RODA, A. (ed.), *El fracaso en Valencia. Formas de vida y actitudes sociales en la postguerra*, València, Episteme, 1999, p. 12-18.

62. Aquests periòdics murals eren elaborats pels alumnes durant les classes de FEN. CRUZ OROZCO, J. I., *El yunque azul...*, p. 226.

63. CRUZ OROZCO, J. I., *El yunque azul...*, p. 231-232.

contraria a la señalada por el Frente de Juventudes».⁶⁴ De fet, el professorat d'ensenyaments mitjans associava la FEN amb l'adoctrinament per a l'acceptació de la dictadura o el rebuig de qualsevol ideologia de caràcter no autoritari. En canvi els instructors consideraven que la seva tasca consistia a inculcar un quadre de criteris bàsics per fer possible la convivència o el bé comú, tot preparant les joves generacions per participar en les institucions del règim.⁶⁵ És evident que hi havia un abisme entre el professorat i els instructors contractats per la DNJ; un abisme en certa manera similar al que hi havia entre l'oferta de les organitzacions del Movimiento i la societat espanyola de finals de la dècada.

CONCLUSIONS

El FJ i la SF varen afrontar amb dificultats evidents els profunds canvis econòmics, socials i culturals que va viure la societat espanyola durant els anys seixanta. En el cas masculí, el nomenament de Jesús López-Cancio com a delegat nacional de Joventuts a mitjan anys cinquanta va implicar canvis importants en el si de la DNJ, abans FJ. Es va arraconar el model anterior, en què les FJF, creades just després de la Guerra Civil, s'havien convertit en un reducte minoritari i veritablement incòmode per al règim. Després de llargues i complicades discussions, la DNJ va crear l'OJE l'any 1960, un moviment juvenil de caire més obert, centrat en el lleure i allunyat del to militarista i de la voluntat d'avantguarda política de les FJF, les quals aviat varen quedar reduïdes a l'oblit.

No obstant això, la creació de l'OJE no implicava la renúncia a l'adoctrinament falangista, sinó un canvi d'estratègia: es renunciava a la formació política de caràcter col·lectiu, en favor de la formació de la individualitat; sempre sobre la base dels valors del falangisme i amb la voluntat d'integració dels seus afiliats dins el Movimiento una vegada complissin els 21 anys. Ara l'objectiu seria el de crear ciutadans fidels al règim, tot evitant el radicalisme dels postulats nacionalsindicalistes i les crides a *la revolución pendiente*.

Paral·lelament, la DNJ va impulsar una revisió i una actualització dels manuals de FEN, elaborats per autors de prestigi i amb un to més franquista, tot i que sovint massa elevats. A més, va substituir la revista *Mandos* per *Cuadernos de*

64. Aquestes afirmacions es feien en la memòria de la Delegació Provincial de València ja el 1966. És significatiu que encara es parlàs del FJ, i no de la DNJ. CRUZ OROZCO, J. I., *El yunque azul...*, p. 238.

65. CRUZ OROZCO, J. I., *El yunque azul...*, p. 239-240, on cita MARTÍNEZ MARTÍNEZ, E., «La Educación Cívico-Social en el Bachillerato (1940-1977)», *De Juventud. Revista de estudios e investigaciones*, núm. 12 (desembre 1983), p. 35-67. Cruz recomana visionar la pel·lícula *F. E. N.*, del director Antonio Hernández, rodada l'any 1979. Vegeu també GARMACHO, A., «Ideología y "formación del espíritu nacional". ¿Qué pudieron conocer nuestros escolares de la Guerra Civil?», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 10 (octubre 1996), p. 11-25.

Orientación, més oberta i amb la voluntat de superar les clàssiques consignes que els oficials instructors (OI) havien repetit fins a l'extenuació durant les dues dècades anteriors. Tanmateix, aquesta renovació —que va incloure aspectes formals com la desaparició dels actes d'hissar i arriar banderes als instituts— no va suposar una modernització de les tècniques didàctiques ni una formació específica del professorat, que sovint es trobava més segur repetint els tòpics falangistes. La DNJ també va reduir el to militarista i falangista de l'Academia José Antonio, on es formaven els OI, i en va limitar a 900 el nombre. De llavors ençà els estudiants varen obtenir la titulació de mestre instructor, i també es varen millorar i centralitzar els campaments per als estudiants de magisteri, l'assistència als quals era imprescindible per a l'obtenció del títol.

Els dirigents de la DNJ veien amb preocupació el creixement constant de les delegacions diocesanes d'escoltisme, un fet evident no només en el cas de les regions de parla catalana, sinó a molts altres indrets de la geografia espanyola. Aspectes com el canvi d'uniforme (ara, camisa beix i boina blava fins als 17 anys), un major protagonisme dels afiliats a l'hora d'organitzar les activitats (amb voluntat d'impulsar una educació activa), la prioritització del valor del servei (i ja no la milícia) o una ampliació decidida de l'oferta d'activitats i de l'oferta esportiva varen millorar la imatge externa de l'OJE, que de fet va maldar sense èxit per integrar-se dins l'Oficina Internacional Scout. Tanmateix, el règim en va seguir utilitzant repetidament els afiliats com a element coreogràfic en l'encara ben extens calendari de celebracions del règim (des del *Día del Caudillo* al *Día de la Fe* passant pel trist recordatori de batalles i esdeveniments de la Guerra Civil).

En paral·lel, la SF també va haver d'afrontar un procés de renovació, tot i que va ser molt més tímid que en el cas masculí. En línia amb la DNJ, va transformar l'escola d'instructores Isabel la Católica en una escola normal, amb especial atenció a assignatures com educació política, música o educació física; tot i que no va impulsar la revisió dels manuals de FEN que hem comentat anteriorment. En aquest sentit, a més dels clàssics continguts de la doctrina falangista, també es varen mantenir les lliçons referides a les funcions diferencials a què nins i nines havien d'aspirar. D'altra banda, la SF va fer un esforç significatiu per augmentar la seva influència a les zones rurals, on l'oferta en l'àmbit del lleure era sovint inexistent. Tanmateix, no sempre va trobar el suport dels batles, que veien amb desconfiança qualsevol proposta que pogués posar en risc, encara que fos mínimament, la submissió de nines i joves, fèrriament lligades a l'àmbit familiar.

Quant a les organitzacions juvenils, es va reeditar el Plan de Formación de Juventudes l'any 1964 i es varen mantenir els mateixos plantejaments de l'etapa anterior, com ara una suposada naturalesa femenina específica, o un perfil dels *mandos* marcat per l'abnegació, la paciència, la rectitud, etc. A més, es reiteraven les lliçons sobre història de Falange, José Antonio, el *Caudillo* o la revolució

nacionalsindicalista. Per altra banda, l'objectiu dels *círculos de juventudes* no va variar: aconseguir més «soltura y refinamiento», amb diverses activitats recreatives emmarcades dins un ambient falangista i una ferma formació religiosa. Significativament, el mateix pla de formació feia referència a la «rutinaria monotonía» en què s'havia caigut, i considerava que la solució havia de ser aprofundir en un plantejament més lúdic, la qual cosa evidentment era responsabilitat de cada instructora.

En una data tan tardana com el 1969 la SF va publicar un nou manual referit a la formació de les joventuts, amb alguns canvis significatius. Per una banda, s'eliminava qualsevol referència a l'autoria, i no apareixia el nom de la SF al llarg de tot el llibre. Per l'altra, el pròleg no només incloïa les clàssiques citacions de José Antonio, sinó també algunes d'Antoine de Saint-Exupéry. A més, a l'apartat referit a la bibliografia que calia consultar per impartir la formació política i social es feia una referència molt genèrica a publicacions del Consell d'Europa. Tanmateix, el contingut del manual era semblant a l'anterior, encara que amb una reducció dels continguts polítics i religiosos. D'altra banda, queda clara la manca de predicament de la SF, que va considerar que era millor que no figuràs la seva autoria en el llibre.

En aquest sentit, com s'ha posat en relleu a províncies com les Illes Balears, Almeria o València, la incidència de les organitzacions juvenils de la SF va anar minvant notablement a mesura que avançava la dècada. El mateix es pot afirmar del pas d'afiliades juvenils a la secció adulta de la SF. En el cas masculí, la creació de l'OJE va suposar una millora evident de l'afiliació respecte als darrers anys de les FJF. Tanmateix, com s'ha constatat en el cas de les Illes, les dades de les delegacions provincials no reflectien la realitat, caracteritzada per una progressiva davallada tant de l'afiliació com dels posteriors ingressos dins el Movimiento.

El mateix Consell Nacional de la Joventut va constatar l'any 1967 el fracàs del règim en l'àmbit associatiu juvenil, i els seus dirigents —com s'ha posat en relleu en el cas de Barcelona o de les Illes— reconeixien la manca de preparació dels *mandos*. En aquest sentit, també s'han constatat deficiències importants dins l'àmbit escolar. Així, no només s'ha observat un creixent descens de la implicació i la participació entre els mestres de primària i els centres privats a l'hora de col·laborar amb la DNJ i impartir la FEN. També s'ha confirmat que les delegacions provincials varen patir importants deficiències quant a la dotació d'instructors que impartissin l'assignatura, atès el creixent nombre d'instituts que es varen construir durant els darrers anys del decenni.

En definitiva, tot i que —especialment en el cas femení— el volum bibliogràfic és notablement menor que en el cas del primer franquisme, la conclusió és clara. Els profunds canvis socials propis produïts al llarg dels anys seixanta varen eixamplar, encara més, la distància entre unes organitzacions eternament enlluernades pel missatge *joseantoniano* i els seus destinataris, que havien nascut en una societat radicalment diferent a la de la postguerra. Per tant, tot i els tímids plans de reforma

duits a terme, tant dins el terreny de l'associacionisme juvenil com dins els centres educatius, el Partit únic va anar perdent influència acceleradament a mesura que avançava la dècada. Tanmateix, hem de relativitzar el seu fracàs. Al cap i a la fi, tot i la seva creixent irrellevància dins el règim, el sector falangista va poder mantenir la seva quota de poder. Això sí, ara condicionada no només a una absoluta fidelitat al *Caudillo*, sinó també a la definitiva desaparició de qualsevol crítica interna.

En aquest sentit, la creació de l'OJE —en detriment de les FJF— es va mostrar tremendament útil. Per una banda, va transmetre una imatge més despolititzada, amb una posada en escena més alineada amb l'escoltisme que amb les milícies juvenils; i amb una oferta d'activitats atractiva, econòmica i ben dissenyada, principalment en l'àmbit de l'aire lliure i l'esport. Per l'altra banda, va ser capaç de cultivar i inculcar els ideals falangistes, encara que sufocant amb èxit qualsevol temptativa de crítica envers la nova línia institucional del règim. D'aquesta manera, a diferència del SEU, es va consolidar com una entitat fiable, lliure d'opositors i sempre disposada a participar activament en les campanyes, celebracions i actes multitudinaris del règim. En el cas femení, la SF —ara més centrada dins l'àmbit rural— va anar rebaixant amb desgana la intensitat de la doctrina falangista i va preferir concentrar els seus esforços en altres àmbits, com el servei social o la lluita pels drets laborals de la dona; per descomptat, sempre dins les limitacions pròpies de la naturalesa femenina. De fet, a diferència de l'escoltisme, tant dins l'OJE com dins la SF es va imposar sense fissures el corrent més tradicional del catolicisme espanyol, amb una estricta separació entre sexes i ben enfora dels nous moviments cristians de renovació.

Les colònies de vacances, espai i eina educativa

ENRIC PUIG JOFRA

A TALL D'INTRODUCCIÓ

Endinsar-se en el fet educatiu contemporani, en l'etapa del *desarrollismo* i la immigració, fa obligatori considerar l'educació no formal i, més en concret, l'educació en el lleure en unes activitats iniciades anys abans, però que tingueren el seu moment àlgid, de desenvolupament i consolidació, en aquesta etapa: les colònies de vacances. Un marc educatiu iniciat des d'una perspectiva assistencial que evolucionaria amb les circumstàncies i que en l'etapa que ens ocupa desenvoluparia en plenitud la perspectiva educativa.

Dos moments històrics a considerar: la industrialització i la Guerra Civil. Són l'inici de dos itineraris de les colònies de vacances amb moltes similituds, encara que marcades pel seu propi moment històric.

El relat d'aquestes mostres d'educació no formal que us disposeu a llegir beu forçosament d'una obra minuciosa que recull la seva història amb detall, *Cent anys de colònies de vacances a Catalunya*.¹ Moltes de les dades recollides ja les vaig treballar quan es prepararen els tres volums de l'obra esmentada. Ha estat tornar sobre feina feta, feina agradable i entusiasmadora, evocadora d'una dedicació personal com a monitor en la joventut, posteriorment com a membre de les plataformes organitzatives de l'educació en el lleure, les eclesials i les cíviques, també implicat en la formació d'educadors en el lleure i, finalment, en la gestió des de l'Administració.

1. PUIG, Enric; VILA, Josep Maria (dir.), *Cent anys de colònies de vacances a Catalunya* (1893-1993), Barcelona, Mediterrània, 2005 (3 vol.).

UNES DADES QUE SÓN REREFONS OBLIGAT

Restaven lluny, però encara presents, moltes de les mesures preses pels guanyadors en acabar la Guerra Civil. L'activitat repressiva superà l'àmbit polític més recent i abastà, també, les dècades següents. Afectaren la llengua i la cultura, els avenços i les innovacions que s'havien realitzat en matèria educativa a Catalunya durant el primer terç de segle, promogudes per institucions públiques i privades. Moltes afectaven l'educació, també l'educació no formal.

Dos dies després de l'ocupació de Barcelona, acabada la Guerra Civil, es va dictar una ordre que suprimia tota l'obra escolar i cultural de la Generalitat de Catalunya i dels ajuntaments democràtics. Desapareixia així, alhora, l'obra de colònies escolars d'iniciativa pública en la qual moltes d'aquestes institucions s'havien destacat i excel·lit.

És un cop definitiu i arriba el gener de 1939. El ministre de Governació, Ramón Serrano Suñer, signa una ordre ministerial per la qual s'assigna l'organització de les colònies que promovien els ajuntaments i les diputacions al Frente de Juventudes de FET i de les JONS. Amb aquesta exclusivitat s'enfonsava la possibilitat d'organitzar qualsevol activitat educativa en el lleure promoguda per la iniciativa social i ciutadana que tant havia aportat en les dècades anteriors. La depuració dels docents més compromesos també va afectar el col·lectiu de mestres que s'havien implicat en la promoció i el manteniment de les colònies escolars. Les instal·lacions destinades a colònies es van traspasar, també, a l'organització juvenil de la Falange.

L'organització de colònies i campaments resta, doncs, en mans del govern i de les branques juvenils del partit únic que governa Espanya; per a les altres institucions no governamentals hauria estat exposat arriscar-s'hi. Tot i la prohibició, algunes entitats, bàsicament de l'Església catòlica, n'organitzen sense fer soroll² i defugint presència pública en els mitjans de comunicació de l'època, que tampoc tenen gaire interès a recollir-les. La signatura del Concordat entre Espanya i la Santa Seu, l'any 1953, assenyalava una certa inflexió, ja que l'esmentat acord preveu el reconeixement legal de les activitats de lleure promogudes per l'Església, la qual esdevé, doncs, l'única organització aliena a la ideologia del Movimiento que pot organitzar activitats amb infants i joves.

A partir dels anys cinquanta, aprofitant una mínima relaxació del règim, algunes empreses, la majoria grans empreses, són autoritzades per organitzar colònies per als fills dels seus treballadors, enteses com a millores socials que comporten millora en la qualitat de vida de la unitat familiar. Es fan la majoria de

2. L'any 1940, les Escoles Pies van dur a terme dues colònies, una organitzada per l'escola d'Olot i l'altra per l'escola de Sant Antoni de Barcelona.

les vegades en instal·lacions pròpies ben adequades i amb monitors preparats o amb supervisió de la formació per part d'una assistenta social de l'empresa. També amb finalitat filantròpica, i continuant una tradició anterior a la Guerra Civil, les caixes d'estalvis organitzen colònies adreçades als fills dels impositors dels sectors més necessitats. En paral·lel amb la preocupació per la seva correcta escolarització atenent les seves necessitats específiques, la urgència, doncs, d'atendre les persones amb necessitats educatives especials fa que grups de pares, associats o no, de facultatius inquiets d'especialitats diverses i, també, d'associacions d'afectats, majoritàriament de pares, promoguin colònies amb un especial accent educatiu i terapèutic.

S'han d'esmentar, també, les persones jurídiques i físiques que des de la iniciativa privada i amb finalitat lucrativa promouen colònies d'estiu. Les propostes són de l'àmbit associatiu o de professionals de l'ensenyament, inspirades en la metodologia d'experiències d'altres països. Algunes cerquen, també, donar rendiment al patrimoni familiar: finques rurals, cases pairals... Ens hem de remetre al final de la dictadura, però, per trobar amb normalitat colònies promogudes per entitats privades o per l'Administració local.

El 16 de novembre de 1961 es promulga el Decret Ordenador de la Delegación Nacional de Juventudes que intenta posar remei al fracàs de les polítiques juvenils aplicades pel Frente de Juventudes. També es pretén oferir una nova imatge, atesa la incorporació del règim franquista als organismes i les institucions internacionals i l'inici d'una política econòmica liberalitzadora amb la pretensió d'una modernització del país i, en paral·lel, un desenvolupament econòmic ascendent.

La nova Delegación Nacional de Juventudes succeeix el Frente de Juventudes i, pel que fa al sector juvenil, les Falanges Juveniles de Franco passen a ser l'Organización Juvenil Española (OJE). La funció de la nova Delegación és encarregar-se de la formació dels joves i dels infants, fins als vint-i-un anys, en les dimensions cívica, política i física. Assumeix, per tant, l'organització del temps lliure i de les activitats extraescolars i, també, les pròpies de l'associacionisme juvenil. S'ha de destacar el canvi d'orientació política cap al sector juvenil. L'OJE ja no és considerada com una associació política, sinó com una associació juvenil. El seu promotor, l'Estat, renunciant així a l'exclusivitat associativa juvenil augura una certa liberalització. És més probable, però, que pretengués un apropament a les associacions que s'havien anat constituint a redós de l'Església i esdevingut alternatives a les oficials, amb la pretensió d'aixoplugar-les i arribar a assumir una certa representació i un cert control del conjunt. No ho aconseguí.

Tampoc reeixiren els esforços aperturistes. A finals dels anys seixanta i principalment en els setanta són moltes les queixes internes per la manca de «mandos juveniles». Entre les causes s'assenyalen «la total ausencia de colaboración por

parte de los maestros y el clero».³ Els mestres amb inquietud per aquestes activitats s'inclinaven per fer colònies amb el Ministerio de Educación Nacional. La raó de l'elecció estava en la dotació econòmica i en les ajudes complementàries que aportava, i en altres mestres per la poca afinitat i acceptació dels principis inspiradors de l'OJE.

En els anys setanta, quan el franquisme presenta evidents signes d'envelliment, es va intentar renovar l'OJE, l'any 1974 renovant els estatuts i el 1976 regulant la seva autonomia en relació amb qualsevol dependència d'un partit polític. Foren mesures en va.

RECUPERANT UNA TRADICIÓ AMB ESFORÇ (1939-1955)

Les colònies de vacances es recuperen a Catalunya, sense gaire soroll ni publicitat, recollint la tradició pedagògica anterior a la Guerra Civil, desvinculades de l'àmbit escolar i de l'escola, del sistema educatiu i dels seus professionals, conservant elements manllevats a la Federació de Joves Cristians de Catalunya i a l'escoltisme, continuant en molts aspectes la llarga tradició dels casals d'estiu de la diòcesi de Girona, acollint aportacions dels moviments infantils i juvenils europeus, sobretot de Coeurs Vaillants, i posteriorment influïdes per cursos de formació i llibres francesos especialitzats, en particular els editats per la UFCV.⁴

Al cap d'un any del final de la Guerra Civil ja s'organitzaren algunes colònies, la majoria, però, no tingueren continuïtat. Poc després, a l'empara de l'Església, per iniciativa de l'Aspirantado de Acción Católica, es reprenen les colònies amb un marcat caràcter apostòlic. S'hi aboquen notables esforços per condicionar rectories i les primeres cases habilitades de bell nou amb aquesta finalitat. Es té una cura molt especial per a la formació dels monitors i monitores. Mossèn Antoni Batlle Alerm, en un llibre policopiats intítulat *Colònies d'estiu*,⁵ afirma que «una colònia de vacances és un assaig de vida perfecta. La represa engega tímidament però amb força. La situació política, el marc legal del nou règim no ho fa massa fàcil».

L'Església catòlica, per l'estatus especial de què gaudia i per la relació que mantenia amb el règim polític establert, estava en una situació privilegiada per recuperar les colònies d'estiu a Catalunya. La bona acceptació i el servei inqüestionable de la iniciativa va afavorir que Càritas hi donés suport material i pedagògic.

3. MOLINERO, C.; YSÀS, P., «El fracàs de l'obra predilecte del règim», a UCÉLAY-DA CAL, E. (dir.), *La joventut de Catalunya al segle XX. Materials per a una història*, vol. I, Diputació de Barcelona, 1987, p. 376.

4. Union Française des Colonies de Vacances.

5. BATLLES ALERM, Joan, *Colònies d'estiu. Esperit, tècniques i material*, Barcelona, Delegació Diocesana d'Aspirants d'Acció Catòlica de Barcelona, 1956, p. 8.

La irrupció d'aquesta institució va comportar una expansió del servei als infants i joves amb menys possibilitats econòmiques, nombrosos en els barris populars en els quals es concentrava la immigració més recent. Els Serveis Colònies de Vacances (SCV) esdevingueren l'instrument mitjançant el qual les diòcesis catalanes estengueren aquest servei.

LES COLÒNIES S'EXPANDEIXEN ARREU DE CATALUNYA (1955-1965)

Basant-se en les colònies anteriors a la Guerra Civil i recollint la seva experiència i tradició, desvinculades de l'escola i del sistema educatiu del moment, també de la majoria dels seus professionals, entre els anys 1955 i 1965 les parròquies, amb l'ajuda de Càritas, recuperen el marc educatiu de les colònies de vacances que es van estenent arreu del país. Hi participen, bàsicament, infants d'ambients populars i suburbis de la perifèria de les grans ciutats, molts procedents de la immigració tan present en aquelles dècades, tan mancada de recursos i d'alternatives integradores en la nova realitat que els acollia. Les colònies esdevindran espais d'integració social i de normalització lingüística.

Inicialment, en aquests barris nous i en d'altres desafavorits de sempre hi és prioritària la funció assistencial, i ben aviat s'hi afegirà la funció pedagògica, que comporta un plantejament educatiu perquè el desenvolupin monitors i directors amb una preparació específica. Neixen i es desenvolupen un seguit d'activitats formatives que una dècada després, estructurades, seran l'origen de les escoles de monitors i dels diplomes de monitor i director, reconeguts oficialment i fets imprescindibles en arribar la democràcia. L'any 1961, al bisbat de Barcelona es crea l'Escuela Diocesana para Dirigentes y Monitores per abordar la qualificació pedagògica de monitors i directors. Després de provar diversos programes formatius, l'any 1971 es crea el primer centre de formació d'educadors en el lleure, l'Escola de l'Esplai de Barcelona. La novetat que aporta pel que fa a l'estructura, els nivells i els programes i la mateixa denominació farà fortuna i en succeiran d'altres, aixoplugades també en diversos bisbats catalans.

És «l'època del monitor actiu», com diu Miquel Miranda,⁶ amb un grau de formació notable i molta disponibilitat personal per lliurar-se a una tasca educativa exigent i complexa, el coneixement de la qual s'adquiria pel mestratge i acompanyament d'un monitor o una monitora més experimentat en la pràctica quotidiana de la funció. Els monitors, de procedències diverses, aprenents, obrers especialitzats, pagesos, professionals, estudiants, en general, són joves carregats

6. MIRANDA, Miquel, «La perspectiva històrica», *Papers de Joventut* [Barcelona], núm. 27 (1985), p. 36.

de bona voluntat, d'il·lusió, amb uns principis que donen sentit a la seva vida, sovint membres actius de moviments o grups catòlics.

LA CONTINUÏTAT DE LES COLÒNIES: NEIXEN I S'IMPLANTEN ELS CENTRES D'ESPLAI (1965-1975)

Cap a finals dels anys seixanta la dimensió educativa s'imposa. Se supera l'etapa assistencial que tant d'impuls ha donat a les colònies inicialment i que tant de servei ha fet a milers d'infants i a les seves famílies. I també a la integració social, en el cas de la immigració. En aquesta etapa s'incorporen els nous corrents pedagògics que van generant la denominada «pedagogia del lleure», que consolida la seva presència. Es va imposant la coeducació, que ben aviat és una realitat majoritària. En els cursos de formació de monitors es defineix la colònia com «una situació extraordinària, lluny de la família, a ple camp, viscuda amb grup, amb activitats excepcionals».⁷

Vista la bondat i comprovats els beneficis d'aquestes activitats de lleure, es planteja la conveniència i la necessitat de donar-los continuïtat durant el curs. Neixen així els centres d'esplai amb activitat habitual els dissabtes, complementada amb excursions mensuals d'un o dos dies. La nova proposta és reeixida, els centres la van fent seva i s'estén primer als nuclis urbans, a les barriades noves, i posteriorment a moltes altres poblacions. El club d'esplai nascut com a continuació de les colònies d'estiu es converteix en l'activitat principal del centre d'esplai i les colònies en l'activitat final, la cloenda del curs d'esplai. «Tot allò que s'esdevenia a les colònies era prou important per no deixar-ho només reduït a un període concret —els dotze o quinze dies d'estiu—, sinó per dur tot aquell esperit i totes aquelles tècniques a la vida de cada dia en el curs de l'any».⁸ Aquest procés original va ser d'una gran transcendència per a l'educació en el lleure, per a l'educació, en general, i per al conjunt de la societat. A les colònies de vacances es generalitza el mètode del centre d'interès, un eix temàtic motivador que informa en més o menys grau totes les activitats i que abasta tots els dies que dura la colònia.⁹

7. PUIG, Enric; VILA, Josep Maria, *Cents anys de colònies de vacances a Catalunya*, Barcelona. Mediterrània, 2005, volum 1, p. 27.

8. PUIG JOFRA, Enric, «L'esplai creix i arrela», *Avui*, 17 d'abril de 1989.

9. Influí força el llibre de CASTRO DE AMATO, Laura, *Centros de interés renovados*, Buenos Aires, Kapelusz. 1971.

PROCÉS DE CONSOLIDACIÓ, DIVERSIFICACIÓ D'ENTITATS PROMOTORES I RECONeixEMENT OFICIAL (1976-1982)

L'adveniment de la democràcia comporta un seguit de mesures, algunes de les quals incideixen en les activitats de lleure: les consolida des de la perspectiva legal (reconeixement de les activitats i regulació de la seva realització), ofereix instal·lacions públiques (albergs, terrenys d'acampada), regula la formació de monitors i directores (programacions, titulacions) i les obre a possibles ajudes econòmiques (subvencions).

L'espectre d'entitats socials promotores es diversifica. L'Església abandona la funció d'aixopluc que havia assumit i apareixen entitats no confessionals que proposen activitats de lleure. La pluralitat ideològica, d'opcions i plantejaments i la seva lliure expressió ajuden a aclarir les situacions particulars i a eliminar ambigüitats. Aquest procés es realitza amb certes tensions. Alguns centres deixen la seva vinculació anterior a l'Església i en cerquen de noves a redós del moviment veïnal, d'una associació de pares... Algunes recorren a la personalitat jurídica pròpia i es constitueixen en associació. En alguns casos són els monitors els qui han de decidir individualment la seva continuïtat al centre després que aquest hagi fet la seva opció corporativa.

Recuperades les institucions democràtiques, els organismes públics promouen activitats de lleure, en especial quan arriba l'estiu. La Generalitat de Catalunya, mitjançant la Direcció General de Joventut (1980-1982), l'Institut Català de Serveis a la Joventut (1983-1996) i, després, la Secretaria General de Joventut (1992) desenvolupa accions pròpies. Posa a disposició de moviments, entitats i associacions un seguit d'instal·lacions: cases de colònies, terrenys d'acampada, albergs, procedents, en part, del patrimoni traspassat per l'Estat. També comença a promoure activitats diverses: camps d'aprenentatge, camps de treball, per a adolescents i joves i estades esportives i d'idiomes per a infants i adolescents. L'acció legislativa de la Generalitat s'adreça a les activitats i a les seves condicions de realització, a les característiques dels equipaments i a la formació dels monitors i directores. Les convocatòries de subvencions preveuen les activitats de vacances i les que es realitzen durant el curs escolar als centres d'esplai, la formació d'educadors i els equipaments sense finalitat lucrativa promoguts des de la iniciativa social.

Els ajuntaments també ofereixen aquestes activitats; inicialment, i durant uns quants anys, valent-se de la gestió directa, i més endavant, per conveni amb entitats no lucratives o bé per adjudicació a entitats prestadores de serveis. Els consells comarcals, a mesura que avança la reorganització territorial del país, van assumint les competències relacionades amb les colònies escolars i el control de les instal·lacions.

El ministeri encarregat de l'ensenyament tenia cura de l'organització d'uns torns de colònies escolars durant la dictadura, dirigides per mestres, en les quals

participaven infants de les escoles públiques catalanes. Amb la democràcia, el Departament d'Ensenyament es farà càrrec de seguir oferint aquest servei, que posteriorment traspasarà als consells comarcals.

És en aquest moment quan apareixen les colònies organitzades amb finalitat lucrativa. Aquestes activitats i les d'oferta pública són contemplades amb recel per les entitats sense finalitat de lucre perquè aquestes modalitats disposen de més recursos materials i econòmics.

En aquest període es produeix, com en tants altres espais de la societat civil, el pas de dirigents d'aquestes activitats als òrgans polítics i de gestió, en especial dels municipis, i també de la Generalitat.

Convé recordar que un bon nombre d'escoles organitzen estades que anomenen colònies escolars encara que són de curta durada. En paral·lel, les tandes planificades per centres d'esplai van reduint la seva: de períodes de dotze o quinze dies passa a estades d'entre vuit i dotze dies. També comencen a generalitzar-se altres activitats d'estiu: els casals que superen l'àmbit estrictament gironí en el qual van néixer, i esdevenen un recurs mentre els pares treballen en temps de vacances escolars, els camps de treball, les rutes, els intercanvis... És en aquest període quan pràcticament totes les activitats de lleure esdevenen mixtes.

APORTACIONS DE LES COLÒNIES ALS SEUS DIVERSOS ENTORNS

Les colònies de vacances introduïdes a Catalunya per la societat civil poc després d'haver estat introduïdes a l'Estat espanyol, promogudes, com hem vist, per una gran diversitat d'impulsors, en molts casos, sobretot al començament i també durant la represa dels primers anys de postguerra, amb una finalitat assistencial, higiènica i sanitària, implantades amb el temps en tots els nivells socials, han anat accentuant la seva dimensió educativa i han fet una aportació particular a l'educació en el lleure, fins a assolir unes característiques, uns objectius i unes metodologies propis que han afectat el progrés de l'educació, en general.

Pel que fa a l'aportació a les persones beneficiàries directes d'aquestes activitats i al seu procés de creixement, de desenvolupament i de maduració personal, es poden destacar els aspectes següents: oferir-los un temps de vida sana, possibilitar teràpies concretes, ensenyar-los a fer ús del temps lliure, compartir el quotidià amb altres persones, adquirir criteris per a la presa de decisions, preocupació pel comú, assumir responsabilitats, complementar la formació escolar, desvetllar o desenvolupar processos d'interiorització i d'espiritualitat, socialitzar els infants en un context diferent del familiar i l'escolar, posar-los en contacte amb la natura, afavorir l'adquisició d'actituds, hàbits, valors i coneixements, desvetllar l'estimació pel propi país, la seva gent, els seus costums i les seves tradicions... i la integració de la immigració procedent de la resta de l'Estat i més recentment, també de l'estranger.

Pel que fa a la societat, l'acció educativa que es desplega a les colònies assoleix una influència tangible, que a Catalunya s'ha manifestat i es manifesta en múltiples situacions i aspectes: resposta a les necessitats i reptes de la societat industrial, accés dels infants de zones industrials, inicialment, i també dels de zones rurals, posteriorment, a un temps de vacances, coneixement del país, de la geografia, de les tradicions, dels costums...; esperit de resistència i de manteniment de la identitat del país en etapes històriques difícils; accés de les persones discapacitades a les activitats de lleure, escola de l'exercici del voluntariat, enfortiment del teixit social; creació de noves professions relacionades amb l'educació del lleure; aportació de quadres a l'estructura dels organismes públics de la transició democràtica; incidència en la dinamització de la vida local; contribució a la normalització lingüística; influència en la normativització d'aquestes activitats a Catalunya i a la resta de l'Estat; participació en l'organització institucional de l'associacionisme juvenil (Taula de Joves, Consells de la Joventut...); escola de ciutadania i educació cívica...

Pel que fa a l'educació en general, les colònies van rebre —al principi, a través dels mestres que s'encarregaven dels infants— la influència de l'àmbit escolar i la d'un estol de pedagogs locals i forans compromesos en la implantació i el desenvolupament dels nous corrents pedagògics i, més endavant, la dels moviments educatius infantils i juvenils. Amb el pas dels anys, però, una vegada consolidades aquestes activitats i havent desenvolupat el seu estil propi i integrades per alguns autors com a marc pedagògic en l'anomenada «educació en el lleure», han fet múltiples aportacions a l'educació en general: introducció i desenvolupament del concepte de lleure i de la seva sistematització teòrica; continuació d'aquestes activitats per evolució natural en noves propostes educatives: el club d'esplai, el casal...; aportació d'activitats i metodologies a l'escola; espai obert a nous corrents pedagògics, a vegades abans que arribin a les escoles (coeducació, autogestió, educació pel treball...), influència en l'estructuració de nous estudis reglats: animació sociocultural, educació social, pedagogia social...; promoció de centres de formació d'educadors en el lleure (monitors i directors)...

UNA REFLEXIÓ FINAL

Hem resseguit l'itinerari de les colònies de vacances, a Catalunya, en especial de la Guerra Civil ençà. Han passat més de cent trenta anys des de la primera colònia del pastor suís Bion,¹⁰ o de la primera a Espanya de la mà del Museo Pedagógico Nacional,¹¹ o de la primera a Catalunya, promoguda per la Sociedad

10. Walter Bion, pastor protestant suís, organitzà la primera colònia, l'any 1876.

11. El Museo Pedagógico Nacional organitzà la primera colònia a Espanya, a San Vicente de la Barquera (Santander), l'any 1887. La dirigí Bartolomé Cossío, de la Institución Libre de Enseñanza.

Econòmica Barcelonesa de Amigos del País.¹² S'han produït esdeveniments educatius, socials i polítics que han marcat aquest itinerari. En quin punt som ara? Un cop superat el canvi de segle, en la tercera dècada del segle XXI, quins són els seus trets definitoris? Judit Monclús, periodista del diari *Ara*, recollí les aportacions de directius i responsables d'un seguit d'entitats¹³ que fan colònies per preparar un article, intítulat «Les colònies d'estiu, un antídoto contra la sobreprotecció».

En el diàleg suscitat entorn les colònies es feren un seguit d'aportacions, d'entre les quals convé destacar les següents:

a) Les colònies són un marc educatiu actual, seguit amb interès, des de molts indrets, per la seva singularitat.

b) Mantenien, si cal, la finalitat assistencial. Conviure amb els seus iguals ajuda els infants amb problemes personals o en situacions de vulnerabilitat.

c) Es palesa, també, la seva dimensió educativa i es parla de prioritzar propostes que fomentin l'educació en valors i un bon equilibri entre les activitats dirigides, els aprenentatges i l'activitat lliure. Assenyalen que convé optar per projectes que estimulin el contacte vivencial en la natura.

d) És recomanable fer activitats que aportin novetat, que no siguin de les que fan durant el curs.

e) Els aprenentatges que s'adquireixen a les colònies transcendeixen els de la formació reglada i permeten adquirir diferents habilitats com ara el coneixement de la diversitat, el contacte amb un entorn diferent i l'adquisició d'autonomia.

f) Els infants i els joves s'adonen que tenen capacitat de decidir coses que després condicionen el que passa. Un mal de la nostra societat és que tendim a sobreprotegir-los i a menystenir la seva capacitat de solucionar problemes per si sols. Les colònies són un antídoto contra això.

g) Són un món d'altruisme, que, des de la convivència amb els iguals, ofereix la possibilitat de fruit d'una experiència extraordinària plena de reptes que fan créixer.

h) Són espais de vacances, de diversió i d'entreteniment que possibiliten experiències d'adquisició de valors, vivències d'oportunitats socials i reforç emocional que ajuden a créixer.

i) Hi és ben present una inquietud permanent, reiterada en els torns de colònies de totes les èpoques: millorar el món. Es recull força en les propostes

12. La Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País organitzà la primera colònia, a la Garriga, l'any 1893.

13. Els directius i els responsables de les diverses entitats eren Susagna Escardíbul (Fundesplai), Pep Montes (Associació Catalana d'Empreses del Lleure, l'Educació i la Cultura), Albert Riu (Fundació Pere Tarrés) i Rodolf Roigé (Capicua Serveis Educatius). L'article es publicà en el suplement *Criatures* del diari *Ara* el 23 de març de 2023.

educatives d'estiu, col·laborant amb una entitat ambiental, fent un intercanvi amb un grup de persones refugiades que potencien el compromís social, implicar-se en la millora de l'entorn natural, participar en la recuperació d'un bé cultural. Són experiències que tradueixen allò de «canviar el món» en accions reals.

j) L'equip de monitors és considerat l'ànima de les colònies. Han de fer viure bones experiències, i això demana unes actituds personals i una bona formació.

Aquests són alguns dels trets assenyalats pels especialistes i els actors de les colònies del segle XXI. Molts d'ells són recurrents en la història d'aquestes activitats, i d'altres són resposta als requeriments del moment i, també, el resultat de la utilització dels nous recursos que el context ofereix. Les colònies ben vives segueixen essent una bona resposta educativa.

L'educació especialitzada social a Catalunya (1958-1975)

ALFONS MARTINELL SEMPÈRE

La història de l'educació especialitzada social a Catalunya, en aquest període, es caracteritza per la continuïtat de les polítiques del franquisme de la postguerra i els inicis de processos de canvi a causa de la debilitat del control estricte del règim de les anteriors dècades. El pacte del franquisme amb l'Església catòlica, sorgit del Concordat de 1954, donava una prioritat absoluta als ordes religiosos en la direcció dels centres de protecció social. Aquesta situació es comença a descompondre, per manca dels recursos propis de les comunitats i per efectes del canvi en el mercat de treball com a fruit incipient d'un desenvolupament econòmic. Tot això obliga a contractar personal extern per a tasques educatives i de control, generant una obligada entrada d'aire nou i una fissura en el silenci i l'aïllament de les institucions que acullen aquesta problemàtica social. Es produeix un procés de coneixença i descoberta sobre una problemàtica amagada pel règim que mobilitza una creixent societat civil, associacions de veïns i els mitjans de comunicació, que activen informacions i notícies sobre una situació degradada i de manca de respecte als drets fonamentals.

En el camp de l'educació especialitzada social, en aquesta època, la paràlisi i l'obscurantisme del franquisme és gairebé total; els pocs avenços que hi va haver d'abans de la guerra i la diàspora de molts dels seus precursors van deixar una situació desoladora en el sector. En l'àmbit de les persones amb discapacitats, alguns metges i les mateixes famílies mantenen algunes importants iniciatives. En els casos socials es deixa en mans de les organitzacions de control social del mateix règim, Auxili Social (creat l'any 1940 i vigent fins a 1974), o de les institucions religioses, que ara tornen a tenir un paper molt important dins dels paràmetres del nacionalcatolicisme, amb una barreja entre l'aïllament del problema per por al «contagi», la repressió dels infants procedents de famílies republicanes i la protecció de caire «racial» de les situacions socials que generen els problemes.

L'autarquia política del règim també porta a una desvaloració de totes les aportacions científicopedagògiques d'altres països i, també, a la recerca d'un sistema propi, ja que l'eufòria de la victòria de la guerra fa creure que Espanya pot construir un nou model d'Estat. En el camp de l'atenció especialitzada social es produeix un abandó de les idees i del progrés científic aconseguit al final del segle XIX i el primer terç del segle XX. És un altre factor significatiu dels «passos enrere» que es fan al nostre país en el camp educatiu, i més específicament en l'educació especialitzada social.

Aquest model intervencionista ideològic s'utilitza per encobrir la situació social i per reforçar la tendència beneficocaritativa de la seva funció. La manca d'informació i documentació sobre el funcionament real dels Centres de l'Auxili Social, en aquest temps, només pot ser compensada per alguns relats de persones¹ que el van viure i que demostren l'absència total d'orientació educativa, en l'atenció a les persones amb discapacitats i en les institucions de caràcter social on suposadament es tracten les persones amb més dificultats.

En el cas dels ordes religiosos amb antecedents notables, com les aportacions de Don Bosco, del Padre Manjón, etc., que van representar un avenç pedagògic en el seu moment, es veuen alterades i ideologitzades amb visions que parlen de «redimir», «evangelitzar» i «moralitzar». Les congregacions religioses més habituals en aquesta època són San Pedro Ad Vincula, l'Asil Toribio Duran, els Terciariis Caputxins, Don Bosco, els Salesians, la Casa Caritat de Barcelona, etc.

Les característiques de l'orientació pedagògica dels centres de caràcter social es podrien definir així:

a) Escola - internat per a nens i joves amb problemes socials, en què es pre-tén seguir el model dominant d'una escolarització autoritària, omplint els espais no escolars amb activitats complementàries de caràcter religiós i festiu.

b) Escola de treball - internat - centre de treball professional i agrícola, on s'aplica el principi d'activitat en el treball productiu o en l'aprenentatge d'un ofici.

c) Predomini del model institucional en forma de reformatori, correccional, asil, etc., on la tasca educativa se centra bàsicament en l'aspecte escolar. Malgrat això, les coses més criticades són la qualitat de vida dels menors, el maltractament i les característiques del personal que atén en els espais no escolars.

d) Tendència a l'aïllament d'aquests nois en centres tancats dins la ciutat; en alguns casos s'inicia el trasllat fora de la ciutat per trobar llocs més «higienics», amb una predisposició a buscar un medi no urbà que permeti la seva educació,

1. Un exemple de la vida interna d'un Hogar del Auxilio Social es pot trobar en un suport no gaire ortodox com és el còmic de GIMÉNEZ, C., *Paracuellos de Jarama*, Barcelona, Amaika, 1977, en el qual es manifesta el tracte despectiu i sense cap tipus de consideració dels casos socials.

com l'hospici del centre de la ciutat a la Llar Infantil (Girona) o la Casa de la Caritat a les Llars Mundet a Barcelona, o les colònies agrícoles de Lleida i el Vallès.

e) Predomini d'una orientació pedagògica basada en la religió i en una majoria de centres dependents d'ordes religiosos. Aquest aspecte genera un encobriment de les necessitats reals i econòmiques que té la societat d'atendre aquests nois. Per tant, representa un fre a una certa professionalització i, també, una atenció encoberta de la protecció per la base de la redempció, malgrat que molts dels personatges avançats d'aquella època procedeixen del món religiós.

Potser un dels factors que exerceixen un cert contrapès a aquestes idees és la visió proteccionista i paternalista de l'Església catòlica es percep en alguns membres destacats que comencen a treballar des d'altres orientacions més obertes i renovadores. Però, en general, hi ha una gran dificultat ambiental per desenvolupar un treball pedagògic rigorós en el camp de l'educació especialitzada social en aquesta època.

Els antecedents de la creació dels tribunals de menor del primer terç del segle xx s'adapten al nou context ideològic amb l'aprovació, l'any 1948, de les noves lleis de protecció de menors i dels Tribunals Tutelars de Menors, amb retocs ideològics, que es mantindran vigents fins a l'any 1985, fet que demostra l'endarreriment a l'hora d'assumir aquest camp en la transició democràtica. Amb el nomenament de Ramon Albó com a president de la Junta de Protecció de Menors i del Tribunal Tutelar de Menors de Barcelona s'inicia una època caracteritzada per la seva personalitat i el domini d'un corrent exageradament redemptorista i moralitzador del tractament educatiu dels casos socials. Des d'aquesta posició, Albó desenvolupa la seva tasca sense cap tipus de límits, únicament els econòmics, per les bones relacions que té amb el règim i en perfecta connexió amb Gabriel María de Ybarra, prohom conservador de la protecció de menors a Espanya. En aquesta època de postguerra es margina mossèn Pedragosa,² gran precursor de l'atenció als nens de carrer amb la Casa de Família d'abans de la guerra, per la seva col·laboració amb l'ajuntament republicà, i que mor l'any 1957.

Hi ha tímids intents d'una reforma pedagògica per part de Ramon Albó,³ molt influenciat pels seus antecedents d'abans de la guerra i per la relació amb la personalitat del doctor Folch i Torres, que tenia una posició molt clara de formar educadors, com feia al seu centre al voltant dels anys vint.⁴

2. SANTOLARIA SIERRA, F. F. *La obra pedagógica de Josep Pedragosa*, Barcelona, Generalitat de Catalunya. 1984.

3. ALBÓ MARTÍ, R., *Siguiendo mi camino*, Barcelona, La Hormiga de Oro, 1955.

4. El doctor Lluís Folch i Camarasa, en el pròleg del llibre de GUZMÁN, M. de, *Los profesores de Pedagogía Terapéutica, su formación en Barcelona*, Barcelona, Escuela Universitaria de Magisterio, 1982.

Aquestes aportacions i aquests intents de renovació els fomenta el director del Laboratori Psicotècnic del Tribunal Tutelar de Menors, José Juan Piquer Jover,⁵ que influït pels moviments catòlics francesos i les seves escoles de formació d'educadors inicia un posicionament teòric i de divulgació. Malgrat les bones intencions, però, no porta a terme accions destacables en relació amb la reforma i la necessitat de formar el personal religiós en les feines educatives que li han estat encomanades.⁶

Aquestes iniciatives es veuen dificultades pel mateix sistema institucional (ideològic i econòmic), que no permet cap tipus de reforma pedagògica, de manera que els centres de protecció de menors segueixen en un funcionament tancat quasi carceraris i amb una gran precarietat material.

L'evolució econòmica que aporta el Plan de Desarrollo 1965-1967, les migracions de les zones rurals a les urbanes i una activitat econòmica més gran incideixen en la necessitat de modernitzar el país. La Llei 191/1964 d'associacions permet una primera porta d'obertura del règim a altres actors socials, i fa que sorgeixin un gran nombre d'entitats en diferents camps, entre les quals destaquen les associacions de pares de nens discapacitats, que fan una feina molt important de reclamació i autoorganització dels serveis que no oferia l'Estat. En el camp de l'educació especialitzada del camp social o de protecció de menors, com que no existeix un nucli familiar referent amb capacitat de formular una demanda, els centres segueixen tancats, aïllats i fora de les incipients dinàmiques de mobilització social per la seva problemàtica, com en altres camps.

La forta emigració d'altres regions d'Espanya per motius socioeconòmics comporta problemes d'habitatge, d'urbanisme, de manca de places escolars, de llars d'infants, etc., que reclamen resposta a unes administracions que no tenen capacitat ni voluntat d'incidir positivament. En aquest sentit es constitueixen els primers centres socials als barris, en la línia de les idees incorporades de l'assistència social. Els primers es creen a l'Hospitalet l'any 1953 i en algunes parròquies. Gradualment es van estenent gràcies a l'Obra Benèfica Assistencial, que crea Càritas Diocesana (1965), i per la tasca social des del Patronato Municipal de la Vivienda de Barcelona (1958). En el camp d'atenció a la problemàtica social es distingeix, des de la modèstia, l'Obra de Formació i Orientació Religiosa i Socials (OFORS) (1954), on el pare Oliveres acull joves amb problemes socials amb la justícia i de reinserció postpenitenciària, que representa un primerenc model d'intervenció educativa i social.

5. Vegeu els seus articles a la *Revista Pro-Infancia y Juventud*, Barcelona.

6. Vegeu, per exemple, el seu article a PIQUER Y JOVER, J. «Antecedentes para el estudio del personal educador. Las instituciones auxiliares y los funcionarios técnicos en la legislación de las Juntas de Protección de Menores», *Pro Infancia y Juventud*, núm. 34 (1954).

La possibilitat legal de fundar entitats per part de la societat civil després de trenta anys i la poca atenció als problemes socials del moment generen el sorgiment de diferents associacions cíviqües per emprendre accions educatives de suplència i resposta urgent a necessitats de la població en algunes zones i barris. De la mateixa manera, es converteixen en plataformes de denúncia de les greus situacions de les persones més vulnerables i de la manca de serveis que sofreix la nova població migrant que es va instal·lant a diferents ciutats de Catalunya. Entre elles destaquen, el 1968, l'Obra Inserción Social (OBINSO), i el 1969 l'Instituto de Reinserción Social (IRES), com a resultat de contactes a l'estranger amb organismes catòlics internacionals com Unió Catòlica Internacional de Serveis Socials (UCISS), entre altres.

En el camp educatiu també tenen influències internacionals per part de la Unió Internacional de Protecció a la Infància del Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE),⁷ les relacions internacionals de l'Escoltisme⁸ i l'inici del moviment de renovació pedagògica amb la creació de l'Escola de Mestres Rosa Sensat (1965). Són els inicis de la formació de monitors del lleure per part de Càritas l'any 1961, que després es convertirà en l'Escola de l'Esplai (1970), i de la creació de l'especialització de Pedagogia Terapèutica a l'Escola Normal de Barcelona el curs 1965-1966. La incorporació de temàtiques d'educació especialitzada social, temps lliure i temes socials a les primeres Escoles d'Estiu 1966-1968 demostra l'efervescència d'aquests nous actors socials i la necessitat de professionals educatius preparats per a aquestes noves funcions, molt diferenciades de l'educació escolar que s'imparteix des de les Escoles Normals del moment.

Aquestes influències i la voluntat de participació social, en un entorn estancat i sense possibilitats, liderat per una nova generació posterior a la Guerra Civil configura un estat de la qüestió de l'educació especialitzada social en els darrers anys del franquisme. Així s'inaugura una nova etapa caracteritzada per un procés d'autoorganització de serveis educatius i socials que reclamen un personal educatiu capacitat, i sorgeix la necessitat de recerca de referents al defora en la figura de l'educador especialitat instaurat a França i altres països europeus.⁹ Dos catalans, Antoni Julià i Joan Sagalés, en diferents moments es formen en aquesta figura professional al Centre de Formació Saint Simon de Tolosa.

L'any 1967, Antoni Julià comença a moure un procés per constituir un centre de formació d'educadors especialitzats a Barcelona, on troba el suport de Frederic Boix (Institut Genus) i d'algunes de les noves associacions citades. Després d'un

7. BUREAU INTERNATIONAL CATHOLIQUE DE L'ENFANCE (BICE), *VI Conférence Internationale d'experts : Les stages dans la formation de l'éducateur spécialisé*, París, BICE, 1967.

8. JOUBREL, H., *Le scoutisme dans l'éducation et la rééducation des jeunes*, París, PUF, 1951.

9. SALOMÉ, J., *Educadores Especializados*, Barcelona, Nova Terra, 1975.

ampli procediment de consulta i recerca d'aliances, l'any 1969 es constitueix el Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona (CFEEB), amb el suport de persones significatives de diferents procedències i signes amb forts vincles amb organitzacions internacionals del camp. Un gran aliat del projecte és el pedagog Josep Pallach, que prové de l'exili a França i coneix molt bé la necessitat de formació en aquest camp i la figura de l'educador especialitzat a França. Així, el curs 1970-1971, Pallach acull Julià a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, on exerceix com a professor.

Durant el període 1969-1975 el CFEEB¹⁰ es converteix en un espai de renovació pedagògica i de defensa de la figura de l'educador en aquest camp. Amb una oferta de formació professional sense reconeixement oficial, comença un procés de capacitació de persones que ja estaven assumint funcions educatives en aquest camp.¹¹

L'existència de referents de l'exterior i l'adquisició de nous continguts en la formació professional genera un estat d'opinió i reclamació molt ampli, molt lligat a les ànsies de renovació pedagògica i de democratització, on destaquen els contactes d'Antoni Julià amb l'Associació Internacional d'Educadors Especialitzats (AIEJI).

Coincideix amb un cert esgotament del model d'atenció a l'educació especialitzada social en tots els àmbits, principalment en l'àmbit de la protecció social, o dels centres del Tribunal de Protecció de Menors, els centres dominats per l'Auxili Social (vigent fins 1974) o els centres regentats pels ordes religiosos, que comencen a evidenciar les seves limitacions per la manca de personal propi i la pressió de l'entorn. Això provoca l'obertura a la contractació de personal exterior i l'entrada de diferents persones sensibilitzades per l'educació i amb voluntat d'activar un canvi, i posa en evidència les greus limitacions d'aquests centres a nivell educatiu i sense un mínim respecte als drets de l'infant, amb el manteniment d'una pedagogia basada en un model repressiu-caritatiu en els anomenats «col·legis», «internats» o «reformatoris». La precarietat del seu funcionament intern a nivell material, tant econòmic com pedagògic, fa que la seva situació interna sigui insostenible, com a resultat del silenci i abandonament de les administracions en aquest tipus de serveis.

S'inicia un pla de renovació de les infraestructures, com la mudança de la Casa Caritat de Barcelona a les Llars Mundet (1958) o l'Institut Ramón Albó de Mollet, dependent de la Junta Provincial de Protección de Menores, que substitueix el

10. CENTRO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS, *Memòria informativa*. Barcelona, ICE de la UAB, 1975.

11. El seu ideari es pot veure en el llibre de BRAVO, I.; JULIÀ, A.; RENAU, D., *La praxis de la educación especial*, Barcelona, Avance, 1976.

Grup Benèfic del carrer Wad-Ras de Barcelona (1971). Es tracta més aviat d'un blanqueig de cara, ja que continua mantenint-se un cert aïllament, no té projecte pedagògic ni personal adequat i oculta la problemàtica social.

La tasca formativa del Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona (CFEEB), iniciada l'any 1969, agrupa moltes persones que treballen en aquest camp educatiu i social o que no tenen titulació o que tenen voluntat d'aprofundir en un camp que no es tracta a les universitats i altres instàncies. El mateix fet de la creació i la presència del CFEEB en aquest context social desvetlla estats d'opinió a nivell general, com en el mateix sector educatiu, que no és conscient de la situació que va emergint a poc a poc.¹²

Destaca el tractament d'aquesta línia de reflexió i difusió de noves idees per mitjà de conferències i actes, i amb la incorporació de cursos específics a les Escoles d'Estiu i altres espais de trobada de les entitats de renovació social a diferents territoris del país.

Les situacions internes dels centres educatius i socials, que estaven amagades pel silenci i complicitat dels seus equips, es veuen alterades per l'entrada de noves persones i la constitució d'equip d'educadors (alguns dels quals formats) que posen en qüestió la situació i evidencien greus problemes interns de funcionament i de manca de respecte als drets dels acollits, i fins i tot denuncien maltractaments i una certa explotació laboral.

Tot això es veu influenciat pel moviment veïnal que va agafant força a les grans ciutats i per l'incipient treball social fomentat per l'Església, de manera que es van creant els primers centres socials.

El moviment de denúncia i renovació educativa en l'educació especialitzada social s'inscriu en les dinàmiques de canvi educatiu que es donen a Rosa Sensat i les seves Escoles d'Estiu i les influències franceses posteriors al Maig del 1968 i la pedagogia institucional de M. Lobrot, G. Lapassade, F. Tosquelles, J. Oury, etc. Aquest corrent pedagògic i terapèutic proposa treballar la renovació de la institució des de dins fent-hi participar més els acollits i en el marc d'una pedagogia molt influenciada per Freinet i l'Escola Nova.

Els contextos social i polític es relacionen amb aquests esforços de renovació educativa als centres d'atenció a les problemàtiques socials. Els nous educadors s'enfronten a les institucions en defensa de nous models educatius, millora de les condicions laborals i respecte als drets dels infants i els joves, i els conflictes que se'n van derivar van tenir una àmplia repercussió ciutadana.

12. PUIG DE LA BELLACASA, R. «L'Educador Especialitzat», *Oriflama*, núm. 111 (setembre 1971), p. 39-41.

Destaquen, en aquest període, els conflictes al Centre de Pedagogia Terapèutica de Terrassa (1970-1971), a la Residència Albada de Sabadell (1971-1973), a l'Institut de Reforma Wad-Ras (1970-1971), a la Colònia Agrícola Santa Maria del Vallès de les Torres (1972-1976)¹³ i l'Institut Ramon Albó de Mollet (1975-1977),¹⁴ entre els més coneguts.

Aquests conflictes, després de la mobilització de les associacions de pares de persones amb discapacitat, revelen una renúncia per part del règim a la seva funció de protecció i tutela de la infància i la joventut. La reacció immediata de les institucions és l'acomiadament del personal, la negació dels problemes interns i el descrèdit dels educadors, i els casos deriven en processos de reclamació a la justícia laboral i posteriorment provocaran reformes més profundes.

La repercussió mediàtica va ser molt forta en uns mitjans de comunicació que ja estaven en posició de fer crítica per una certa laxitud en el control de la premsa, i es converteixen en mecanismes de denúncia i de posada en evidència del mal funcionament dels serveis públics. Posteriorment es van produir mobilitzacions en suport d'aquests equips d'educadors.

La Llei d'educació de 1970 representa una modernització del sistema educatiu d'acord amb referents internacionals, superant les etapes de predomini ideològic del franquisme. Defineix la necessitat d'una educació especial complementària a l'Educació General Bàsica com una «acció educativa especialitzada, transitòria o permanent», per la qual es formarà «personal especialitzat que atengui l'educació dels alumnes». L'obligatorietat gradual que els mestres tinguin titulació universitària incideix en els processos de canvi del personal dels ordes religiosos i dels establiments socials.

Comencen els cursos d'especialitat en pedagogia terapèutica amb una certa visió àmplia, però molt dedicada a la població discapacitada.

Els centres d'atenció, protecció social i tutela d'infància cada cop es troben més desfasats de l'entorn dels canvis pel Fons Nacional d'Assistència Social (1960) i les extensions de prestacions a les persones amb discapacitat, que no arriben als casos socials tancats sobre si mateixos sense cap perspectiva ni la pressió de cap element social. A diferència d'altres àmbits socials, on les famílies, i les noves associacions, es converteixen en agents socials del canvi.

La greu situació dels centres d'educació especialitzada social del moment l'analitza el sociòleg Raimon Bonal¹⁵ en un estudi complet, on es recull que el 62 %

13. MARTINELL, A.; SAGALÉS, J., «Intento de renovación en la educación especial en el campo: la experiencia de la Colonia Agrícola Santa Maria del Vallés», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm.19 (1976), p. 23-29.

14. *Informe sobre el Instituto de Ramón Albó*, Barcelona, Protección de Menores, 1976.

15. BONAL, R., *L'educació especial a Barcelona i la seva província*, Barcelona, CFEEB, 1972.

de les institucions o els centres manifesten no tenir personal preparat. En el cas dels centres de l'Auxilio Social reconeixen que un 40 % no tenen direcció pedagògica.

El que podem qualificar de procés de renovació i reforma dels centres i les institucions d'aquest camp educatiu es percep en diferents actes, trobades i congressos i en la publicació d'obres de reflexió i estudi sobre diferents aspectes.

Aquest període es caracteritza per la denúncia d'una situació social i educativa de manca de respecte als drets fonamentals i una lluita social per canviar unes institucions socials que estaven abandonades i amb un fort component ideològic.

Les propostes es basen en plantejaments de reeducació o educació especialitzada i se centren en les característiques de la població objecte, en la consideració de l'entorn social i familiar de procedència i en la reinserció i la prevenció, davant d'unes injustícies socials que afecten la població infantil i a les quals ha de donar resposta la societat. Aquests canvis incipients a Catalunya es relacionen amb les transformacions que estan tenint lloc en l'educació especialitzada a Europa, però també influeixen en els processos contraris a la dictadura i que reivindiquen un estat democràtic i social.

Aquesta situació de confrontació i reforma seguirà fins als traspassos de competències a la nova Generalitat de Catalunya, que iniciarà una nova etapa a tots els nivells.

IV

Relació d'autors

Aulí Vila, Carles. Professor a l'IES SEP la Garrotxa (1976-2007). Llicenciat en Pedagogia i mestre de Formació Humanística i Ètica. Ha publicat dos llibres: *Fem memòria* i *Eines i oficis*, de caràcter local i artesanal. Ha treballat en el voluntariat a Càritas, en alfabetització d'estrangers i donant classes de català i altres matèries per a la gent gran durant la jubilació. La seva passió és la pedagogia.

Bassa i Martín, Ramon. Professor emèrit del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. S'ha dedicat a la didàctica de les habilitats lingüístiques, a materials didàctics i a diversos llibres sobre història de l'educació com *Les escoles unitàries de Mallorca*, *Les Escoles d'Estiu de Mallorca* (1968-1996) i *Literatura infantil catalana i educació* (1939-1985), a més de publicar diversos articles al respecte.

Benejam Arguimbau, Pilar (Ciutadella de Menorca, 1937). Mestra, Llicenciada en Pedagogia i en Història, doctora en Pedagogia. Mestra a les escoles Talitha i Costa i Llobera, de primària i secundària. Ha estat molt vinculada als Moviments de Renovació Pedagògica. Professora i catedràtica de la UAB, va ser directora de l'Escola de Mestres, directora de l'ICE i directora del Departament de Didàctica de les Ciències Socials. És membre de l'Institut Menorquí d'Estudis i de l'Institut d'Estudis Catalans, a més de Doctora Honoris Causa de la UR i per la UIB.

Besalú Costa, Xavier. Professor de Pedagogia de la Universitat de Girona i membre numerari de l'Institut d'Estudis Catalans. Els seus àmbits de recerca s'han centrat en l'educació intercultural i en la formació dels professionals de l'educació. Ha dirigit la revista *Perspectiva Escolar*, que publica l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i és membre de l'Institut Paulo Freire d'Espanya. Entre les seves

publicacions, podem fer esment de *No som aquí per rendir-nos. La pulsio ètica de la Pedagogia, Escuela y sociedad multicultural, Mestres del segle XXI: competents, ben formades i justes, Pobresa, marginació i exclusió social a la Costa Brava i Alumnes d'origen africà a l'escola.*

Blasi i Gutiérrez, Sara Maria. Mestra i llicenciada en Filologia Romànica i en Pedagogia. Inspectora tècnica d'Ensenyament (1967-2012). Cap del Servei d'Ensenyament del català (SEDEC) (1978-1980). Directora general d'Ensenyament Primari (1980-1989). Delegada d'Ensenyament de Barcelona (1989-1999). Presidenta del Consell Escolar de Catalunya (2000-2004). Responsable de Relacions Interdepartamentals (Departament d'Educació, 2004-2006). Regidora de l'Ajuntament de Barcelona (1987-1995). Presidenta de la Fundació Artur Martorell (des de 2014). Autora de llibres de llengua catalana i pedagogia (editorials Casals i Santillana). Creu de Sant Jordi (2006).

Cañabate Vecina, José Antonio (Palma, 1968) és doctor en Història per la Universitat de les Illes Balears (2002). La seva tesi doctoral *Les organitzacions juvenils del règim franquista: 1937-1960. Antecedents, trajectòria general i trajectòria a les Balears* va ser qualificada amb excel·lent *cum laude* per unanimitat, i guardonada amb el Premi Extraordinari de Doctorat, corresponent al programa de doctorat de perspectives metodològiques de la investigació històrica del bienni 2001-2002. Aquesta tesi va ser publicada per l'editorial Documenta Balear en una versió compendiada l'any 2004, sota el títol *Les organitzacions juvenils del règim franquista: 1937-1960*. També ha publicat amb Documenta Balear el llibre *Les organitzacions juvenils a les Balears (segles XIX i XX)*. A més, ha publicat una desena d'articles en revistes especialitzades, com *Recerques*, *Butlletí de la Societat Arqueològica Lul·liana* o *Historia de la Educación*. La seva trajectòria professional ha estat sempre lligada al món de l'educació. Ha estat professor i director d'un centre públic d'educació infantil i primària, i actualment és cap del Servei d'Escolarització, Títols i Legalitzacions de la Conselleria d'Educació i Universitats del Govern de les Illes Balears.

Colom Cañellas, Antoni J. (Palma de Mallorca, 1946). Llicenciat i doctor en Pedagogia per la Universitat de Barcelona, va obtenir el premi extraordinari de les dues titulacions. En l'actualitat és membre de l'Institut d'Estudis Catalans, i des dels 32 anys és catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, d'on ha estat director de departament, director de l'Institut de Ciències de l'Educació i degà de facultat. Autor o coautor de més de 320 títols entre llibres i articles, té obra publicada a deu països i en sis idiomes. Ha desenvolupat activitat formativa a la República Dominicana, Puerto Rico, Mèxic, Veneçuela, Colòmbia, Xile, el Brasil, l'Argentina i l'Uruguai. Les seves línies d'investigació se centren en

l'epistemologia pedagògica, la història i el pensament contemporani de l'educació i l'educació social no formal. Assessor del Ministeri d'Educació en qüestions d'avaluació, forma part dels consells de redacció de vint revistes especialitzades tant nacionals com estrangeres, així com de l'editorial Armand Colin de París. Ha estat biografiat a l'*International who's who in education* de la Universitat de Cambridge. També ha estat professor convidat per diferents universitats americanes i europees i col·laborador de la UNESCO i de l'OEI.

Cruz Orozco, José Ignacio. Professor de la Universitat de València i membre del grup Políticas educativas, interculturalidad y sociedad (POLISOC) GIUV2017-365. Ha dirigit i participat en diversos projectes d'investigació i publicat llibres i articles sobre diversos aspectes de la història de l'educació a l'Espanya contemporània. En l'actualitat participà en el projecte «El giro copernicano en la política de educación y ciencia en el desarrollismo franquista: de la subsidiariedad a la intervención estatal» (PID2020-114249GB-I00).

Feu Gelis, Jordi. Professor titular del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. En els darrers anys ha centrat la seva recerca en el camp de l'escola rural, la democràcia i la participació, i la renovació pedagògica. És l'impulsor i director del Programa de Mentoria Social «Projecte Rossinyol» i de la Càtedra de Renovació Pedagògica de la UdG. D'altra banda, dirigeix el grup de recerca Demoskole, que, conjuntament amb altres professors i professores, ha desenvolupat investigacions en el marc del programa «R+d» com ara «Democràcia, participació i educació inclusiva en centres d'educació primària» (2013-2016) i «El quart impuls de renovació pedagògica a Espanya: un estudi de cas en centres d'educació» (2020-2023). Entre les seves nombroses publicacions científiques, destaca el llibre *La renovació pedagògica a Espanya: una mirada crítica i actual*, publicat per l'editorial Morata.

Florensa i Parés, Joan (Granollers, 1930). Escolapi, ha dedicat cinquanta-nou anys a l'ensenyament secundari. Llicenciat en Filosofia i Lletres (secció Pedagogia) per la UB, diplomad en Arxivística per l'Escola de Diplomàcia del Vaticà i doctor en Ciències de l'Educació per la UB amb la tesi *L'ensenyament a Catalunya durant el trienni liberal (1821-1823): el mètode dels escolapis*, premi Flors i Calcat de 1995. Arxiver de l'Escola Pia de Catalunya durant quaranta anys. Ha publicat la història de la Província (editada per l'IEC) i de diversos col·legis, biografies de religiosos i estudis diversos de temàtica escolàpia. Membre de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, de l'Associació d'Arxivers de Catalunya i de l'Asociación de Archiveros de la Iglesia en España, i participant en congressos i jornades. Ha promogut l'estudi sobre sant Josep Calassanç publicant

estudis, una biografia i editant-ne els escrits sobre educació. Creà la Ruta Calassànica, que ressegueix els llocs per on passà Calassanç, ruta que ja han seguit centenars de persones d'arreu del món.

González-Agàpito, Josep. Vinculat des de jove amb els corrents renovadors de l'educació, ha participat d'experiències d'escola activa. Llicenciat en Filosofia i Lletres per la Universitat de Barcelona, on es doctorà en Pedagogia amb premi extraordinari. Catedràtic emèrit de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre de l'Institut d'Estudis Catalans, on ha presidit la Secció de Filosofia i Ciències Socials. És un dels fundadors de la Societat Catalana de Pedagogia i de la Societat d'Història de l'Educació. Ha estat membre per designació del Consell Escolar de Catalunya. En el camp de la recerca s'ha dedicat a l'estudi del pensament i les realitzacions pedagògiques renovadores contemporànies i llur relació amb els factors socials, polítics i econòmics coetanis, especialment a Catalunya, temàtiques sobre les quals ha publicat articles i monografies.

Marquès Sureda, Salomó. Catedràtic jubilat de la Universitat de Girona. Director de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana de 2002 a 2015. Premiat per la Generalitat de Catalunya amb la distinció Jaume Vicens Vives a la qualitat universitària el 2006. Autor de llibres i articles sobre el magisteri de Catalunya, sobretot durant la República, i especialment sobre l'exili del magisteri a causa de la guerra de 1936-1939 i altres temes relacionats amb el magisteri i l'escoltisme. Ha estat director de la Delegació de l'ICE a la Universitat de Girona, degà de la Facultat de Pedagogia i director del Departament de Pedagogia.

Martinell Sempere, Alfons. Professor emèrit de la Universitat de Girona. Director honorífic de la Càtedra UNESCO de Polítiques Culturals i Cooperació i col·laborador de la Xarxa Espanyola per al Desenvolupament Sostenible. Expert en el camp de la formació de gestors culturals, cooperació cultural, desenvolupament i educació. Ha estat director general de Relacions Culturals i Científiques de l'Agència Espanyola de Cooperació Internacional per al Desenvolupament (Ministeri d'Afers Exteriors i de Cooperació, 2004-2008). Ha dirigit seminaris de formació per a formadors en gestió cultural de l'Organització d'Estats Iberoamericans i la UNESCO. És autor de diversos llibres, articles i treballs en el camp de la gestió cultural, polítiques culturals, cultura i desenvolupament i cooperació cultural internacional.

Mayordomo Pérez, Alejandro. Catedràtic emèrit de Teoria i Història de l'Educació a la Universitat de València. Ha centrat la seva docència i les tasques investigadores en aspectes pedagògics, socials i polítics de l'educació contemporània. Ha

estat membre de la Junta Directiva de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, vicepresident de la Sociedad Española de Historia de la Educación i president de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. En l'actualitat coordina el Museu d'Història de l'Escola de la Universitat de València.

Puig i Jofre, Enric. Nascut a Barcelona l'any 1945. Fou un dels fundadors, els anys seixanta del segle xx, del Servei de Colònies de Vacances i de l'Escola de l'Esplai. Entre 1980 i 1989 fou director general de Joventut de la Generalitat de Catalunya, en què es dedicà a potenciar el teixit de l'associacionisme juvenil i la participació del jovent en la societat. Vinculat a la Fundació Pere Tarrés, és autor d'*Organitzar i planificar una colònia de vacances* i coautor amb Josep M. Vila de *Cent anys de colònies de vacances a Catalunya (1893-1993)*. Per la seva dedicació a la infància, l'escola i el món del lleure rebé la Creu de Sant Jordi el 2014. És president de la Fundació de l'Institut Químic de Sarrià.

Puigventós López, Eduard (Rubí, 1984). Doctor en Història Contemporània per la Universitat Autònoma de Barcelona amb una tesi sobre la figura de Ramon Mercader, l'assassí de Trotski, i màster en Història Comparada per la mateixa universitat. Actualment és cap de l'Arxiu Provincial de l'Escola Pia de Catalunya. Ha investigat, col·laborat i publicat amb administracions i entitats públiques i privades, sempre en el camp de la història i el patrimoni. Ha estat comissari de diverses exposicions a Rubí i Caldes de Montbui, ha fet visites guiades, conferències, presentacions de llibres, assessoria històrica i ha estat redactor d'articles i llibres de difusió històrica, tant en l'àmbit acadèmic com en el popular.

Pujol i Fabrelles, David. Mestre, llicenciat en Filosofia i Lletres i doctor en Ciències de l'Educació. Postgraduat en Participació Ciutadana i Comunicació per la Universitat de Girona i mestratge en Alta Funció Directiva per l'Escola d'Administració Pública de Catalunya. Professor associat a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona. Forma part de la Comissió Executiva de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i dirigeix la publicació *Perspectiva Escolar*, publicada per aquesta entitat. Ha redactat, sol o en col·laboració, articles i llibres de divulgació, opuscles didàctics i treballs d'història de l'educació.

Soler i Mata, Joan. Mestre i doctor en Pedagogia. Professor emèrit del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, on ha exercit la docència en l'àmbit de Teoria i Història de l'Educació en els estudis de Mestre i Educació Social i en el Màster de Pedagogia Montessori. Ha desenvolupat diversos càrrecs de gestió, entre els quals el de degà de la Facultat

d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Ha estat president de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, de la qual és membre. Actualment és membre del Patronat de la Fundació Marta Mata. Els seus àmbits de recerca i publicacions són la història de l'educació a Catalunya en el segle xx, la pedagogia contemporània, l'escola rural, la formació dels mestres i l'educació i el territori.

Sureda i Garcia, Bernat. Catedràtic de la Universitat de les Illes Balears i membre numerari de l'Institut d'Estudis Catalans. És coordinador del Laboratori del Patrimoni Historicoeducatiu de la UIB i membre de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB/IRIE. Ha dirigit diversos programes de recerca i publicat llibres i articles sobre història de l'educació en l'època contemporània. Ha estat vicerector de la UIB, president del Consell Escolar de les Illes Balears i director del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB, així com editor de la revista *Educació i Història*.

TREBALLS DE LA SECCIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES SOCIALS

Títols publicats

- 1 Albert PÉREZ, *Les cooperatives a Catalunya* (1972)
- 2 Agustí ALTISENT, *Les granges de Poblet al segle xv. Assaig d'història agrària d'unes granges cistercenques catalanes* (1972)
- 3 Enric JARDÍ, *Les doctrines jurídiques, polítiques i socials d'Enric Prat de la Riba* (1974)
- 4 M. Encarna ROCA, *Natura i contingut de la llegítima en el dret civil català* (1975)
- 5 Lluís RECOLONS, *La població de Catalunya. Distribució territorial i evolució demogràfica 1900-1970* (1976)
- 6 Arcadi GARCIA i M. Teresa FERRER, *Assegurances i canvis marítims medievals a Barcelona*, vol. I (1983)
- 7 Arcadi GARCIA i M. Teresa FERRER, *Assegurances i canvis marítims medievals a Barcelona*, vol. II (1983)
- 8 Antoni CASTELLS i Martí PARELLADA, *Els fluxos econòmics de Catalunya amb la resta d'Espanya i la resta del món. La balança de pagaments de Catalunya 1975* (1983)
- 9 Lluís M. de PUIG, *Tomàs Puig: catalanisme i afrancesament* (1985)
- 10 Lluís ROURERA, *Escrips i polèmiques del lul·lista Salvador Bové (1869-1915)* (1986)
- 11 Josep GIFREU (dir.), *Comunicació, llengua i cultura a Catalunya. Horitzó 1990. Perspectiva sobre la transformació del sistema de comunicació a Catalunya i la seva incidència en la llengua i la cultura* (1986)
- 12 Carlota SOLÉ, *Catalunya: societat receptora d'immigrants. Anàlisi comparativa de dues enquestes: 1978 i 1983* (1988)
- 13 Josep GIFREU (dir.), *La comunicació per cable a Catalunya. Perspectives i propostes per a una política del cable favorable a la llengua i a la cultura catalanes* (1988)
- 14 Lluís GARCIA i SEVILLA i Adriana GARAU, *Vocabulari de la psicologia del condicionament i de l'aprenentatge, amb indicació de la freqüència d'ús dels mots i de llurs equivalències en anglès* (1991)
- 15 Francesc BOSCH, Javier DÍAZ i Miquel SANTESMASES, *La transició de l'educació al mercat del treball: l'opinió dels joves de Catalunya* (1991)
- 16 Jordi BERRIO i Enric SAPERAS, *Els intel·lectuals, avui* (1993)
- 17 Jaume MENSA, *Arnau de Vilanova, espiritual: guia bibliogràfica* (1994)
- 18 Josep PERARNAU (cur.), *Actes de la I Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova*, vol. 1 (1995)
- 19 Josep PERARNAU (cur.), *Actes de la I Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova*, vol. 2 (1995)
- 20 Jordi GIRÓ, *El pensament polític de Carles Cardó i de Jacques Maritain* (1995)
- 21 Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO i Salomó MARQUÈS, *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943). Segons les dades del Ministeri d'Educació Nacional* (1996)
- 22 *Comunicacions dels membres de la Secció de Filosofia i Ciències Socials* (1997)
- 23 Jaume de PUIG, *La filosofia de Ramon Sibiuda* (1997)
- 24 Alexandre CASADEMUNT, *L'interès empresarial de les polítiques ambientals. La gestió dels residus sòlids urbans* (1998)

- 25 Misericòrdia ANGLÈS, *El pensament de F. Xavier Llorens i Barba i la filosofia escocesa* (1998)
- 26 Carles LLINÀS, 'Ars angelica': *La gnoseologia de Ramon Llull* (2000)
- 27 Octavi FULLAT, *Els valors d'Occident* (2001)
- 28 Carlota SOLÉ i Amado ALARCÓN, *Llengua i economia a Catalunya. Anàlisi del procés de negociació de la Llei 1/1998, del 7 de gener, de política lingüística per mitjà de la teoria de conjunts borrosos* (2001)
- 29 Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, *Aportació per a una bibliografia pedagògica catalana del segle XIX* (2004)
- 30 Josep PERARNAU (cur.), *Actes de la «II Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova»* (2005)
- 31 Josep M. FUSTÉ, *L'acomiadament col·lectiu: règim jurídic i drets de participació* (2005)
- 32 Carlota SOLÉ, Amado ALARCÓN, Lluís GARZÓN i Albert TERRONES, *Llengua, empresa i integració econòmica. L'intercanvi econòmic com a font de canvi lingüístic* (2005)
- 33 Antoni J. COLOM, Immaculada PASTOR, M. Carmen FERNÁNDEZ i Joan C. RINCÓN, *Materials per a una pedagogia patrimonial a les Illes Balears* (2005)
- 34 Carles SINGLA, 'Mirador' (1929-1937). *Un model de periòdic al servei d'una idea de país* (2006)
- 35 Miquel SIGUAN i Montserrat KIRCHNER, *Georges Dwelshauvers i els començaments de la psicologia experimental a Catalunya* (2006)
- 36 Jordi PIGEM, *El pensament de Raimon Panikkar. Interdependència, pluralisme, interculturalitat* (2007)
- 37 Antoni J. COLOM i Joan C. RINCÓN, *Narrativitat, ciència i educació* (2007)
- 38 Joan ORDI, *L'imperatiu del silenci. Sentit del 'Tractatus' de Wittgenstein a la llum de la tesi setena* (2008)
- 39 Juli PALOU, *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària* (2008)
- 40 Carlota SOLÉ (dir.), *Capitals lingüístics i empreses. Racionalitat de l'extensió social de l'ús del català davant dels nous reptes d'organització social* (2008)
- 41 *Catalunya: origen, ciutadania i identitat. Actes de la jornada científica celebrada el 13 de desembre de 2006* (2009)
- 42 *Migracions i societat. Cicle de comunicacions de la Secció de Filosofia i Ciències Socials* (2011)
- 43 *La realització dels drets dels infants, avui. Seminari commemoratiu del vintè aniversari de la Convenció sobre els Drets de l'Infant de les Nacions Unides* (2011)
- 44 Àngels PASCUAL (coord.), Verónica de MIGUEL, Dan RODRÍGUEZ i Miguel SOLANA, *La població immigrada a Catalunya. Consideracions sobre les condicions d'assentament i integració a partir de les dades de l'ENI 2007* (2012)
- 45 Antonio FAYOS (coord.), *Comentaris a les lleis civils valencianes* (2012)
- 46 Josep PERARNAU (cur.), *Actes de la «III Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova»* (2014)
- 47 Jaume GUILLAMET i Marcel MAURI (ed.), *Catàleg històric general de la premsa en català*, vol. 1 (2015)
- 48 Jaume SANS i Josep M. PANAREDA, *Els paisatges de l'aigua al delta del Llobregat* (2016)

- 49 Jaume de PUIG, *Catàleg dels manuscrits de la Biblioteca Diocesana del Seminari de Girona. Volum I. Manuscrits 1-50* (2016)
- 50 Sergi GRAU, *Les transformacions d'Aristòtil. Filosofia natural i medicina a Montpeller: el cas d'Arnau de Vilanova (c. 1240-1311)* (2020)
- 51 Jaume de PUIG, *Catàleg dels manuscrits de la Biblioteca Diocesana del Seminari de Girona. Volum II. Manuscrits 51-100* (2020)
- 52 Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, Carme AMORÓS i Jordi GARCIA (cur.), *Pedagogies de la democràcia i la resistència a l'Europa del segle xx i fins avui* (2021)
- 53 Jaume GUILLAMET, *El periodisme català contemporani. Diaris, partits polítics i llengües, 1875-1939* (2022)
- 54 Joaquim ARNAU, *Escriure en català. Un estudi del coneixement ortogràfic a tercer de primària* (2022)
- 55 Jaume MENSA, Sebastià GIRALT, Jon ARRIZABALAGA i Jaume de PUIG (cur.), *La recepció de l'obra d'Arnau de Vilanova. Actes de la «IV Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova»* (2022)
- 56 Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, Salomó MARQUÈS, Alejandro MAYORDOMO i Bernat SUREDA (cur.), *Tradició i renovació pedagògica, 1939-1975. Andorra, Catalunya, Illes Balears i País Valencià. Volum I (1939-1958)* (2024)
- 57 Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO, Salomó MARQUÈS, Alejandro MAYORDOMO i Bernat SUREDA (cur.), *Tradició i renovació pedagògica, 1939-1975. Andorra, Catalunya, Illes Balears i País Valencià. Volum II (1958-1975)* (2025)

Tradició i renovació pedagògica, 1939-1975

El franquisme és una etapa de la història de l'educació, llarga i complexa, que encara té necessitat de noves síntesis. Cal superar les visions tòpiques amb noves aproximacions a detalls més concrets, nous escenaris i actors. Això és el que s'ha pretès amb aquesta obra en dos volums dels quals ara teniu el segon a les mans. Hem volgut oferir aportacions de diversos especialistes en espais i períodes diversos. Presentar treballs que ens ajudin a conèixer, no sols la constant presència d'alguns trets característics dominants, sinó també la particularitat d'algunes accions que posen en evidència la pervivència d'una memòria històrica i el desig de mantenir vius certs ideals, de resistència, de reacció i d'alternativa.

En aquest últim aspecte desitgem que els dos volums que conformen aquesta obra siguin també un reconeixement als qui van contribuir —d'una manera o una altra— a sortir d'aquell «ordre» caduc i imposat, i a reprendre els camins del pensament i la pràctica d'una educació renovada i democràtica. També als que avançaren per aquests camins en les societats andorrana i nord-catalana.

Com ja vàrem fer fa uns anys per al període de principis de segle xx al final de la II República, posem la mirada a aclarir els trànsits que van de la tradició a la modernitat. Una evolució que en aquest període implica, en molts de casos, la recuperació de la tradició renovadora que es va viure en l'etapa anterior. En el conjunt dels territoris hem volgut considerar tot el panorama educatiu, tant el que es produeix dins com fora de l'escola i que són mons que sovint s'impliquen i es complementen. Amb una mirada comparativa hem volgut comprendre la incidència que han tingut les diferències històriques i culturals dels distints territoris de parla catalana i també copsar els clars i bàsics senyals d'identitat que compartim.



ISBN: 978-84-9965-818-6



9 788499 658186